

SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES INTEGRATĪVĀ MODEĻA IZVEIDES PAMATOJUMS

The Justification of Development of Integrative Model of Social Emotional Competence

Inese Elsiņa

Viktorija Perepjolkina

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA), Latvija

Abstract. *Social emotional competence (SEC) is called as one of the most needed competences of 21st century. In the past dozen years, number of researches about SEC's relationship to many other crucial outcomes in psychosocial life of individual –performance, school readiness, success in participation and interaction with peers and adults, well-being, different clinical variables, in example, learning disabilities, depression, anxiety, withdrawal behavior etc. – have been published. Nevertheless, there is no agreement about the definition of SEC, which components comprises it, and there is no standardized measure for SEC assessment. There hasn't been sufficient qualitative scientific discussion about the topic in Latvia as well, although SEC or its components have been frequently researched here. The aim of this article was to provide a theoretical overview of the problems and challenges in SEC research in general and to justify the need of development of integrative model of SEC. The main objective was to develop its preliminary theoretical version.*

Keywords: *social emotional competence, integrative theoretical model.*

Ievads

Introduction

Gan Latvijā, gan arī citur pasaulē sabiedriski nozīmīgi un aktuāli procesi aizvien biežāk atspoguļo nepieciešamību pievērsties un runāt par katra sabiedrības locekļa psihoemocionālo veselību un pilnvērtīgu sociālās funkcionēšanas spēju. Šo aktualitāti pasvīturo virkne pētījumu dažādos vadošajos zinātniskajos izdevumos Eiropā un ASV, kas analizē sociāli emocionālo kompetenci (SEK) vai tās atsevišķas dimensijas (piem., Denham, 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Monnier, 2015 u.c.). Taču, neskatoties uz to, ka zinātnisko pētījumu skaits par SEK ir samērā liels, kā arī SEK ir radusi plašu atbalstu, atzinību un praktisko pielietojamību t.s. sociāli emocionālās

kompetences attīstības intervenču programmu (*social emotional learning programs, SEL*) ietvaros (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), SEK līdzšinējā izpētē ir bijusi virkne dažādu nepilnību. Lai kvalitatīvi un jēgpilni veiktu zinātnisko pētniecību, kā arī efektīvi sasaistītu zinātni un praksi saistībā ar SEK, pietrūkst divu nozīmīgu aspektu. Pirmkārt, zinātnieku vidū nav vienprātības par to, kas ir SEK. Pastāv dažādas un pēc savas būtības gan līdzīgas, gan atšķirīgas definīcijas. Otrkārt, pastāv vairāki desmiti dažādu aptauju un testu, kas mēra SEK aspektus, taču būtiski pietrūkst vienotas standartizētas pieejas, instrumenta, kas būtu visaptveroši teorētiski pamatots un mērītu nevis SEK koncepta (angl. *construct*) atsevišķus aspektus jeb komponentes, bet atspoguļotu to savstarpējo saikni (Dirks, Treat, & Weersing, 2007; Durlak et al., 2011). Šāda diskusija zinātniskajā līmenī līdz šim nav notikusi arī Latvijā. Arvien top dažāda līmeņa zinātniskie darbi, kur tiek teorētiski analizēta un empīriski pētīta SEK vai tās komponentes dažādos vecumposmos un atšķirīgās vidēs (piem., Grīvza, 2015; Ozola, 2017), tajā pašā laikā var novērot, ka teorētiskā un metodoloģiskā pieeja ir izteikti fragmentāra un tā nesniedz pilnvērtīgu ieskatu šī koncepta būtībā. Šī raksta mērķis ir atspoguļot rietumu zinātnieku diskursu par SEK jēdzienu, SEK koncepta teorētiskajām nostādnēm un robežu noteikšanu, kā arī šī koncepta empīriskās izpētes problemātiku un pamatot integratīvā modeļa izveides nepieciešamību. Papildus mērķis ir, pamatojoties uz padziļinātu šī diskursa analīzi, teorētiskā līmenī izveidot jaunu SEK integratīvo modeli.

Sociāli emocionālās kompetences definēšanas problemātika *Problems in defining social emotional competence*

Sociāli emocionālā kompetence ir plašs koncepts, kuram zinātnieki līdz šim nav raduši vienotu definīciju. Līdz ar neskaidrām teorētiskām robežām arī SEK koncepta empīriskā izpēte saskaras ar nopietniem izaicinājumiem. Neviens no pētījumiem neaptver pilnu SEK koncepta dimensiju spektru. Arī teorētiskās metaanalīzes fokusējas drīzāk uz atsevišķām SEK komponentēm specifiskajās izlasēs (Arnold & Lindner-Muller, 2012; Barblett & Maloney, 2011).

