

ПОДХОДИ И МОДЕЛИ ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА СОЦИАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ЦЕЛИТЕ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДИАГНОСТИКА

Бистра Мизова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Какво се крие зад конструкта социална компетентност, как би могъл да се използва за целите на психолого-педагогическата диагностична практика? Трудността да се отговори на тези въпроси произтича от многобройните препятствия пред изследователите от социалните и поведенческите науки, свързани с осмислянето, операционализацията и измерването на социалната компетентност на различни етапи във възрастовото развитие и в непрекъснатото променяния се глобален и локален социален контекст. В статията се прави обзор на теоретични подходи и операционални модели за разбиране на социалната компетентност, които биха могли да послужат за практико-приложни педагогически и психологически цели при нейното изследване.

Keywords: social competence, social skills, social relationships, interactions, social context

В съвременния динамичен контекст на съществуване и развитие, социалната компетентност се приема като че ли с „очевидна валидност“ за ключово важна предпоставка за просперитет, лично и социално благополучие. В опит да се очертае „очевидното“ зад смисъла на понятието, което е обект на дискутиране в настоящата статия, още към средата на миналия век автори като Arendt (1958) и White (1959) го определят като възможност за индивидите (хората) „да живеят (взаимодействат) заедно и в съгласие в света“, подчертавайки по този начин интерперсоналните, интеркултурните, социалните и гражданските измерения при концептуализиране същността на социалната компетентност (Schoon, 2009; Erpenbeck, 1996).

Днес конструктът продължава да е във фокуса на интереса на изследователите от социалните и поведенческите науки, които го намират за релевантен, обозначавайки с него човешкия потенциал за адаптивно функциониране в разнообразни видове контекст и среди – семейство, училище, работа, обществото като цяло и през целия житейски цикъл – в детска, млада и зряла възраст.

Широкият спектър от изследователски разбирания на понятието през последните години доведе като че ли до неговата семантична инфлация. Това може би се дължи и на факта на битувашката неяснота около общото/родовото понятие – компетентност. Както подчертават автори като Erpenbeck (1996), Erpenbeck & von Rosenstiel (2003), изглежда, изследователите са изправени пред ситуация, в която през последните 10 години нищо съществено не се е променило по отношение на понятието за общата компетентност. Различни изследователи и перспективи проектират своето разбиране, а това, от своя страна, логично води до многообразие от тълкувания и нееднозначна употреба на компетентността, осмисляне на същността ѝ и нейните измерения (Erpenbeck, 1996; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003).

Настоящата статия има за цел да предложи кратък обзор на някои от подходите за изследователска концептуализация на социалната компетентност (разбира се, без никакви претексти за изчерпателност), както и да акцентира върху представянето на отделни операционални модели на дискутирания конструкт, разработвани от изследователи в англо-саксонското езиково пространство (Германия, Швейцария, Великобритания, САЩ), които представляват интерес в практико-приложен план от гледна точка на психолого-педагогическата диагностика и прогностика.

Фрагменти върху дискусиите около понятието за обща компетентност

Една част от изследователите се опитват да дефинират компетентността, обвързвайки я с компетентното поведение. Този поведенчески подход при определяне на нейната същност (например Goldfried & D’Zurilla, 1969; Ford, 1985) насочва към идеята, че човек е компетентен, когато притежава и изяснява своя потенциал (способности и умения) да действа в определена ситуация или контекст по начин, който води до увеличаване на позитивните резултати от неговото собствено поведение и едновременно с това до минимизиране на негативните такива (Kanning, 2002).

Друга гледна точка към концептуализирането на компетентността е „теоретико-релационният“. Според привържениците на този подход терминът получава смислова определеност единствено в рамките на конкретна теория. Извън конкретна теоретична рамка или парадигма понятието за компетентност няма смисъл (Weinert, 2001). Илюстрация за оперирането с понятието компетентност в рамките на конкретна теория е моделът „Компетентност-изпълнение“ (Competence-Performance-Model) на Ноам Чомски (1980) при обосноваването на езиковата компетентност от психолингвистична гледна точка (Weinert, 2001).

