

## РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ПЕРИОДУ СРЕДЊЕГ ДЕТИЊСТВА<sup>1</sup>

Рад представља преглед теорија и истраживања које се баве развојем социјалних компетенција у периоду средњег детињства. Иако период средњег детињства није привлачио пажњу теоретичара и истраживача развоја, као што су то чинили периоди попут раног детињства, или адолесценције, овај период је важан за развој с обзиром да је обележен великим променама у животу детета: полазак у школу, одвајање од породице и улазак у нову средину, овладавање нормама и правилима нове средине, уклапање у друштво вршњака и сл. У раду је представљен развој неких социјалних компетенција које су од важности за адекватно функционисање детета у новом социјалном окружењу.

**Кључне речи:** социјалне компетенције, средње детињство, развој

Средње детињство, тј. период који је са једне стране обележен поласком у школу, а са друге почетком пубертетских промена, представља период који није толико привлачио пажњу теоретичара и истраживача развоја, као што су то чинили периоди попут раног детињства, или адолесценције. О средњем детињству се углавном говори као о прелазу из стресног и бурног периода раног детињства у једнако стресан период пубертета и адолесценције, а неке од водећих психолошких теорија дају основу за овакав став према средњем детињству. Наиме, Фројд о том периоду говори као о периоду *латенције*, у којем сексуална енергија тј. *либидо* мирује, сексуални нагони су дубоко потиснути и заштићени у оквиру несвесног, а целокупна психичка енергија је каналисана у конструктивне, друштвено прихватљиве интелектуалне и социјалне активности. За разлику од претходног прегениталног стадијума, стадијум латенције је описан као миран период у којем и его и суперего настављају неометано развој и у којем се не дешава ништа што би било од суштинског значаја за даљи развој. Поред теоријских поставки, један од могућих разлога за занемаривање периода средњег детињства у развојном смислу је и неупадљивост физичких промена у овом периоду

---

<sup>1</sup> Врањешевић, Ј. (2012). Развој социјалних компетенција у средњем детињству. *Учитељ*, бр. 2, 22–28.

(Vee, 1995). Наиме, физичке промене постоје, али су оне континуиране и одвијају се спорије, нема драматичних, наглих и скоковитих промена. Већина важних моторичких вештина је већ развијена у периоду до шесте године, макар у свом најосновнијем виду: од седме године примећује се повећање брзине, снаге, као и све боља моторичка координација и повећана способност у обављању специфичних моторичких задатака (нпр. једанаестогодишњак може да скочи из места душло дуже него петогодишњак). Девојчице су у овом периоду нешто развијеније од дечака, док су дечаци нешто снажнији и бржи, мада су те разлике веома мале. Иако у овом периоду почињу промене које припремају пубертет и адолесценцију (лучење полних хормона, код девојчица већ око 8, а код дечака око 9/10 године), те промене постају упадљиве тек у периоду пубертета.

С друге стране, о средњем детињству се може говорити као о изузетно значајном развојном периоду, с обзиром да је обележено великом променом у животу детета, тј. поласком у школу. У овом периоду животни простор се шири, микросистем детета се попуњава новим елементима као што су школа, вршњаци и наставници (Bronfenbrenner, 1979), дете се одваја од породице и од њега се очекује да овлада нормама, правилима нове средине, да се уклопи у друштво вршњака и да адекватно функционише у, за њега, потпуно новом окружењу. Због тога се о овом периоду говори и као о периоду веома интензивног учења улога, норми и образаца понашања одређеног друштва/културе које се одвија кроз формално образовање. Ерик Ериксон назива овај период *марљивост наспрам осећања инфериорности* (Erikson, 1959), пошто је кључни задатак овог периода овладавање сопственим окружењем кроз марљиву активност. Током овог периода деца, по мишљењу Ериксона, овладавају когнитивним и социјалним вештинама које су вредноване у њиховом друштву/култури, уче се да раде марљиво кроз различите социјалне и интелектуалне активности, од којих је игра са вршњацима једна од најважнијих. Успешност у овом периоду доводи до осећања компетентности, док неуспех доводи да доживљаја неадекватности и инфериорности. Ериксон посебно напомиње значај који, за развој дететових потенцијала, у овом периоду имају одрасли, а посебно учитељи. Социјалне компетенције које су од значаја за адекватно функционисање детета у новом контексту су: социјална когниција, појам о себи и другима, самопоштовање и развој пријатељства (успостављање односа са вршњацима/вршњачком групом).

