

Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia

Artykuł traktuje o możliwościach diagnozowania kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych. Autorka określa umiejętności społeczne, jakie składają się na kompetencję społeczną dziecka przedszkolnego, a także warunki, jakie ich badanie musi spełnić, za punkt wyjścia przyjmując analizę istniejących na gruncie pedagogiki propozycji diagnozowania kompetencji społecznej. Jedną z ważniejszych konkluzji niniejszego tekstu jest uznanie za najważniejszą przestrzeń badań kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych przestrzeń zabawy.

Słowa kluczowe: pedagogika przedszkolna, diagnoza, kompetencja społeczna, umiejętność społeczna, przedszkole, zabawa

Wstęp

Tworzenie warunków stymulujących rozwój kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych w świetle formułowanych mniej lub bardziej bezpośrednio przez różne środowiska oczekiwani okazuje się jednym z najważniejszych zadań stojących przed placówkami realizującymi edukację przedszkolną. Z jednej strony decyzję o umieszczeniu dziecka w przedszkolu rodzice argumentują (poza koniecznością wynikającą z ich pracy zawodowej) tym, że tam dziecko „lepiej rozwinie się społecznie” (por. Karwowska-Struczyk, 2009, s. 368). Z drugiej strony analizy obejmujące potrzeby aktualnego i przyszłego rynku pracy, a także opracowania dotyczące wyzwań cywilizacyjnych w ogóle wskazują, że umiejętności miękkie powiązane z kompetencjami społecznymi determinują życiowy (zawodowy i osobisty) sukces jednostki¹.

O potrzebie koncentracji uwagi na budowaniu i wzmacnianiu tych kompetencji u dzieci już w przedszkolu mówią jednak przede wszystkim pedagodzy i psychologowie, opisując kompetencje społeczne przedszkolaków jako determinantę ich sukcesu szkolnego. W pierwszych latach życia rozwój społeczno-emocjonalny dziecka

¹ Przekłada się to na dostrzeżenie ich wartości także przez świat biznesu, co wyraża się między innymi w stwierdzeniu, że „miękkie kompetencje pozwalają uzyskiwać ‘twarde’ rezultaty” (Smółka, 2008, s. 13).

przebiega w ścisłym związku z jego rozwojem poznawczym. Wspieranie rozwoju dzieci w tym obszarze jest więc w pełni uzasadnione troską o ich szkolne funkcjonowanie, które oznacza konieczność zarówno ustawicznego inicjowania i podtrzymywania relacji z dorosłymi i dziećmi, jak i właściwego reagowania na różne, często złożone sytuacje społeczne. Deficyty umiejętności społecznych wiążą się z nieprzystosowaniem w szkole, odrzuceniem rówieśniczym i późniejszą przestępczością nieletnich. Natomiast rozwinięte umiejętności społeczne w wieku przedszkolnym pozytywnie korelują z osiągnięciami w nauce w szkole podstawowej (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 2-3).

Z przytoczonych przez M. Czub wyników badań wynika, że dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, posiadają wyższą gotowość szkolną i, co za tym idzie, osiągają dobre wyniki w nauce w pierwszych jej latach. Zdolność do nawiązywania opartej na zaufaniu relacji z nauczycielem koreluje pozytywnie z osiągnięciami uczniów w czytaniu i matematyce, a przez to zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu w szkole. Skutkuje też obniżaniem absencji szkolnej. Na podkreślenie zasługuje przy tym wysoka skuteczność interwencji podejmowanych w tym obszarze już w przedszkolu przy stosunkowo niskich nakładach finansowych (Czub, 2014, s. 17-18).