Трети обяснителен ракурс по отношение на компетентността се обосновава в контекста на психологическите изследвания върху мотивацията и е известен още като диспозиционен подход. Според White (1959) компетентността следва да се разбира като фундаментална способност на индивида да взаимодейства

със своето обкръжение по успешен, смислен и самоорганизиран начин. Тази способност не е нито само вродена, нито е единствено продукт от процесите на социално научаване и социализация. Тя е в тясна връзка с вътрешната потребност на човек да функционира/действа ефективно в заобикалящата го среда (White, 1959).

Според Kanning (2003) компетентността е общо свойство на личността, нейният потенциал да действа компетентно по определен начин в конкретни ситуации, но сама по себе си тази обща диспозиция не е гаранция за компетентно поведение (Kanning, 2003).

По подобие на White (1959), Erpenbeck & von Rosenstiel (2003) дефинират компетентността и компетентностите като диспозиции (способности) на индивида да действа по самоорганизиран начин. Двамата автори отиват по-нататък и правят опити за извеждане на 4 типа ключови компетентности, като използват критерий, базиращ се на релациите субект–субект и субект–среда. В тяхната систематика класовете ключови компетентности са:

- личностноориентирана компетентност – означава способността да се действа по самоорганизиран начин чрез изграждане на собствена система от ценности и принципи, продуктивни нагласи и мотиви;

- дейностноориентирана компетентност – описва диспозицията на индивида за насочване и организиране на поведението и дейността по посока реализиране на житейските планове;

- специална и методическа компетентност – визира диспозицията на личността да решава с помощта на специални и инструментални знания, умения и групи способности, конкретни задачи по творчески и продуктивен начин, както и да развива репертоара си от методи и инструментиум за справяне с актуалните предизвикателства;

- социално-комуникативна компетентност – включва способността за установяване, поддържане и развиване на интерперсонални (в т.ч. ориентирани към групата – семейство, връстници, колеги и т.н.) връзки (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003).

Въпреки нееднозначния статут на понятието компетентност в социалните и поведенческите изследвания интересът към социалната компетентност като значима подобласт на общата компетентност е много висок. Изследване на Kanning от 2006 г., в което авторът проследява упоменаването на термина социална компетентност в заглавията и абстрактите на научни публикации в базата данни на PsycInfo, показва, че в рамките на десетгодишен период на проследяване от 1997 до 2006 г. понятието се среща в над 500 заглавия и в над 1600 резюмета на психологически научни публикации (Kanning, 2007; Левтерова & Стаматов, 2009).

Интензивното изследователско внимание, което се отдава на конструкта социална компетентност, има и своите прагматични основания. Кой са те и какви са различните гледни точки към разбиране на дискутирания конструкт?

Дефиниции и концептуализации на социалната компетентност. Връзка със сродни понятия

Развитието на социалната компетентност и нейните аспекти е едно от ключовите предизвикателства пред личностната и професионалната реализация в съвременния свят. Основания за това могат да се търсят в следните тенденции:

1) Динамичните промени на пазара на труда налагат и специфични промени в профила на много професии – невъзможно е да се разчита единствено и само на специалната и специфичната тясна професионална компетентност. Комуникативните способности и умения, като едно от централните измерения на социалната компетентност, се превръщат не само в необходимост, но и в императив за пълноценна реализация в професионален план.

2) Нарастващата комплексност на проблемите в личен, професионален и социален контекст изисква координиране на съвместните усилия на много хора (интерперсоналност и работа в екип).

3) Интензивната конкуренция във всички области и най-вече в бизнес среда изисква търсенето на нови ориентации и подходи за действие (гъвкавост и ориентация към клиента/хората).

4) Процесите на управление на човешките ресурси в организациите изискват все по-често да се печелят съмишленици, а не „последователи“, което налага развитие на специфични аспекти на социалната компетентност като умения за мотивиране, делегиране и споделяне на отговорности, печелене на доверие, проактивност и приемане на предизвикателства, социална отговорност (Kouzes & Pozner, 2007).

5) С процесите на глобализацията нараства необходимостта от коопериране и координиране с хора от други културни общности, което изисква специфична комуникативна компетентност (владееене на чужди езици) и утвърждаване на нагласи за приемане на многообразието.

6) Интензивното развитие на технологиите и внедряването на екипните и проектнобазирани дейности и подходи в икономиката, администрацията и образованието променят традиционните трудови/учебни навици и компетенции, което, от своя страна, налага мащабно реструктуриране на информационните процеси, прецизна комуникация и координация.