*Социјална когниција*

Социјална когниција представља начин на који размишљамо о другима и о себи, тј. начин на који сазнајемо свет око себе. Овај појам у основи садржи претпоставку да са узрастом деца и адолесценти стичу све сложеније когнитивне вештине и социјалне стратегије да би разумели међуљудске односе и проблеме који се у тим односима појављују. Социјална когниција се односи и на способност процене и предвиђања начина на који ће се особа понашати у одређеној ситуацији и како ће се при том осећати и захтева способност децентрације тј. сагледавања тачке гледишта друге особе. Пет кључних аспеката социјалне когниције су (према: Muuss, 1996):

1. *Шта друга особа види?* Способност закључивања о томе шта је особа у стању да види са своје тачке гледишта
2. *Шта друга особа осећа?* Фокус је на разумевању емоционалних стања особе – емпатија
3. *Шта друга особа мисли?* Способност да закључујемо о мисаоним процесима друге особе и да их разликујемо од сопствених
4. *Шта друга особа намерава?* Закључивање о мотивацији друге особе
5. *Како друга особа изгледа?* Перцепција друге особе и то не само кроз уочавање видљивих карактеристика (висина, грађа, снага, и сл.) већ и извесних црта личности (отворена, заинтересована, искрена, и сл.)

Роберт Селман (Selman, 1980), аутор једне од најпотпунијих теорија социјалне когниције, сматра да је ово сложени појам који укључује емпатију, морално мишљење, способност решавања проблема у интерперсоналним односима, развој свести о себи и другима (играње улога) и промену тачке гледишта (децентрација). Способност децентрације је, по Селману, основа социјалне когниције и та способност се рефлектује у различитим областима од којих су најзначајније: *свест о себи, пријатељство и конфликти, вршњачки односи и однос родитељи–дете* (концепт кажњавања).

Као и Пијаже, Селман сматра да су деца *млађа од шест година* егоцентрична и да им то прави проблем да разумеју себе и друге у том периоду. Дете тог узраста није у стању да раздвоји оно што оно мисли од онога што мисле други људи. Дете сматра да је његова тачка гледишта једина и није у стању да се стави на тачку гледишта друге особе. У овом периоду конфликт се схвата као ситуација у којој једна страна не добија оно што жели због понашања друге стране, и стратегије решавања конфликта су или повлачење и послушност, или насилно остваривање свог циља (нпр. дете граби играчку и одлази).

Период од *шесте до десете* године, обележен је значајним развојем социјалне когниције, пре свега због почетка децентрације. У *првој* фази (од 6 до 8 година), деца почињу да схватају да друга особа може да има поглед на свет који је другачији од њиховог, али мисле да је то зато што нема исте информације као они. Међутим, иако схвата да постоји и други поглед на свет, дете у овој фази тежи да се усмери само на једну перспективу и не покушава да их међусобно координише. У овој фази дете почиње да разумева улогу субјективних, тј. психолошких фактора у конфликту (неслагање), али је решавање конфликта у овој фази и даље једнострано (једна страна губи, друга добија). Обично се тражи арбитража оних који се перципирају као моћнији (одрасли), дете често користи претње или силу да би добило оно што жели, или се после неуспелих покушаја да добије оно што жели повлачи и понаша као жртва тражећи утеху и одобравање одраслих.

Током *друге* фазе развоја социјалне когниције (од 8 до 10 година), деца не само да разумеју да други људи имају свој поглед на свет, него су у стању и да се ставе на тачку гледишта друге особе. У овом периоду дете прави разлику између унутрашње и спољашње реалности и често крије своје унутрашње Ја да би избегло неодобравање, или осећање стида. Пошто је дете сада у стању да сагледа како га други опажају, унутрашње, приватно Ја постаје значајније од онога што је видљиво и што се јавно презентује другима. Што се тиче односа са вршњацима и конфликта, дете постаје свесно да обе стране доприносе конфликту, тако да због тога обе стране морају да сарађују да би се конфликт решио. Међутим, у овој фази и даље доминира сопствени интерес и жеља да се циљ оствари по сваку цену. У овој фази дете не наређује, већ користи разне форме пријатељског убеђивања и манипулације: позивање на оно што је фер (“хајде да бацамо коцку”), на прошла искуства (“прошли пут сам ја тебе пустио...”), на заједнички интерес (“то ће и теби донети корист...”), проналази савезнике који ће заступати његове интересе. Често се манипулише осећањем кривице, као и позивањем на оно што група очекује (конформизам).