Badanie i rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci w ramach edukacji przedszkolnej nabiera szczególnego sensu, gdy jej zadania analizowane są przez pryzmat konstruktywizmu społecznego. Z początkiem wieku przedszkolnego u dzieci zaczyna dominować typ uczenia się spontaniczno-reaktywnego. Rozwijają się świadomość, pojawiają się pierwsze efektywne uogólnienia, a wyznacznikiem zainteresowań dziecka przestaje być sytuacja sama w sobie, lecz sens i znaczenie, jakie jej ono przypisuje. Pojawia się też typ działania nazwany przez Wygotskiego twórczym, w którym następuje przejście od myśli do sytuacji, czyli realizacja pomysłu. Osiągnięcie tego poziomu rozwoju umysłowego oznacza możliwość rozpoczęcia programowego wspierania rozwoju określonych umiejętności i kompetencji (na przykład społecznych), o ile – rzecz jasna – program ten uwzględniał będzie wewnętrzny program dziecka. Sensytywność okresu przedszkolnego na oddziaływanie kształtujące kompetencje społeczne dzieci wynika również z faktu, że w tym czasie „pojawiają się też pierwsze wewnętrzne instancje etyczne i zaczynają się kształtować zasady etyczne. I wreszcie w tym właśnie wieku tworzy się u dziecka to, co by można nazwać pierwotnym zarysem dziecięcego światopoglądu” (Wygotski, 1971, s. 517-530).

Wymienione argumenty, w szczególności zaś możliwość efektywnego zapobieżenia kumulowaniu się negatywnych nawyków i doświadczeń już na początku drogi edukacyjnej, w pełni uzasadniają troskę o poznanie kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu i wspieranie procesu ich kształtowania się w sposób adekwatny do rozwojowych możliwości i potrzeb przedszkolaków. Niniejsze rozważania w sposób szczególnie koncentrują się na poznawaniu kompetencji dzieci 3-4-letnich, czego uzasadnieniem jest rozpoczynający się właśnie w tym czasie wiek przedszkolny, a także obecny wówczas kryzys rozwojowy, w przebiegu którego pojawiają się nowe, istotne dla analizowanego zagadnienia cechy osobowości dziecka (Wygotski, 2002a, s. 72-75).

Kompetencje społeczne – rozstrzygnięcia terminologiczne

Kategoria umiejętności społecznych, pomimo zainteresowania, jakie budzi i znaczenia, jakie się jej przypisuje, pozostaje jednak wciąż jeszcze zasadniczo niejednoznaczna. Założyć należy, że jak każda kompetencja zawiera komponent w postaci wiedzy teoretycznej (o tym, jak należy się zachowywać w określonych sytuacjach społecznych) oraz komponent umiejętności praktycznych (umiejętności adekwatnego zachowywania się w tych sytuacjach). Istniejące definicje odnoszą się jednak głównie do drugiego z wymienionych komponentów (por. Skarżyńska, 1981; Matczak, 2001; Nęcka, 2003). W ich świetle analiza tego pojęcia polegać musi przede wszystkim na sprecyzowaniu umiejętności, które na kompetencję społeczną się składają, uwzględniając prawdopodobne zależności między nimi.

W niniejszych rozważaniach, które stanowią tło analizy praktycznych działań pedagogicznych, kompetencje społeczne rozumiane są za M. Karwowską-Struczyk jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych” (Karwowska-Struczyk, 2009, s. 370). Akcentująca silnie składowe kompetencji społecznych, jakimi są umiejętności społeczne, definicja również pomija aspekt poznawczy. Jasno określa natomiast zarówno źródła pochodzenia umiejętności składających się na kompetencje społeczne, jak i efekty ich wykorzystywania². Obejmuje przy tym kategorie obecne w pedagogice przedszkolnej i właściwe dla prowadzonych na jej gruncie badań. Konsekwencją jej przyjęcia jest uznanie, że diagnoza kompetencji społecznej (także dzieci przedszkolnych) winna się koncentrować na ocenie działaniowego aspektu kompetencji, tj. na ocenie określonych zachowań (zaniechań), dowodzących dysponowania pewnym repertuarem umiejętności społecznych. W ustaleniu owego repertuaru pomocna jest analiza istniejących w pedagogice i psychologii ujęć tego zagadnienia.