Макар авторите, посветили своите научни търсения на социалната компетентност, да са единодушни в това, че тя е предиктор за успешно личностно и социално функциониране, подобно на ситуацията около понятието за обща компетентност липсва задоволителен изследователски консенсус за същността и структурата на конструкта. Към настоящия момент съществува голямо разнообразие от концепции и становища за социалната компетентност, които са резултат от многобройни теоретични и емпирични търсения на изследователи с различни уклони и парадигмални пристрастия в областта на социалните и поведенческите изследвания. Като понятиен кон-

структ, чието съществуване води началото си от изследователски традиции в различни области на психологията – например изследвания върху интелигентността, психология на развитието, диференциална психология, клинична психология и др., при определяне на неговата същност се интегрират и преплитат различни и специфични авторски акценти и влияния (Kanning, 2002). Относително изследователско единомислие съществува по отношение на два пункта при интерпретирането на този конструкт. Първият се отнася до традиционното (и като че ли интуитивно) разбиране, че социалната компетентност е свързана с „интерперсоналността“, със способността на личността да създава и поддържа значими и пълноценни връзки и взаимоотношения с другите (Argyle, 1975; Kanning, 2003). Вторият консенсусен аспект засяга мултидименсионалността на конструкта. Социалната компетентност е многомерна конструкция, която обединява когнитивни, афективни, мотивационно-поведенчески компоненти (знания, умения, нагласи, отношения, ценности поведенчески модели), функциониращи в неделима цялост и насочени към пълноценно постигане на социално приемливи цели (Kanning, 2003; Андреева, 2007; Левтерова & Стаматов, 2009).

Въпреки дългогодишните изследвания и търсения (теоретични и емпирични) във връзка с разкриването на същността и структурата на социалната компетентност, натрупванията около концептуализацията и дефинирането на конструкта са нееднозначни поради неговата комплексност. Един от най-спорните моменти сред изследователите произтича от техните пристрастия върху два основни фокуса – ограничаване или само върху интерпретирането на социалната компетентност като социалнокомпетентно поведение и резултатите/последичите от него (поведенчески подход), или върху определянето ѝ като личностна диспозиция да се действа и взаимодейства с другите и контекста самоорганизирано и социално целесъобразно. В контекста на тази дилема Канинг (Kanning, 2003) предлага да се разграничава дефинирането на социалната компетентност от социалнокомпетентното поведение и дава свое решение за това. „Социалната компетентност е област/част от общата компетентност на личността. Тя следва да се схваща като комплекс от знания, способности и умения на личността, които повишават качеството и ефективността на нейното социалнокомпетентно поведение. Социалнокомпетентното поведение, от своя страна, предполага преследване и осъществяване на собствените цели в конкретни ситуации при запазване на социалната приемливост на поведението чрез съобразяване със социалните норми, ценности, стандарти и ролеви очаквания“ (Kanning, 2003; Asendorpf, 1999). В дефиницията на социалнокомпетентното поведение авторът маркира три отчетливи аспекта:

– социален – в определението се отчита конкретният социален контекст, в който се реализира поведението;

– оценъчен – дефинирането на социалнокомпетентното поведение е свързано с оценъчно отношение в смисъл на „компетентен, равнозначен на приемлив, добър“;

– времеви – едно и също поведение в различни времеви рамки (респ. в различен социално-исторически контекст) може да се възприема като повече или по-малко компетентно.

Втората дилема, която се появява в дискусиите относно социалната компетентност, е по отношение на две основни функционални измерения на конструкта, обозначаващи като „асертивност“ и „адаптивност“. Произходът на тази дилема е в различните психологически перспективи, от позициите на които се разглежда социалната компетентност – клиничната и развитийната. Клиничната изследователска перспектива приема „асертивността“ за доминантно измерение на социалната компетентност и в този смисъл дефинира понятието като способност на личността да адресира открито своите интереси в социалните интеракции, да ги отстоява и защитава. В рамките на клиничните психологически изследвания и терапевтичната практика, свързани с феномени като социална срамежливост/притеснителност и социалните фобии, се акцентира приоритетно върху развитието именно на тази дименсия на социалната компетентност (Hinsch & Pfingsten, 2002). Измерението „адаптивност“ е централен аспект при осмислянето на социалната компетентност от гледна точка на психологията на развитието, социалната психология, екзистенциалната психологическа перспектива и изследванията върху субективното психично благополучие. От гледна точка на процесите на социализация и социално научаване формирането и развитието на социалната компетентност обслужва адаптационните цели на индивида в неговия социален и материален контекст. В този смисъл социалната компетентност се интерпретира като способност на личността да създава, развива и стабилизира позитивни и удовлетворяващи връзки с други хора (Ryff & Keyes, 1995; Asendorpf, 1999; Ryan & Deci, 2001).