SEK ir koncepts, kas sastāv no emocionālās kompetences un sociālās kompetences komponentēm. Savukārt katru kompetences komponenti veido vairākas prasmes (Arnold – Lindner-Muller, 2012), un katru prasmi definē šaurāk definētu prasmju kopums. Kā atzīmē viena no jaunāko zinātnisko rakstu par SEK autorēm M. Monjē (Monnier, 2015), pašreizējā pieeja SEK definēšanai un empīriskai izpētei ir pārāk eklektiska. Šobrīd literatūrā netiek piedāvāta vienota SEK definīcija. Tā tiek definēta kā dažādu prasmju kopums. Proti, SEK veido komunikācijas un sadarbības prasmes, empātija, problēmu risināšanas prasme, pašefektivitāte, sevis apzināšanās prasme, savu un citu emociju atpazīšana, sociālo situāciju izpratnes prasme, savu vajadzību un mērķu sabalansēšana ar citu

vajadzībām un mērķiem u.c. (Ferreira, Simoesa, Matosa, Ramiroa, & Diniza, 2012; Halle, Darling-Churchill, 2016).

No vienas puses, zinātnieki nereti pievēršas vai nu vienai, vai arī otrai SEK komponentei, vai arī mēdz integrēt vienas komponentes dimensijas otrajā. Šāda pieeja nekādā veidā neveicina pētījumu validitāti un uzticamību. Autore atspoguļo radušos teorētisko apjukumu šī koncepta izpētē, minot, ka pašreiz emocionālie aspekti izteikti savijas ar sociālajiem, un secina, ka daudzas sociālās kompetences definīcijas un mērījumu instrumenti satur arī emocionālās kompetences aspektus, un otrādi. Piemēram, šādu eklektisko pieeju M. Monjē kritizē Bar-Ona (Bar-On, 2006) “emocionāli – sociālā intelekta” konceptā. Arī citi autori emocionālās kompetences komponentes redz kā sociālās kompetences modeļu sastāvdaļu (piem., Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Teorētiski konceptuāli gan emocionālā, gan sociālā kompetence tiešām savijas. Mavrovelija un kolēģi (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009), atsaucoties uz citiem pētījumiem (Haris, 2000; Izard, Schulz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001), raksta, ka daudzas emocionālās kompetences dimensijas (piem., emociju apzināšanās) tiešā veidā korelē ar prosociālu uzvedību un pozitīvi ietekmē attiecību veidošanos, sekmē efektīvu komunikāciju, kas savukārt ir sociālās kompetences dimensijas. Tajā pašā laikā M. Monē (Monnier, 2015) piedāvā t.s. SEK koncepta teorētiski konceptuālo “attīrīšanu” (angl. “*A concept clean – up*”). Viņa iesaka striktāk atdalīt emocionālo kompetenci no sociālās. Tās ir jāaplūko kā viena koncepta neatkarīgas, tajā pašā laikā jēgpilnu vienumu veidojošās komponentes. Šī nošķiršana ir nepieciešama, jo SEK nav tikai teorētisks koncepts psiholoģijā, tas ir praktiski pielietojams dažādu intervenču ietvaros. Līdz ar to, lai mērītu intervences efektivitāti, vai arī izprastu, kas tieši intervences ietvaros ir jāveicina, ir jābūt skaidrām vadlīnijām par jebkura psiholoģiskā koncepta robežām. Tas savukārt nozīmēs arī atšķirīgas metodoloģiskās pieejas tā empīriskajā izpētē (Mavroveli et al., 2009).

Sociāli emocionālais intelekts, kompetence, prasmes?

Social emotional intelligence, competence, skills?