Pojęcie kompetencji społecznych w rozmaitych kontekstach współwystępuje z pojęciami pokrewnymi, które raz je definiują, innym razem dopełniają lub rozszerzają. Możliwą interpretacją jest przyjęcie, że na kompetencję społeczną składają się pojawiające się w okresie wczesnego dzieciństwa zachowania prospołeczne, o wydźwięku w pełni pozytywnym, czyli takie, które są korzystne dla innych, a nie bezpośrednio dla osoby je podejmującej. Do zachowań tych M. Kielar-Turska zalicza: empatię, udzielanie pomocy, dzielenie się i współdziałanie. W wieku przedszkolnym empatia, czyli dzielenie doświadczeń emocjonalnych innych osób, które pozwala dostrzegać, rozumieć i współodczuwać ich przeżycia, zaczyna się dopiero rozwijać. Dzięki temu dzieci zaczynają być zdolne do dostrzegania potrzeby udzielenia pomocy i czynienia tego. Kolejnym w kształtujących się w przedszkolu zachowań prospołecznych jest dzielenie się, które stanowi przejaw myślenia o drugiej osobie. Choć współdziałanie, podobnie jak empatia, zasadniczo nie jest atrybutem dzieci młodszych, to jednak w korzystnych warunkach szybko mogą się go nauczyć, zwłaszcza w przedszkolu (Kielar-Turska, 2005, s. 115-116).

Podobnego zdania jest M. Deptuła, wg której w okresie dzieciństwa kształtują się fundamenty, na których buduje się umiejętność współpracy. I choć proces ten ma miejsce głównie w rodzinie, to jednak istnieje pewna pula działań wspierających go, które mogą podejmować nauczyciele w odniesieniu do dzieci w sytuacjach

² W dalszej części główny efekt w postaci „radzenia sobie” scharakteryzowany zostanie też jako element mechanizmu samokontroli.

szkolnych i przedszkolnych sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu dzieci. Wspólne działanie dla osiągnięcia wspólnego celu zawiera w sobie, zdaniem autorki, takie umiejętności jak zdolność rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi, empatyczne reagowanie na przeżywane przez nich emocje i samokontrola umożliwiająca skupienie na osiągnięciu celu pomimo przeszkód i trudności (Deptuła, 2013, s. 31-41).

Znaczenie samokontroli jako mechanizmu samoregulacji dla jakości relacji dziecka z rówieśnikami i dorosłymi wypuklają również N. Eisenberg, R.A. Fabes i S. Losoya. Do wiążących się z jakością społecznego funkcjonowania jednostki autorzy zaliczają trzy typy procesów regulacyjnych: regulację emocji, regulację samego kontekstu oraz regulację zachowań pobudzanych przez emocje. Składa się na nie kilka mechanizmów modulujących sygnały wywołane przez bodźce pochodzące ze środowiska zewnętrznego bądź wywodzące się z wewnętrznych stanów jednostki: odwracanie (przenoszenie) uwagi, podtrzymywanie uwagi (koncentracja), dowolne inicjowanie i kontynuowanie działania (kontrola aktywizacji) i jego wstrzymywanie (kontrola hamowania). Jako rodzaj regulacji może być też postrzegane „radzenie sobie”, czyli „wysiłek poznawczy i behawioralny zmierzający do spełnienia pewnych zewnętrznych lub wewnętrznych wymagań, które oceniane są jako trudne lub przekraczające możliwości jednostki” (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999, s. 227). W tym ujęciu o postaci społecznej kompetencji jednostki w dużej mierze decyduje jej temperament, który wraz z komponentami odpowiedzialnymi za pobudzenie wpływa na typowy dla danego dziecka charakter „radzenia sobie” oraz regulacji i vice versa. Emocje powiązane z określonym poziomem samokontroli mogą być zróżnicowane, co z kolei rodzi konieczność uwzględniania indywidualnych różnic w emocjonalności i regulacji poszczególnych jednostek. Z przytoczonych przez autorów wyników badań wynika, że kompetencje społeczne dzieci przedszkolnych charakteryzujących się silnie negatywną emocjonalnością i niskim poziomem regulacji oceniane były znacznie gorzej (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999, s. 224-242).