Третият основен момент, който затруднява изключително консенсусната интерпретация на разглеждания конструкт, е свързан с тенденцията социалната компетентност да се синонимизира, подменя и анализира чрез връзката ѝ с близки (сродни) понятия.

Опитите за изясняване на конструкта социална компетентност имат своите дълбоки традиции в психологическите изследвания върху интелигентността. Често пъти това води до отъждествяването ѝ със социалната интелигентност – понятие, използвано за първи път от Торндайк (1920), а по-късно и от Стърнбърг (1985), и с интерперсоналната интелигентност – конструкт, описан от Гарднър в концепцията му за множествените интелигентности (Kanning, 2002); (Гарднър, 2004). Неволното или преднамерено подменяне на социална интелигентност със социална компетентност ограничава перспективата на анализ на последната предимно до нейните когнитивни фасети и стеснява

възможностите за нейната операционализация и адекватно измерване. Конструктът интерперсонална интелигентност също не би могъл да изчерпи комплексността, присъща на социалната компетентност, защото визира частично отделни компоненти, които се включват в нейната структура – предимно уменията за създаване и поддържане на интеракции с другите, за справяне с конфликтни ситуации, черти като екстравертност и откритост; способността за емпатия и оказване на емоционална подкрепа.

Друг близък, но не тъждествен със социалната компетентност концепт е емоционалната интелигентност. С нея се асоциира способността на личността да прави преценка за собствените емоции и чувствата на другите и да използва тази рефлексия за регулация на собствените си афективни реакции и тези на другите хора. Освен това емоционалната интелигентност позволява личността да разпознава и използва емоциите си за управление на вниманието, мотивацията, целеполагането, решаването на проблеми и за насочване на собственото и чуждото поведение по изгоден (ефективен) за нея начин (Голман, 2000; Kanning, 2002). Подобно на социалната интелигентност и този конструкт съдържа аспекти, които са идентични само с отделни, малко на брой компоненти (предимно емоционално-афективни) на социалната компетентност. Когнитивните и поведенческите фасети в концепта за емоционалната интелигентност остават на заден план. В своята по-късна ревизия на концепция за емоционалната интелигентност Голман и сътрудниците му (2002) разширяват разбирането си за конструкта до такава степен, че включват като част от неговите обяснителни възможности и социалната компетентност. Така емоционалната интелигентност се превръща в конструкт с две основни измерения, всяко от които е операционализирано чрез два клъстера от компоненти. В съвсем схематизиран вид моделът на емоционалната интелигентност може да бъде представен по следния начин:

Първо измерение: Личностноориентирана компетентност

– Клъстер 1: Себеосъзнаване/себепознание – в него попадат компонентите – емоционално себепознание; себеизследване и доверие в себе си.

– Клъстер 2: Управление на собствения Аз – в него се включват компоненти като адаптивност, контрол над собствените емоции; инициативност; ориентация към постижения, оптимизъм.

Второ измерение: Социална компетентност

– Клъстер 1: Социално съзнание – в него се включват компоненти като емпатия, отчитане потребностите на другите; групово (организационно) съзнание.

– Клъстер 2: Управление на взаимодействията – тук се отнасят вдъхновяващо лидерство, менторство и обучение на другите; инициране на промени; управление на конфликти; оказване на влияние; работа в екип и сътрудничество (Goleman et al., 2002).

Представеният модел за операционализация на емоционалната интелигентност, без да дискутираме неговата логическа релевантност и функционалност, е още едно доказателство за концептуалния еkleктизъм, който цари в понятийното поле на социалната компетентност и сродните ѝ концепти.