Kā vēl viens būtisks intrakonceptuāls apjukuma moments SEK definēšanā ir neviennozīmīga un haotiska terminu lietošana attiecībā uz to, kas ir intelekts (angl. *intelligence*), kompetence (angl. *competence*), prasmes (angl. *skills*). Šie jēdzieni nereti tiek lietoti gan kā sinonīmi, gan kā viens otra sastāvu veidojoši, gan kā pavisam atšķirīgi. Pētījumos teorētiski un metodoloģiski figurē gan emocionālā kompetence, gan emocionālais intelekts, gan emocionālās prasmes, gan sociālā kompetence, gan sociālais intelekts, gan sociālās prasmes, kā arī sociāli emocionālā kompetence un emocionāli sociālais intelekts, gan sociāli kognitīvā kompetence utt. Šī raksta ietvaros nav iespējams atspoguļot autoru

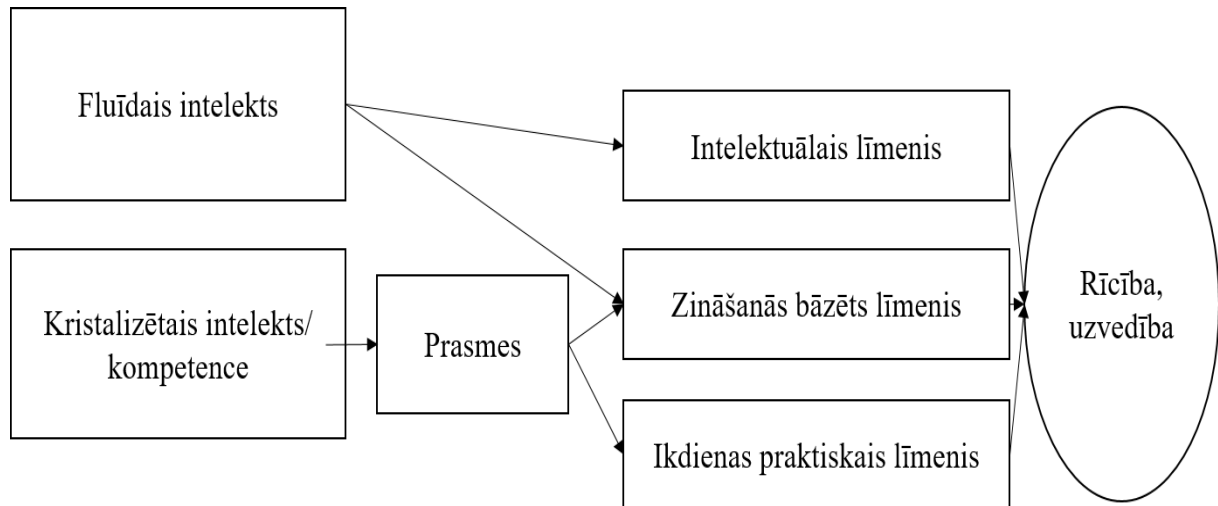
pieejas šo konceptu skaidrojumiem visā to pilnībā. Aptverošu un detalizētu analīzi par to, cik izplūdušas un neskaidras robežas ir šo jēdzienu lietošanā zinātniskajā literatūrā un empīriskajā pētniecībā sniedz M. Monjē (Monnier, 2015), uzverot, ka arī šeit ir nepieciešama lielāka konceptuāla skaidrība.

Pastāv daudz intelekta teoriju un definīciju. Kā vienu no tādām piedāvā D. Vekslers (D. Wechsler, 1896–1981), kurš intelektu raksturo kā “indivīda spēju vai visaptverošu kapacitāti rīkoties mērķorientēti, domāt racionāli, kā arī efektīvi tikt galā ar vidi” (Wechsler, 1958, p.7.)

Kā uzsver Ledeists un Vintertons (Le Deist & Winterton, 2005), atšķirībā no intelekta jēdziena, nepastāv vienotas starptautiskas definīcijas kompetences jēdzienam. Intelekta gadījumā runa ir par ārpus konteksta esošajām domāšanas spējām. Testi, kas mēra intelektu, neparāda specifiskajās jomās reprezentētās zināšanas un spējas (Wilhelm, 2005). Taču tieši uz to ir attiecināmi centieni, attīstot kompetences novērtējošos testus. “Tieši kompetenču “uztaustīšana” plašajā domāšanas spēju tīklojumā ir neatņemama, būtiska un kritiska nākotnes pētniecības sastāvdaļa” (Wilhelm, 2009, p. 24). Ja kompetences jēdzienu salīdzina ar fluidā intelekta jēdzienu, tad saturiski tie ir samērā viegli nošķirami un nesaplūst. Savukārt, ja kompetences jēdzienu salīdzina ar kristalizētā intelekta jēdzienu, tad var secināt, ka starp tiem pastāv atsevišķas līdzības (Wilhelm & Nickolaus, 2013). Monjē (Monier, 2015), atsaucoties uz citiem zinātniekiem (Jaeggi et al., 2008; Gray & Thompson, 2004), atzīmē, ka pētījumi parāda, ka fluīdais intelekts ir samērā “robusts pret mācīšanās un socializācijas procesiem, to lielā mērā nosaka iedzimtības faktori”. Savukārt kristalizētais intelekts var tikt attīstīts, apgūstot jaunas zināšanas un pieredzi.