Тек у *трећој* фази (од 10 до 13 година) дете је у стању не само да се стави на тачку гледишта друге особе, већ и да сагледа и себе и другу особу са општијег становишта, тј. са становишта неке треће особе. Поглед из “трећег угла” пружа детету у овом периоду могућност да буде посматрач својих односа са другима и да истовремено може да координише и узима у обзир и своју и туђу тачку гледишта. Дете је сада способно да разграничи сопствено гледиште од онога што се може сматрати гледиштем “просечног припадника” групе. У последњој фази (адолесценција), дете долази до

виших и апстрактнијих нивоа когниције који укључују координацију друштвене перспективе и перспективе појединца и групе којој припада. Адолесценти постају свесни релативности својих и туђих гледишта и разумеју да нечије становиште зависи од усвојеног система вредности, групе којој припада, и сл. Постају свесни улоге психолошких фактора, као што су мотивација, осећања, вредности, као и улоге несвесних процеса. Постаје им блиска идеја да су људи особен склоп црта личности, вредности, уверења, ставова и да имају јединствену историју развоја.

Што се разумевања *друштвених улога* тиче, истраживања показују да млађа деца (пет година) не разумеју начин функционисања друштвених институција, друштвене улоге, појам наредбе, ауторитета и хијерархије ауторитета. То се развија тек у периоду средњег детињства, тј. период од седме до једанаесте године јесте период у којем се то разумевање формира и консолидује (Durkin, 1995).

#### *Појам о себи и другима*

Млађа деца (на узрасту од 5 и 6 година) описују себе и друге у веома конкретним терминима, често ситуационо одређеним и оријентисаним на *спољашње карактеристике* (како изгледају, где живе, и сл.), *активности* (играм фудбал, карте, и сл.) и *преференције* (волим да једем, да се играм, да гледам ТВ) (Damon & Hart, 1988). Чак и када у опису других особа користе неке унутрашње карактеристике и евалуације, млађа деца их користе као веома уопштене категорије (добар, лош, безобразан) и те карактеристике не опажају као релативно стабилне особине личности, које се испољавају у различитим ситуацијама и које су релативно трајне: немају тзв. *конзервацију личности* (Roles & Ruble, 1984). Око седме и осме године, деца почињу прилично доследно да описују себе и друге користећи низ унутрашњих, психолошких категорија, као што су црте личности, мотиви, потребе, ставови, тако да многи истраживачи овај период називају преласком из *конкретног у апстрактно* (према: Durkin, 1995). Овај тренд се примећује и када је у питању објашњавање сопственог понашања и понашања других људи, тј. дете као објашњење за одређено понашање у знатно већој мери наводи унутрашње факторе (док млађа деца углавном наводе спољашње факторе као објашњење понашања). Од осме до десете године у описима детета појављује се и поређење са другима, кроз карактеристике које су уопштеније него код млађе деце и које нису везане само за конкретне активности, већ за унутрашње, стабилније карактеристике, нпр. црте личности. После десете године, описи себе и

других чине још апстрактније карактеристике, са фокусом на осећањима, ставовима и вредностима.

Овај прелаз од конкретног ка апстрактном, према неким ауторима је условљен когнитивним развојем у периоду средњег детињства. Међутим, нека истраживања показују да на начин перцепције других особа у великој мери утиче социјални контекст, намера и мотивација за комуникацију. У истраживању у којем су осмогодишња деца посматрала глумца у споту и касније га описивала, много више унутрашњих, психолошких атрибута се појављивало у оној групи деце у којој је речено да ће касније имати прилику да буду са том особом у истој просторији. Изгледа да је најава будуће комуникације имала пресудан утицај на начин перцепције глумца (Feldman, & Ruble, 1981).

### *Самопоштовање*

У формирању позитивне слике о себи и самопоштовања, улогу имају три фактора (Harter, 1987). Први фактор је увиђање разлике између реалног ЈА (како дете опажа себе) и идеалног ЈА (какво би желело да буде); што је разлика већа, самопоштовање је ниже. Други фактор је подршка одраслих и вршњака који су важни детету и начин на који они опажају дете. Дете о себи мисли на начин на који други, њему важни људи, мисле о њему (самоиспуњујућа пророчанства). Трећи фактор је вредност која се у једној групи/друштву/култури придаје поседовању одређених компетенција/особина (нпр. ако се у друштву цени академско постигнуће, успех/неуспех у тој области ће се одразити на самопоштовање детета, уколико се цени моторичка спретност, онда ће тај квалитет утицати на самопоштовање, и сл.).