Wymagające wyjaśnienia pozostaje zamienne stosowanie liczby pojedynczej i mnogiej – pojawiające się także w powyższych rozważaniach, a wynikające z podążania tokiem rozumowania przywoływanych autorów – w odniesieniu do analizowanej kategorii pojęciowej. Jak zostało wykazane, kompetencja społeczna danej jednostki (dziecka) rozumiana jest jako zbiór (lub system) mniej lub bardziej precyzyjnie określonych umiejętności społecznych. Jeśli przyjąć, że zbiór ów jest zbiorem zamkniętym, a obecność (lub nieobecność) zawartych w nim umiejętności możliwa jest do jednoznacznego stwierdzenia u dziecka, używanie liczby mnogiej w odniesieniu do kompetencji społecznej traci sens. W przeciwnym wypadku należałoby bowiem przyjąć, że różne kompetencje społeczne obejmują różne zbiory umiejętności społecznych, co z kolei uniemożliwiłoby operatywne posługiwanie się tą kategorią w badaniach pedagogicznych.

Umiejętności składające się na kompetencję społeczną

Niejednorodne definiowanie kompetencji społecznej rodzi trudności także w obszarze interpretacji zachowań dla jej określonego poziomu właściwych. Istnieje jednak zasadnicza zgodność co do faktu, że są one sumą lub – co bardziej przekonujące – wynikiem współwystępowania wzajemnie ze sobą powiązanych i warunkujących się umiejętności społecznych.

Za wyczerpującą listę zachowań składających się na kompetencję społeczną dziecka w wieku przedszkolnym uznać można propozycję E. McGinnis i A.P. Goldsteina zawartą w *programie kształtowania umiejętności prospołecznych małego dziecka*. Choć umocowane w behawioryzmie założenia tego programu, wśród nich to, że uczeń jest słaby i posiada braki w ramach swojego repertuaru umiejętności i zachowań (McGinnis, Goldstein, 2001, s. 12), mogą dziś budzić kontrowersje, to jednak warte dostrzeżenia jest szczególnie wyodrębnienie ważnych dla kompetencji społecznych 40 umiejętności (*prosocial skills*), które podzielone zostały na 6 grup: 1) podstawowe umiejętności prospołeczne, 2) umiejętności związane z funkcjonowaniem w szkole, 3) umiejętności przydatne w nawiązywaniu przyjaźni, 4) umiejętności radzenia sobie z emocjami, 5) alternatywy agresji, 6) umiejętności radzenia sobie ze stresem. Jak podkreślają autorzy, powyższa lista umiejętności (choć dość rozbudowana) nie jest zamknięta. Zachęcają przy tym korzystających z niej pedagogów do jej rozwijania (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 99-105). Podobnie jak we wcześniejszej odmianie programu skierowanej do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, kategoria kompetencji społecznej traktowana jest ubocznie, jako jeden z potencjalnych efektów zastosowania metody (McGinnis, Goldstein, 2001). Słabą stroną tej propozycji pozostaje jednak duża rozbieżność poziomów ogólności wymienionych umiejętności. Z jednej strony znajdują się w niej więc tak jednoznaczne zachowania, jak „mówienie dziękuję”, a z drugiej tak wieloznaczne i złożone jak „rozwiązywanie problemu”.

Dla K. Knopp umiejętnościami składającymi się na kompetencję społeczną są:

1. Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).
2. Wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna.
3. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.
4. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
5. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
6. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.
7. Umiejętności komunikacyjne.
8. Umiejętności kooperacyjne (Knopp, 2013, s. 1).

Choć wymienione cechy stanowią wykaz spójny i wyczerpujący, to jednak pozostający na stosunkowo dużym poziomie ogólności i nieodniesiony do rozwojowych właściwości dzieci w wieku przedszkolnym. Ich operacjonalizacja może być natomiast punktem wyjścia do sprecyzowania umiejętności dziecka, których wykorzystywanie stanowi o dysponowaniu określonym poziomem kompetencji społecznej.