Ņemot vērā iepriekš minēto, šī pētījuma ietvaros *kompetence* tiek izprasta kā to kognitīvo, motivācijas, morālo un sociālo prasmju kombinācija, kas indivīdam vai sociālajai grupai piemīt vai potenciāli var tikt iemācītas. Šo prasmju attīstību veicina izpratne un rīcība, kas attīstās, risinot un izpildot virkni prasību, uzdevumu, problēmu un mērķu (Weinert, 2001, p. 2433). Līdz ar to var uzskatīt, ka kristalizētajam intelektam ir cieša saistība ar kompetences jēdzienu, taču tie nav sinonīmi. “Kristalizētais intelekts drīzāk reprezentē spēju (angl. *abilities*) attīstīšanos un transformāciju kompetencēs (*competence*)” (Sternberg, 2005).

Arī robežas starp prasmēm (angl. *skills*) un kompetenci (angl. *competence*) literatūras avotos mēdz būt neskaidras. Saskaņā ar Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizāciju (*Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD*) kompetence ir kas vairāk par zināšanām un prasmēm. Tā sevī iekļauj spēju (angl. *ability*) izpildīt kompleksas prasības, mobilizēt psihosociālos resursus (tai skaitā spējas un attieksmes) konkrētā konteksta ietvaros (Rychen & Salganik, 2003).



1.att. Iespējamā saistība starp intelektu, kompetenci un prasmēm ar rīcības regulācijas pakāpēm (tulk. Elsiņa, 2017, avots Monnier, 2015)

Fig. 1 A possible link between intelligence, competence and skills with modes of action regulation (transl. Elsiņa, 2017, from Monnier, 2015)

Arī Monjē (Monnier, 2015), atsaucoties uz Veinertu (Weinert, 2001, p. 62) definē prasmes kā “spējas (angl. *abilities*), kas rīcību padara praktiski realizējamu”. No minētā izriet, ka, salīdzinot ar jēdzienu ‘kompetence’, ‘prasmes’ ir šaurāks jēdziens. Dažādas prasmes var konstruēt kādu konkrētu kompetenci. Prasmes tiek attīstītas praksē un tāpēc tiešā veidā ir saistītas ar iemācīšanos procesu (Arnold & Lindner – Muller, 2012). M. Monjē (Monnier, 2015) pieeja intelekta, kompetences un prasmju konceptuālā saistība atspoguļota 1. attēlā.

Sociāli emocionālās kompetences integratīvais modelis *An integrative model of social emotional competence*

SEK viennozīmīgi ir daudzdimensionāls koncepts, taču zinātnieku vidū nepastāv vienotas nostājas, kādi tieši elementi (komponentes un to dimensijas) veido SEK (Barblett & Maloney, 2011; Monnier, 2015), kas atspoguļo šī koncepta teorētisko sarežģītību (Parker, Keefer & Wood, 2011). Turpmāk tiks sniegts īss pārskats par to, kādas SEK veidojošās komponentes tiek minētas dažādos literatūras avotos. Tajā pašā laikā ir jāatzīmē, ka diskurss par to zinātniskajā literatūrā ir ievērojami plašāks, ko detalizēti atspoguļo Monje un kolēģu (Monnier, 2015) publikācija.

Emocionālās kompetences komponentes

Emocijas no dažādu skatupunktu perspektīvas ir viens no visvairāk pētītajiem tematiem psiholoģijas zinātnē pēdējo desmitgažu laikā. Kāpēc tā? Emocijas iedarbina automātiskus uzvedības paternus, tās ir būtiskas izdzīvošanai,