Што се тиче развоја слике о себи и самопоштовања, истраживања су показала да је код млађе деце слика о себи неорганизована и некритички позитивна (Harter 1987; 1988). Деца између 5 и 7 година су „рођени оптимисти“, тј. теже да прецењују своје капацитете и могућности и мисле да све могу да постигну и ураде (Eshel & Kleinn, 1981). Током средњег детињства слика о себи постаје боље организована тј. деца постају довољно когнитивно и емоционално зрела да су у стању да интегришу информације које се тичу различитих аспеката њиховог живота у целовит појам о себи и сопственој вредности. Слика о себи укључује у овом периоду и евалуативну компоненту (*селф афекат*) која настаје као резултат децје процене тога како га важни други опажају, и као резултат самопроцене сопствених компетенција и квалитета, обично кроз поређење са другима. За разлику од млађе деце код којих поређење са

другима има минимални утицај на самовредновање, у периоду средњег детињства, поређење има пресудан значај за доживљај позитивне слике о себи (Ruble et al., 1980). Приликом поређења, деца се од осме године више усмеравају на апстрактне способности/карактеристике него на конкретне, и укључују и разлике приликом поређења, а не само сличности као млађа деца. У том периоду се јавља осећање поноса због поседовања неких способности / карактеристика, као и осећање стида и доживљаја инфериорности због неких других карактеристика / недовољно развијених способности. Према налазима Хартерове (Harter, 1987), на самопоштовање детета утиче опажај разлике између својих компетенција у једном домену и значаја који дете придаје том домену. Наиме, уколико дете опажа несклад између својих способности у једном домену, а тај домен изузетно вреднује, онда ће слика о себи бити знатно негативнија, него уколико тај домен за дете није много важан. У периоду средњег детињства физички изглед представља један од најпожељнијих домена, као и физичка спретност/јачина.

Мада многа истраживања показују релативну стабилност самопоштовања у периоду средњег детињства, постоји тренд благог пада самопоштовања у првим годинама школовања (Ruble, 1994), што може да се објасни чињеницом да дете улази у нову средину која је усмерена на постигнуће и у којој је процењивано како од стране учитеља, тако и од стране вршњака, тако да се прва поређења јављају управо на почетку школовања. Дете у школи може да искуси прва ограничења и да постане свесније својих могућности у односу на друге.

#### *Односи са вршњацима и појам пријатељства*

Многи теоретичари (Пијаже, Виготски, Саливен) истичу значај вршњачке групе како за когнитивни, тако и за социјални и емоционални развој. Једнакост, реципроцитет, сарадња и интимност која се развија у тим групама подстичу способност резоновања, као и бриге за другог. Бројна истраживања показују значај вршњачке групе за развој когнитивних и социјалних вештина, знања, сарадње, комуникације (елаборацију и појашњавање идеја), преговарања, разумевања других, њихових емоција и менталних стања, контроле и изражавања емоција, учење друштвених норми, и сл. (према: Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2003). Вршњачка група, тј. група пријатеља задовољава важне потребе детета и подстиче његов развој у различитим доменима функционисања: подстиче развој социјалних компетенција; служи као извор подршке у развоју личности; представља извор емоционалне сигурности у новим и потенцијално

угрожавајућим ситуацијама; служи као извор интимности и размене осећања; пружа помоћ, подршку и усмерава понашање; представља извор поузданог савезништва; стимулише развој (Asher & Parker, 1989).

У развоју односа са вршњацима, са узрастом се највише мења степен блискости, како у начину понашања тако и у начину на који деца опажају пријатељство. Многи истраживачи се слажу да постоји квалитативна промена у концепцији пријатељства у средњем детињству (Erwin, 1993). На млађим узрастима (од 6 до 8 година), деца описују пријатељство и пријатеље полазећи од релативно конкретних фактора, као што су заједничке активности, узајамна помоћ, или близина („он ми је пријатељ зато што близу станује и играмо се“). У том периоду дечји критеријуми за избор пријатеља су практични и тренутни и базирају се на конкретним активностима, а не на релативно трајним карактеристикама. Разлози за дружење са неким су обично исте активности, деца дефинишу пријатељство на бази заједничких, актуелних активности, а најбољим пријатељима сматрају оне са којима су у сталном непосредном контакту (Youniss, 1980). У овом узрасту деца пријатељства посматрају са становишта „шта добијам“ (пријатељи су добит, пошто су нам близу, имају лепе играчке, занимљиви су и забавно је са њима), тј. идеја о пријатељству је инструментална и конкретна (Rubin et al., 1998). Касније, на узрасту од 9 до 11/12 година деца дефинишу пријатељство у кроз истицање сличности, узајамног свиђања и лојалности (Newcomb & Bagwell, 1995). У том периоду постаје значајна узајамност, реципроцитет и осећање дужности. Деца постају веома сензитивна за потребе других и осетљива на неједнакост и неправду. Пријатељство се дефинише кроз бригу за друге, помоћ, размену осећања, узајамно разумевање и лојалност.