Postulaty te w znacznej mierze spełnia natomiast psychologiczna propozycja M. Czub, która odwołując się do prawidłowości rozwojowych dziecka trzyletniego i dzieląc kompetencję społeczno-emocjonalne³

³ Kompetencje społeczno-emocjonalne, którymi posługuje się autorka tej koncepcji, mają charakter tak szczegółowy, że w rozumieniu przyjętej w tym artykule definicji kompetencji społecznej można je rozumieć jako umiejętności społeczne i w takim właśnie charakterze są tu prezentowane.

na 9 obszarów rozwoju społeczno-emocjonalnego, dokonała następującej ich specyfikacji: 1. Relacje z dorosłymi: a) kontakty z dorosłymi w celu rozwiązywania problemów, komunikowania swoich doświadczeń i pomysłów; b) sporadyczne nawiązywanie kontaktu wzrokowego, werbalnego lub fizycznego z bliskim dorosłym, w trakcie własnej aktywności. 2. Relacje z rówieśnikami: a) angażowanie się w proste zabawy oparte na współpracy; b) rozwój pierwszych przyjaźni i angażowanie się w bardziej złożone zabawy z tymi, wybranymi rówieśnikami. 3. Ekspresja emocji: a) wyrażanie złożonych, wynikających z samoświadomości emocji takich jak duma, zażenowanie, poczucie winy; b) werbalny opis emocji własnych i cudzych; c) udawanie emocji (np. w zabawie). 4. Empatia: a) rozumienie, że uczucia innych ludzi są różne od odczuć własnych; b) początki zdolności do pocieszania drugiej osoby. 5. Regulacja emocji: a) zdolność do antycypowania potrzeby uspokojenia się i przygotowywanie się do tego; b) wybór spośród wielu zachowań samouspokajających takiego, które jest odpowiednie do sytuacji. 6. Kontrola impulsów: a) ćwiczenie kontroli swojego zachowania i kontroli emocji – z własnej inicjatywy. 7. Teoria umysłu [rozumienie stanów umysłowych (emocji, potrzeb i intencji) innych ludzi]: a) zdolność do mówienia o uczuciach i potrzebach własnych i innych ludzi; b) zdolność do uczestniczenia w zabawie „na niby”, odgrywania ról. 8. Samoświadomość: a) zdolność do rozpoznawania własnych uczuć, potrzeb i określania przynależności do grup (np. rodziny, żłobka). 9. Poczucie kompetencji: a) widoczna świadomość własnego wpływu na rzeczywistość (konkretnych umiejętności) i komunikowania jej podczas opisywania siebie (Czub, 2014, s. 35-36).

W świetle przytoczonych definicji i sposobów rozumienia kompetencji społecznej, jak również analizy istniejących już propozycji wykazów umiejętności, które kompetencję społeczną konstytuują, za najważniejsze, a jednocześnie możliwe do zdiagnozowania u dziecka na progu edukacji przedszkolnej, uznać należy:

- Umiejętność komunikowania (werbalnego i pozawerbalnego) – skutecznego i adekwatnego do kontekstu i rozmówcy. Umiejętność ta warunkuje nawiązywanie i utrzymywanie relacji we wszystkich wymiarach. Sprawne porozumiewanie się jest nadto dla dziecka wchodzącego w wiek przedszkolny umiejętnością nowo nabytą, która otwiera przed nim szereg nowych możliwości, szczególnie w relacjach społecznych oraz ściśle wiąże się z jego rozwojem poznawczym.
- Umiejętność samoograniczania – przejawiająca się m.in. zdolnością do przestrzegania poczynionych umów, kontraktów oraz rozładowywania napięć emocjonalnych (wywołanych odmową, porażką, prowokacją) w sposób społecznie akceptowalny, w tym powstrzymywanie się od zachowań agresywnych. Właściwa dla dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa tendencja do bezpośredniego uwalniania i zaspokajania swojego pragnienia w wieku przedszkolnym stopniowo ustępuje miejsca zdolności do odroczenia jego realizacji. Mechanizmem wspomagającym okazuje się tu przeniesienie owych pragnień do przestrzeni zabawy, w której są one realizowane iluzorycznie, wyobrazeniowo (Wygotski, 2002b, s. 144).
- Umiejętność okazywania troski, zainteresowania, współczucia, jako wyrazu rozwijającej się u dziecka empatii. Umiejętność ta leży też u podstaw nawiązywania i utrzymywania relacji przyjaźni, co staje się możliwe także dlatego, że w wieku przedszkolnym dziecko zdolne jest już do uogólniania swojego afektywnego stosunku do danego zjawiska (osoby) niezależnie od aktualnej, konkretnej sytuacji (Wygotski, 2002b, s. 145).