taču primitīva emocionālā uzvedība rada problēmas sociālajā vidē. Ja emocijas nokļūst uzmanības centrā, tad uzvedības paterni vairs nav automātiski un neapzināti, pastāv lielākas iespējas adaptīvai sociālajai mijiedarbībai (Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers, & Tolland, 2007). “Emocionālā kompetence ir multidimensionāls koncepts, kas sevī ietver dažādas prasmes” (Beck, Kumischick, Eid, & Klann-Delius, 2011). Piemēram, prasmes atpazīt (angl. *recognize*) un izprast (angl. *understand*) savas un citu emocijas, prasmi izprast, kā emociju paušana (angl. *expression*) var ietekmēt mijiedarbību ar citiem, līdz ar to arī prasme regulēt (angl. *manage*) savas emocijas un uzvedību, atbilstoši situācijai, apzināties un nospraust savas robežas cieņpilnā veidā (Jennings & Greenberg, 2009). Emocionālā kompetence (turpmāk tekstā EK) ir arī indivīda prasme izvīrēt un sasniegt mērķus (Barblett & Malonet, 2011), kā arī tā ir saistāma ar sevis uztveri un novērtēšanu (angl. *self – assessment*), t.i., savu stipro un vājo pušu apzināšanos, pašefektivitāti (angl. *self – efficacy*) (Durlak et al., 2011) un citiem psiholoģiskiem konceptiem.

Sociālās kompetences komponentes

Sociālā kompetence (turpmāk tekstā SK) ir bieži pētīts, taču maz izprasts koncepts. SK ir indivīda veselīgas un veiksmīgas funkcionēšanas pamatā visas dzīves garumā (Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009). SK ir ievērojami grūtāk definējama nekā EK un zinātnieku vidū ir ļoti atšķirīgi viedokļi, kas ir SK komponentes (Monnier, 2015). SK var raksturot kā spēju integrēt domāšanu, jūtas un uzvedību, orientējot to uz veiksmīgas sociālās mijiedarbības veidošanos un nostiprināšanu (Barblett & Malinet, 2011). SK tiek saistīta ar prasmi veidot noturīgas un savstarpēji atbalstošas attiecības caur spēju sadarboties un efektīvi risināt konfliktsituācijas. Tā ir arī spēja būt iejūtīgiem un tolerantiem attiecībā pret atšķirīgo (piem., viedokļiem, kultūrām, nacionalitātēm utt.). Sociāli kompetents indivīds pieņem prosociālus, atbildīgus lēmumus, izvērtējot, kā tie var ietekmēt pašu un citus, spēj vadīt (angl. *manage*) attiecības ar citiem, viņam piemīt labas komunikatīvas prasmes (Denham, 2006; Jennings & Greenberg, 2009).

Sociāli emocionālās kompetences empīriskās izpētes izaicinājumi *Problems of empirical evidence of social emotional competence*

Kā minēts iepriekš, SEK ir plašs un daudzdimensionāls koncepts, kuram zinātnieki līdz šim nav raduši vienotu definīciju, nav radījuši vienotu mērījumu instrumentu. Līdz ar to arī šī koncepta empīriskā izpēte saskaras ar nopietniem izaicinājumiem.

Pirmkārt, SEK validu un kvalitatīvu empīrisko pētījumu viens no šķēršļiem ir iepriekšminētais un analizētais konsekvences trūkums terminoloģijas lietojumā (Barlett & Maloney, 2011; Monnier, 2015).

Kā vienu no izaicinājumiem SEK empīriskajā izpētē ir jāmin arī tas, ka šis psiholoģiskais koncepts ciešā mērā ir jāaplūko no attīstības perspektīvas (Denham, 2006). Piemēram, emociju apzināšanās, kas ir EK pamatā, tiek atzīta par kognitīvu procesu, kas pakļauts bērna attīstības gaitai un vecums ir būtisks priekšnosacījums bērna emociju apzināšanās spējai (kā minēts Elsiņa & Svence, 2014). Vecāki bērni spēj precīzāk atpazīt un nosaukt savas un citu emocijas, skatīt savas emocijas no citu perspektīvas, kā arī piedāvāt sarežģītākus skaidrojumus savām emocijām (kā minēts Bajgar, Chiarrochi, Lane, & Deane, 2005). Arī mūsdienu pētījumi atspoguļo vecumu kā būtisku mainīgo SEK kompleksitātes kontekstā (Manchini, Agnoli, Trombini, Baldaro, & Surcinelli 2013), savukārt dzimuma ietekmei uz emociju apzināšanos pētījumos tiek norādīta pretrunīga nozīme (Bajgar, et al., 2005). Līdz ar to, veidojot SEK mērījuma instrumentus, ir jādefinē vecumposms, kuram tas būs paredzēts.

Kā papildus problemātiku SEK izpētē Arnolds un Lindnere – Millere (Arnold & Lindner – Muller, 2012) min mērījuma instrumenta specifikas atbilstību mērķauditorijai. Proti, vai mērījuma instruments ir domāts vispārējai populācijai vai arī klīniskām izlasēm.