Што се тиче састава вршњачких група, истраживања показују да је период средњег детињства обележен јасном родном поделом, тј. девојчице се друже са девојчицама, а дечаци са дечацима и нема много мешања између група. Интересантно је да је овакав састав група потврђен и у различитим кроз културалним истраживањима (према: Вее, 1995).

### **Развој социјалних компетенција – уместо закључка**

Улога школе у периоду средњег детињства веома је значајна посебно када је реч о стицању специфичних социјалних искустава и увећавању знања. Школа утиче на развој специфичних знања, искустава и вештина, и подстиче развој све флексибилнијих и апстрактнијих стратегија за решавање проблема (Вее, 1995). Школа утиче и на језички развој и конверзацијске способности које су од кључне важности за социјалну



интеракцију. Иако већ у предшколском периоду деца развијају и усавршавају компетенције за иницирање и одржавање конверзације, током школовања ове способности се још више усавршавају, будући да деца стичу софистицираније технике за промену фокуса дискусије и за елаборацију тема о којима се прича. Конверзацијске вештине корелирају са социјалним развојем, као што је интересовање за пријатеље, тако да нека истраживања показују да када причају са вршњацима, деца не само да причају више, већ су и фокусирана на заједничку тему (Foot et al., 1977). Школа доноси нове изазове као што је партиципација у разноврсном дијалогу у учионици (Edwards, 1990), деца се кроз школско искуство уче како да формулишу поруку, да одреде шта њиховом конверзацијском партнеру треба и да прилагоде поруку у складу са тим, као и да откривају узроке застоја у комуникацији. С обзиром да се деца у периоду око седме године постепено ослобађају егоцентризма, то се рефлектује и на њихове комуникацијске способности. Поред децентрације, оно што помаже у успешности овог задатка су и развијене језичке способности, као и целокупан школски контекст и захтеви које пред децу поставља: комуникација у школи је *одраслоцентрична*, за разлику од комуникације у породици која је углавном *детецентрична* (Robinson & Whittaker, 1986); у школи деца знатно чешће него у породици добијају дугачка и сложена упутства; учитељ, чешће него родитељи користи технику испитивања и на тај начин подстичу способност деце да примају, тумаче и шаљу информације.

### **Литература:**

1. Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J., & Weissberg, R. P. (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht: Kluwer.
2. Bee, H. (1995). *The Growing Child*. New York: Harper Collins Publishers.
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology – From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
6. Edwards, J. R. (1990). Language in education. In Giles, H., & Robinson, W. P. (Eds.), *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: Wiley.
7. Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological issues* (Monograph 1). New York: International Universities Press.
8. Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer relations in Children*. Chichester: Wiley.
9. Eshel, Y., & Klein, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 287–293.
10. Feldman, N. S., & Ruble, D. N. (1981). The development of person perception: cognitive and social factors. In Brehm, S. S., Kassin, S. M., & Gibbons, F. X. (Eds.), *Developmental Social Psychology: theory and research*. New York: Oxford University Press.
11. Foot, H. C., Chapman, A. J., & Smith, J. R. (1977). Friendship and social responsiveness in boys and girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 401–411.
12. Harter, S. (1987). The determinations and mediational role of global self-worth in children. In Eisenberg, N. (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: Wiley-Interscience.
13. Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In Yawkey, T. D., & Johnson, J. E. (Eds.), *Integrative Processes and Socialization: early to middle childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
14. Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: McGraw – Hill
15. Robinson, E. J., & Whittaker, S. J. (1986). Learning about verbal referential communication in the early school years. In Durkin, K. (Ed.), *Language Development in the School Years*. London: Croom Helm.

16. Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
17. Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: cognitive and motivational consequences. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26, 163–214.
18. Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). A developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105–115.
19. Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
20. Siegler, R., Deloache, J., & Eisenberg, N. (2003). *How Children Develop*. New York: Worth Publishers.