– Umiejętność działania wspólnego, w tym podejmowanie i wypełnianie określonych ról dla realizacji wspólnego celu. W strukturze kompetencji społecznej umiejętność współpracy zajmuje miejsce centralne. Jest ona kolejną, nową, dostępną dzieciom na analizowanym etapie rozwoju umiejętnością. Współpraca w grupie przynosi wymierne korzyści – jak dowodzi M. Deptuła – tak jednostce, jak i całej grupie, a także społeczeństwu. „Zdolność do takiego działania i jego realne przejawy stanowią właśnie kapitał społeczny” (Deptuła, 2013, s. 33). Rozumienie znaczenia tego faktu znajduje swoje odzwierciedlenie m.in. w zapisach podstawy programowej.

Wymienione umiejętności wyczerpują listę najistotniejszych dla społecznego funkcjonowania dziecka 3-4-letniego, najczęściej wymienianych w powiązaniu z kompetencją społeczną umiejętności. Co więcej, wynikające z ich posiadania zachowania (zaniechania) stosunkowo łatwo pozwalają się zaobserwować u dzieci przedszkolnych. Przede wszystkim jednak sprawne posługiwanie się nimi umożliwia radzenie sobie w sytuacjach społecznych (właściwych dla dziecka w tym wieku), co wyczerpuje przyjętą definicję kompetencji społecznej.

Wybrane koncepcje badania kompetencji społecznej dzieci

Punktem wyjścia do tworzenia sprzyjających rozwojowi kompetencji społecznej przedszkolaków warunków każdorazowo winna być należyta diagnoza owej kompetencji, a ściślej, poziomu rozwoju składających się na nie umiejętności lub/i predyspozycji. Uczynienie ich tworzenia zjawiskiem powszechnym (a tylko wówczas odpowiedź na społeczne wyzwania, o których mowa była na wstępie, mogłaby mieć miejsce) oznacza więc konieczność powszechnego ich diagnozowania. Okoliczność ta rodzi szereg wymagających rozstrzygnięcia problemów natury teoretycznej i praktycznej.

Przede wszystkim wynikają one z ograniczeń istniejących dziś narzędzi pomiaru kompetencji społecznych, zwłaszcza z punktu widzenia potrzeb pedagogiki przedszkolnej. Z reasumpcji, jakiej w tym zakresie dokonała K. Knopp (Knopp, 2013), wynika, że jednym z istotniejszych ich cech jest fakt, że są skonstruowane przez psychologów dla psychologów. W tym ujęciu pomiar kompetencji społecznych jest pomiarem psychologicznym (Smółka, 2008, s. 13), leżącym poza możliwościami nauczycieli przedszkola – pierwszych i w tym sensie najważniejszych diagnostów dzieci w ogóle, także w obszarze ich rozwoju społecznego i jego zaburzeń. Część istniejących narzędzi wymaga warunków laboratoryjnych (bądź zbliżonych), które nie pozwalają odnotować zachowań/zaniechań właściwych dla określonego poziomu rozwoju kompetencji społecznych pojawiających się wyłącznie w naturalnych interakcjach. Co więcej, testy werbalne są nieprzydatne w diagnozie uczących się mówić dzieci przedszkolnych.