Kā nākamo izaicinājumu var minēt to, ka SEK empīriskajā izpētē ir konteksta atkarīga, tas nozīmē, ka indivīds vienā vidē var funkcionēt kā vairāk sociāli emocionāli kompetents, nekā citā (piem., bērns mājas un skolas vidē). Līdz ar to, SEK izpētē bērniem un pusaudžiem ir nepieciešamas citvērtējuma iespējas (piem., vecāku, skolotāju), kas samazina subjektivitātes riskus un padara aptaujas vairāk validas (Jennings & Greenberg, 2009; Monier, 2015).

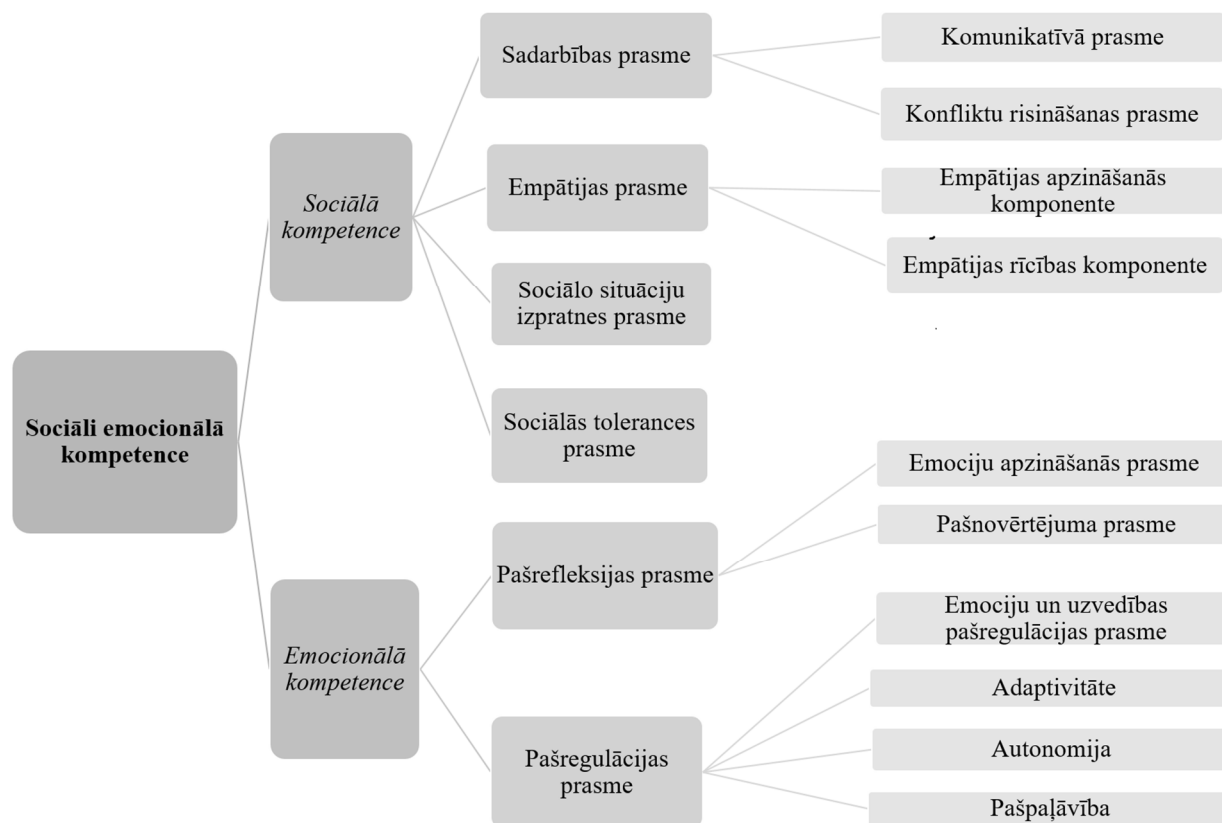
Psihometriski SEK izpēte ir izaicinājumu pilns uzdevums, jo SEK mērījuma instrumentam būtu jābūt uzbūvētam tā, lai rezultāti atspoguļotu gan kopējo SEK rādītāju, gan arī katras atsevišķas komponentes (sociālā kompetence, emocionālā kompetence) un katras atsevišķas komponentes dimensijas un to šķautņu rādītājus. Starp SEK šāda instrumenta skalām jāpastāv zināmai savstarpējai korelācijai, taču tajā pašā laikā tie nedrīkstētu pilnībā pārklāties. Pašlaik nepastāv tāda vienota SEK instrumenta, līdz ar to, daudzi testi un aptaujas mēra tikai atsevišķus SEK aspektus (Arnold & Lindner – Muller, 2012; Dirks et al., 2007). SEK aptaujas izveide būtu šī raksta autoru turpmākais zinātniskās darbības mērķis.