Наред със социалната, интерперсоналната и емоционалната интелигентност, социалните умения („social skills“) се смятат за четвъртото близко до социалната компетентност понятие, с което тя често е отъждествявана. То е от по-ниско равнище на абстрактност (в сравнение например със способностите, нагласите, отношенията, ценностите, мотивите) и визира само специфичните, социално заучени компетенции/способи. Тъй като спектърът от социални интеракции, в които личността участва, е изключително широк, не всички социални умения са еднакво значими във всяка ситуация. Така например умението за поддържане на всекидневен разговор (small talk) едва ли би било адекватно за провеждането на терапевтичен разговор със суициден пациент. Само по себе си владееенето на определен инвентар от социални умения не би могъл да направи личността повече или по-малко социално компетентна. Едва когато определени налични социални умения се активират в нейния поведенчески репертоар по релевантен на ситуацията начин, бихме могли да говорим за социалнокомпетентно поведение.

Структурни (операционални) модели за изследване на социалната компетентност и нейните измерения

По-нататък в настоящото изложение ще се спрем на три операционални модела на разглеждания конструкт, които представляват адекватен опит за разкриване на неговата структура и биха могли да са полезни за целите на експлораторни и диагностични психологически и педагогически изследвания на социалната компетентност и социалнокомпетентното поведение.

Таксономичен модел на компонентите на социалната компетентност на U. P. Kanning (2002, 2003)

В своя модел немският изследовател прави опит да интегрира изследователските си търсения върху социалната компетентност, като очертава теоретично абстрахирана таксономия на компонентите на конструкта. Те са групирани и представени в три области (Kanning, 2002: 22–23):

1. Перцептивно-когнитивната област на социалната компетентност обхваща следните компоненти:

- себевъзприемане;
- възприемане на другите;
- способност за приемане на чуждата перспектива;
- възприятие за контрол над ситуациите и на собствения живот като цяло;
- готовност за инициатива и вземане на решения.

2. Мотивационно-емоционалната област на социалната компетентност включва аспектите (личностните диспозиции):

- емоционална стабилност;
- просоциалност;
- плурализъм на ценностите.

3. Поведенческата сфера на социалната компетентност е свързана със следните компоненти:

- екстравертност;
- асертивност;
- поведенческа гъвкавост;
- стил на общуване (подкрепящ, оценяващ, доминиращ, изслушващ и т.н.);
- поведение в конфликтни ситуации;
- саморегулация (управление на поведението, управление на себепредставянето).

Представената таксономия според автора няма претенции за изчерпателност и всеобхватност. В по-късните си изследвания той подлага модела на емпирична верификация, като създава на негова база скринингов и диагностичен инструмент за измерване на общите социални компетенции FASK (Fragebogen zur Messung allgemeiner sozialer Kompetenzen), който успешно се прилага в областта на индивидуалната и груповата педагого-психологическа диагностика на социалната компетентност в горна училищна възраст и в области като подбор на персонала (Kanning, 2003; Kanning, 2007).

След емпиричната проверка на таксономичния модел конструктът социална компетентност се конкретизира чрез 4 фактора на структурата:

– Фактор „ориентиране в социалния контекст“ – включва показателите просоциалност, плурализъм на ценностите, способност за приемане на чуждата перспектива, компромисност (добавен нов показател) и активно слушане (добавен нов показател).

1. Фактор „саморегулация“ се операционализира чрез емоционална стабилност, самоконтрол, гъвкавост на поведението и вътрешен локус на контрола/интерналност (добавен като нов показател).

2. Фактор „проактивност“ – екстравертност, асертивност, готовност за инициатива и вземане на решения, поведение в конфликтни ситуации.

3. Фактор „рефлексивност“ – себепредставяне, директно себенаблюдение, индиректно себенаблюдение, възприемане на другите.

Хипотетичен дейностен модел за операционализиране на равнищата и компонентите на социалнокомпетентното поведение на B. Runde (2001)

Авторският модел е дедуктивен по своя характер и се базира на концепции и постижения в областта на дейностната и ситуационната психологическа теория. Всеки акт на човешка активност (дейност) се ре-

ализира в няколко стъпки, етапа (или равнища) – започва с *анализ на ситуацията*, следвана от *дефиниране на проблема/целта*, продължава през *избор на средства за изпълнение/постигане на целта*, *активация/действие* и завършваща с *оценка на изпълнението/процеса и резултата* (Runde, 2001: 33). Ценното в модела на изследователя е, че за всяко от представените равнища той предлага набор от променливи, изследването на които има диагностична стойност по отношение на оценката на едно поведение като социалнокомпетентно, респ. некомпетентно.