Istotny jest również fakt, że to, co jest dostępne ocenie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych, to jej aspekt działaniaowy, natomiast już wiedza dziecka pozostaje trudna do zdiagnozowania lub wymaga zastosowania dodatkowych instrumentów. Kolejny problem wynika z faktu, że na poziomie poznawczym dziecko może posiadać możliwość przejawiania zachowań pożądanых społecznie, nie potrafiąc jednocześnie przeżyć

tej wiedzy na działanie. Należałoby więc brać pod uwagę zarówno wiedzę dziecka na temat relacji społecznych, jak i jego zdolność do przejawiania tych zachowań w odpowiednich sytuacjach. Diagnoza umiejętności społecznych wymaga nadto zrozumienia parametrów sytuacyjnych zachowania, uwzględnienia czynników je poprzedzających oraz jego konsekwencji, a także świadomości, że różne zachowania dzieci mogą być różnie oceniane. Odmienność opinii na temat tego, co jest u dzieci zachowaniem pożądanym lub akceptowanym, a co takim zachowaniem nie jest, wynika zarówno z rzetelności jego samej oceny, jak i sposobu postrzegania przez pozostających z nim w różnych relacjach dorosłych, rówieśników, a nawet samo dziecko (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 19).

Spójną koncepcję diagnozowania koncepcji społecznych uczniów klas 1-4 przedstawiła M. Deptuła (Deptuła, 1996). Ocenę poziomu ich rozwoju oparła na zadaniach rozwojowych wyznaczonych w koncepcjach rozwoju psychospołecznego E. Eriksona oraz L. Kohlberga i R. Mayer. Wykorzystanie tego modelu dla badania rozwoju społecznego dzieci młodszych – przedszkolnych także znajduje pełne uzasadnienie zwłaszcza w odniesieniu do koncepcji E. Eriksona. Według niego dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się w fazie III, którą wyznacza napięcie między rozwijającą się w tym czasie dynamicznie inicjatywą a poczuciem winy. Jak podkreśla L. Witkowski, właściwy dla tej fazy według Eriksona jest rozwój wyobraźni oraz, co istotniejsze w kontekście rozwoju społecznego jednostki, zabawa jako dominująca aktywność dzieci między 3. a 5. rokiem życia. Niezależnie od odkrywanej wówczas wartości osobistego przykładu dorosłych dla kształtowania się zachowań społecznych i prospołecznych, to jednak właśnie głównie poprzez zabawę dzieci antycypują w wyobraźni przyszłe role i eksperymentują z nimi w grupie i poprzez grupę. Zabawy pełnią wówczas także funkcję autoterapeutyczną (Witkowski, 2000, s. 132-133). Znaczenie, jakie zabawa może mieć w procesie diagnozowania kompetencji społecznych dzieci, omówione zostanie osobno.

Przedmiotem swej diagnozy M. Deptuła uczyniła: stosunek klasy do dziecka i stosunek dziecka do klasy, wartościowanie cudzego i swojego dobra, zdolność do uświadamiania sobie konsekwencji czynu, samoocenę zdolności umysłowych i poziom lęku w sytuacjach szkolnych. Jako narzędzia badawcze wykorzystowała kolejno plebiscyt życzliwości i niechęci, sytuację testową „Przedstawienie”, historyjki obrazkowe, łamigłówkę (Deptuła, 1996). Adekwatna do diagnozy kompetencji dzieci w młodszym wieku szkolnym konstrukcja badań, obejmująca wyodrębnienie określonych obszarów rozwoju społecznego dziecka 7-11-letniego oraz doboru technik i narzędzi badawczych, nie pozwala w sposób bezpośredni przenieść się do badań kompetencji dzieci przedszkolnych. Warto natomiast zwrócić uwagę na umocowanie teoretyczne tego projektu, a zwłaszcza na jednoznaczne osadzenie badań w pedagogice, co dla niniejszego problemu, jak zastało już zasygnalizowane, nie jest oczywiste.

W oparciu o analizę możliwości płynących z połączenia takich technik diagnostycznych jak techniki socjometryczne, obserwacji naturalnej i analogicznej, skal charakterystyki zachowania i samoopisu oceny umiejętności dzieci przedszkolnych E. McGinnis i A.P. Goldstein – autorzy *skillstreamingu* opracowali *nauczycielski kwestionariusz umiejętności i rodzicielski kwestionariusz umiejętności*, *kwestionariusz umiejętności dziecka* (przeznaczony dla dzieci w wieku 5-6 lat), *kwestionariusz sytuacyjny umiejętności*. Celem określania postępów dziecka w trakcie treningu wykorzystuje się także arkusz postępów dziecka oraz dziennik nauczycielski (McGinnis, Goldstein, 2001, s. 19-56).