Sociāli emocionālās kompetences integratīvais teorētiskais modelis

The integrative theoretical model of social emotional competence

Balstoties gan uz zinātnisko publikāciju, gan pieejamo SEK mērījumu instrumentu saturisko analīzi, kā arī ņemot vērā iepriekš minēto nepieciešamību skaidrāk nodefinēt robežas starp SEK koncepta divām lielajām komponentēm, šīs publikācijas autore ir izstrādājušas jaunu SEK integratīvo teorētisko modeli

(skatīt 2. attēlu). Pirmajā solī, izmantojot atslēgas vārdus *social and/or emotional competence*, tika atlasīti ārzemju zinātniskie raksti, kuri ir publicēti laika posmā no 2000. līdz 2017. gadam. Otrajā solī, tika apkopotas dažādas SEK konceptu ietvaros minētās prasmes. Savukārt trešajā solī tās tika grupētas, izmantojot saturā balstītu pieeju. Detalizēti veiktās analīzes rezultāti ir apkopoti rakstā “Sociāli emocionālās kompetences integratīvā modeļa teorētiskais pamatojums” (Elsina & Perepjolkina, in press).



2.att. Sociāli emocionālās kompetences integratīvais modelis
(Elsiņa & Perepjolkina, 2017)

Fig. 2 The integrative model of social emotional competence (Elsiņa & Perepjolkina, 2017)

Viena SEK integratīvā modeļa komponente ir Emocionālās kompetences komponente (ES – joma). Šajā komponentē izdalām divas to veidojošās prasmes: pašrefleksijas prasmi un pašregulācijas prasmi. Katru no abām prasmēm veido papildus vairāku šaurākas nozīmes prasmju kopums. Pašrefleksijas prasmi veido emociju apzināšanās prasme (prasme atpazīt un nosaukt savas emocijas, raksturot dažāda veida emocionālo pieredzi, nošķirt savas emocijas no citu emocijām, saskatīt un izprast emociju, domu, vārdu, uzvedības savstarpējo saistību) un pašnovērtējuma prasme (savu stipro un vājo pušu apzināšanās, savu spēju apzināšanās, prasme adekvāti novērtēt savu sniegumu, uzvedību, savu vajadzību,

mērķu, motīvu, vēlmju, vērtību, attieksmju apzināšanās prasme). Otra SEK komponente ir Sociālās kompetences komponente (CITI – joma). Šajā komponentē izdalām četras prasmes: sadarbības, empātijas, sociālo situāciju izpratnes un sociālās tolerances prasmi. Sadarbības prasmi veido papildus divu šaurāku prasmju kopums: komunikatīvā prasme un konfliktu risināšanas prasme. Un empātijas prasme veido tās apzināšanās un rīcības komponente. Ja Emocionālā kompetence ir saistāma ar pašvadību (angl. *self management*), tad Sociālā kompetence ir saistāma ar starppersonu attiecību veidošanu un uzturēšanu (angl. *relationship management*).

Nākamais pētījuma solis būtu formulēt definīcijas katrai dimensijai un šķautnei, kas sniegs iespēju padziļinātāk izprast to veidojošos jēdzieniskos aspektus. Šis teorētiskais ieguldījums ir būtisks jauna valida un uzticama mērījuma instrumenta veidošanas procesā.