1. На равнището на анализ на ситуацията се предполага проследяването на следните променливи:

- когнитивна структурираност;
- променливи, свързани с възприемането на другите хора;
- когнитивен стил;
- способност за промяна на перспективата.

2. На равнището на дефинирането на целта/проблема следва да се отчитат променливите:

- способност за промяна на перспективата/гледната точка;
- измерения на Аз-концепцията;
- готовност за сътрудничество с другите.

3. При избора на средства за реализиране на целта/решаването на проблема във фокуса попадат променливи като:

- измерения на Аз-концепцията (самооценка, система от ценности и др.);
- убеждения за личен контрол над ситуацията;
- социална активност;
- готовност за сътрудничество;
- поведение при вземане на решения.

4. На равнището на „изпълнение на дейността/активация“ се проследяват променливи като:

- социална активност;
- готовност за сътрудничество;
- поведение на лидерство;
- социална срамежливост/притеснителност;
- емпатия;
- избор на формални техники на изпълнението.

5. При оценяване на резултатите от изпълнението на дейността се отчитат променливи като:

- самоконтрол и саморегулация;
- поведението на контрол по отношение на външната среда.

Представеният модел може да бъде много полезен при диагностика на социално-компетентното поведение чрез наблюдение и оценъчни скали в средна и горна училищна възраст в съчетание или не с други методи.

Операционален модел на измеренията на социалната компетентност на А. Fray и L. Balzer (2005)

На концептуално равнище моделът първоначално се развива от швейцарския изследовател А. Frey (2004), според когото адекватното разбиране на социалната компетентност е свързана с две важни предпоставки. На първо място, с развитието на личността като фундамент за самостоятелни действия, и на второ – със способността на индивида да живее в обществото/заедно с другите, поемайки отговорности и участвайки активно в своето развитие. Под социална компетентност според автора следва да се разбира „способността на човек самостоятелно или в сътрудничество с други хора да постига поставените цели и задачи по един отговорен, съзнателен и съзидателен начин“ (Frey, 2004: 904).

Моделът на изследователя, доразвиван на операционално ниво впоследствие съвместно с Л. Балзер (Frey & Balzer, 2005), се фокусира върху измеренията на социалната компетентност като изключително сложен за изследване конструкт.

Като резултат от търсенията на двамата автори се очертават **седем** ключови области или измерения на социалната компетентност, които се простират от способността на индивида да действа по автономен и инициативен начин в полето на разнообразните области на социална изява до уменията му да се себепредставя като „социален актьор“ по приемлив и адекватен на контекста начин. По-конкретно, седемте дименсии на социалната компетентност се дефинират и конкретизират по следния начин (Frey, 2004; Frey & Balzer, 2005).

1. Измерението „*автономност и инициативност*“ описва способността на личността да поема инициатива в различни социални ситуации, да си поставя конкретни цели, както и да планира и избира пътища за тяхното реализиране. В тази дименсия се включват нагласите и уменията на индивида да преценява по автономен (независим) начин целите, средствата за тяхното постигане и резултатите от своите действия.

2. Измерението „*кооперативност/способност за сътрудничество*“ обхваща комплекс от знания, нагласи и умения за работа и взаимодействие заедно с други хора. По-конкретно това означава осъзнаване на необходимостта от съвместно целеполагане и синхронизиране на действията и поведението с останалите партньори във взаимодействието.

3. Измерението „*социална отговорност*“ отразява способността на личността самостоятелно и чрез отчитане на спецификата на контекста да действа отговорно спрямо себе си, другите и средата, като поема отговорност за последиците от собственото си поведение и избор.

4. Измерението „*справяне с конфликти*“ покрива спектъра от знания, нагласи и умения на личността да взаимодейства с другите в конфликтни и

противоречиви ситуации с цел откриване на решения на тези противоречия. Елементи на тази дименсия са и подходящият репертоар от поведенчески реакции при отправяне на критика, както и умението самата личност да подава конструктивна критична обратна връзка към другите.