Secinājumi **Conclusions**

Sociāli emocionālā kompetence (SEK) ir viena no mūsdienu nepieciešamākajām kompetencēm veselīgai psihosociālajai indivīda funkcionēšanai un mentālajai veselībai. Tā tiek plaši pētīta zinātnisko pētījumu ietvaros un pasaulē tiek realizētas vairākas t.s. SEL (angl. *social emotional learning*) intervenču programmas, kas ir paredzētas sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai. Tomēr, balstoties uz veikto literatūras analīzi, var secināt, ka šī multidimensionālā koncepta būtība nav pietiekami detalizēti izziņāta. Zinātnieku starpā nav vienprātības par SEK definīciju, kā arī to, kas ir SEK veidojošas komponentes. Līdz ar to teorētiski metodoloģiskā un empīriskā pieeja ir samērā haotiska. Tas aktualizē nepieciešamību iesviest lielāku konceptuālo skaidrību un izveidot modeli, kas ļautu integrēt dažādas SEK raksturojošās prasmes vienotā teorētiskā ietvarā. Izmantojot saturā balstīto pieeju, dotā pētījuma ietvaros ir izstrādāta šī modeļa sākotnējā teorētiskā versija. Modelis satur divas komponentes – sociālā kompetence (SK) un emocionālā kompetence (EK). Katru komponenti veido vairākas prasmes, savukārt, katru prasmi definē šaurāk definētu prasmju kopums (skatīt 2. att.). Nākamais pētījuma solis būtu formulēt definīcijas katrai komponentei un to veidojošām prasmēm, kas sniegs iespēju padziļinātāk izprast to veidojošos jēdzieniskos aspektus. Dotais modelis var kalpot par pamatu jauna SEK novērtēšanas instrumenta izveidei un dotā integratīvā modeļa empīriskai pamatošanai.

Literatūra References

- Arnold, K. H., & Lindner - Muller, C. L. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal of Educational Research Online*, 4(1), 7-19.
- Bajgar, J., Chiarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569-586.
- Barblett, L., & Maloney, C. (2010). Complexities of Assessing Social and Emotional Competence and Wellbeing in Young Children. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(2), 12-18.
- Bar – On, R. (2008). The Bar – On model of emotional – social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann – Delius, G. (2011). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion*, 12(3), 503-514.
- Denham, S. (2006). Social – Emotional Competence as Support for School Readiness: What is it and how we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Student's Social and Emotional Learning: A Meta – Analysis of School based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dirks, M.A., Treat, T.A., & Weersing, V.R. (2007). Integration theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
- Elsiņa, I., & Svence, G. (2016). Vidējās bērniņas vecumposma skolēnu emocionālās apzināšanās izmaiņas sociālās kompetences un apzinātības intervences grupā bērniem. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2016. g. 27.-28. maijs, 1 daļa*, 331-343.
- Elsiņa, I. & Perepjolkina, V. (2017). Sociāli emocionālās kompetences integratīvā modeļa teorētiskais pamatojums. In press.
- Ferreira, M., Simõesa, C., Matosa, M.G., Ramiroa, L., & Diniza, J.A. (2012). The role of social and emotional competence on risk behaviors in adolescence. *Emotional Education*, 4(1), 43-55.
- Grīvza, V. (2015). *X pilsētas vispārīgizglītojošās skolas X 1.klašu skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču izmaiņas TANZPRO-Biodanza intervences grupā*. (Maģistra darbs, RPIVA, Rīga, Latvija).
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10(1), 79–119.
- Halle, T.G., Darling-Churchill, K.E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18.
- Izard, C.E., Fine, S.E., Schultz, D., Mostow, A.J., Ackerman, B.P., & Youngstrom, E.A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource Development International*, 8, 27-46.
- Mancini, G., Agnoli, S., Trombini, E., Baldaro, B., & Surcinelli, P. (2013). Predictors of Emotional Awareness During Childhood. *Health*, 5(3), 375-380.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., & Sangareau, Y. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio – emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social Emotional Intelligence, Competences and Skills – a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84.
- Ozola, L. (2016). 8-9g.v. bērnu empātijas un emocionālās pašregulācijas rādītāju izmaiņas nevardarbīgās komunikācijas intervences programmā pēc M.Rozenberga. (Maģistra darbs, RPIVA, Rīga, Latvija).
- Parker, J. D., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of Emotional Quotient Inventory – Short Form. *Psychological Assessment*, 23(3), 762-777.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). Defining and selecting key competencies. Executive Summary. Iegūts: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Sternberg, R. (2005). Intelligence, competence and expertise. In: A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). New York: Guilford Press.
- Stump, K.N., J.M., Ratliff, J.P., Wu, & Hawley, P.H. (2009). Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs. In J.L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 23-37). New York: Springer Science.
- Weinert, F. E. (2001). Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. In: N. Smelser & S. Baltes (Eds.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Vol, 4, pp. 2433-3436). Amsterdam: Elsevier.
- Wilhelm, O. (2005). Measuring reasoning ability. In O. Wilhelm & R. W. Engle (Eds.), *Understanding and measuring intelligence* (pp. 373–392). London: Sage.
- Wilhelm, O., & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), 23-26.