5. Измерението *„ефективна комуникация“* обозначава способността на личността да се ориентира в разнообразни комуникативни ситуации, да познава и изпълнява релевантно ролята на комуникатор, в чийто репертоар се включват уменията за точно формулиране и предаване на вербални съобщения, придържане към установените комуникативни правила и умения за справяне с бариери в общуването.

6. Измерението *„лидерство и социално влияние“* включва способността на личността да оказва насочващо и подкрепящо влияние върху други хора по посока на общностно споделяна визия за постигане на съвместни цели. В спектъра от знания и умения за оказване на социално влияние се включват умения за делегиране на отговорности на други хора, за мотивирането им към поемане на лична отговорност, респ. ангажимент, като едновременно с това се отчита разнообразието от индивидуално-личностни потребности и интереси.

7. Измерението *„социално приемливо себепредставяне“* описва способността на личността в разнообразни социални ситуации да управлява по уместен начин впечатленията за себе си, действайки отговорно и разумно. В съдържанието на това измерение на социалната компетентност се включват нагласите и уменията за открито и честно общуване, както и познаването, респ. спазването на определен етикет на поведение.

На основата на тази разгърната операционална рамка, представена от двамата автори, е възможно измерването на една или няколко ключови области на социалната компетентност чрез оценъчни и/или самооценъчни скали за диагностични цели. Такава скала, конструирана от двамата изследователи, е BSMK – *„Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen“*, която е използвана успешно в скринингово представително за Швейцария изследване на социалната компетентност на ученици в горна училищна възраст, обучаващи се в професии от сферата на услугите (Freu, & Balzer, 2005).

В заключение, представените концептуални и операционални модели на социалната компетентност могат да бъдат допълвани, разширявани, променяни критикувани за специфични и уникални цели в областта на психологическите и педагогическите изследвания, като се запази фокусът върху многомерността на конструкта и плуралистичната перспектива на неговия анализ.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева, Л. (2007). *Социално познание и междуличностно взаимодействие*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Гарднър, Х. (2004). *Нова теория за интелигентността: Множествените интелигентности на XXI век*. София: изд. Сиела.
- Голман, Д. (2000). *Емоционална интелигентност. Нова система за възпитание на чувства*. София: изд. Кибей.
- Левтерова, Д., Стаматов, Р. (2009). *Социална компетентност*. Част 3. Пловдив: Унив. изд. „Паисий Хилендарски“.
- Argyle, M. (1975). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer&Witsch.
- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer
- Erpenbeck, J. (1996). Kompetenz und keine Ende? *QUEM-Bulletin*, 1, S. 9–12.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer Poeschel Verlag.
- Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen SMK: ein Messinstrument für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitkompetenzen. In A. Frey, R.S. Jäger, V. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*, 31-56. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden der Lehrerbereife. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Grundlagen, Gruppenführung, Materialien*. Weinheim.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2007). *Förderung sozialer Kompetenzen in der Personalentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.
- Kouzes, J. M. & Pozner B. Z (2007). *The Leadership Challenge*. 4th Eds. John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. and Keyes, L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–27.
- Runde, B. (2001). *Multimodales Assessment Sozialer Kompetenzen. Validierung eines computergestützten Tests*. Bissendorf.

- Schoon, Ingrid (2009). Measure Social Competencies. *Working Paper No 58 of German Council for Social and Economic Data*, 03.2009, pdf., (достъпно на www.ratswd.de).
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Raychen & L.H.Salganik (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies* (45-66), Seattle: Hogrefe & Huber.
- White R.W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

SOCIAL COMPETENCE PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL DIAGNOSTICS – RESEARCH APPROACHES AND MODELS

Abstract. What “social competence” is supposed to mean and how can it facilitate the psychological and educational diagnostics? These questions are not easy to answer due to the numerous obstacles THAT social and behavioral researchers encounter in respect to conceptualization, operationalization and measurement of the social competence in the different developmental stages. And within the constantly changing global and local social context as well. The author reviews the theoretical approaches and operational models, dealing with social competence that can promote attainment of practical and psychological research objectives.

Assist. Prof. Bistra Mizova, PhD

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
Faculty of Education, Department Didactic
15, Tsar Osvoboditel Bld.
1504 Sofia, Bulgaria