Przedstawione narzędzia nacechowane są pewnymi ograniczeniami. By ograniczenia te minimalizować, autorzy programu zalecają ich jednoczesne wykorzystywanie, co czyni całą procedurę badawczą bardzo złożoną, wymagającą współpracy kilku osób, przede wszystkim pedagogów i rodziców. Zarówno kwestionariusz umiejętności dziecka, jak i kwestionariusz sytuacyjny umiejętności nie nadają się do badania dzieci 3- i 4-letnich. Ten drugi służy nadto badaniu wiedzy dziecka na temat zachowań społecznie pożądanych, nie zaś jego rzeczywistych zachowań. Autorzy nie wskazują przy tym pożądanej przestrzeni (czasu i miejsca), w jakiej obserwacje zachowań dzieci winny być prowadzone, co skutkować może ich przypadkowością.

Opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych zestaw narzędzi kwestionariuszowych pozwalających na diagnozę rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci między 1,5. a 5,5. r.ż. roku życia, oparty został na modelu ekologiczno-transakcyjnym. Obejmuje on trzy kwestionariusze pozwalające na pomiar funkcjonowania dziecka w różnorodnych obszarach: *Styl adaptacji*, *Reakcja na nowość* oraz *Koncentracja*. W przeprowadzonych badaniach zespół projektowy wykorzystał również kwestionariusz *Rozwoju Dziecka w Rodzinie* (dane metryczkowe) oraz kwestionariusz *Ocena Zachowania i Kompetencji Społecznych*⁴ (Czub, 2014, s. 41-46).

Badania te wykraczają daleko poza ocenę samych tylko kompetencji społecznych dzieci – obejmują bowiem kompleksowo ich rozwój społeczno-emocjonalny we wszystkich wymiarach i z uwzględnieniem wielu zależności. Z uwagi na złożoną procedurę ich przeprowadzenie przez nauczyciela przedszkola wydaje się wyzwaniem zbyt trudnym. Wszystkie z zaproponowanych narzędzi są kwestionariuszami wywiadu z rodzicami (opiekunami). Mamy więc tu do czynienia bardziej z oceną/opinią badanych na temat poszczególnych elementów rozwoju społeczno-emocjonalnego ich dzieci oraz wpływających na ten rozwój czynników niż diagnozą samych kompetencji. Przyjęcie modelu ekologiczno-transakcyjnego determinuje uwypuklenie uwarunkowań tego rozwoju umiejscowionych w środowiskach pozaprzedszkolnych.

Za podstawę teoretyczną poznawania kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych można też przyjąć koncepcję L. Wygotskiego. Zabieg ten determinuje konieczność oparcia diagnozy na kilku istotnych założeniach. Pierwszym z nich jest przyjęcie za nim takiej logiki i periodyzacji rozwoju dziecka, w której wiek przedszkolny obejmuje czas między 3. a 7. rokiem życia, jak każdy okres stabilny składa się z dwóch faz i jest poprzedzony bezpośrednio kryzysem 3. roku życia (Wygotski, 2012a, s. 74-75). Oznacza to, że uczynione tu podmiotem zainteresowań dziecko 3-4-letnie znajduje się w jednej z faz kryzysu bądź też na początku pierwszej fazy stabilnej okresu wieku przedszkolnego. Drugim, nie mniej ważnym, założeniem jest umocowanie diagnozy w kontekście strefy najbliższego rozwoju – pojęcia kluczowego dla koncepcji L. Wygotskiego. „Właściwa diagnostyka rozwoju powinna objąć nie tylko już zakończone cykle rozwoju, nie tylko plony, lecz i procesy będące w fazie dojrzewania” (Wygotski, 2012a, s. 82). Obiektem poznania będą więc także wynikające z posiadania/kształtowania się kompetencji społecznej czynności podejmowane przez dziecko w drodze naśladowania oraz przy wsparciu (współdziałale) osób bardziej kompetentnych. Kryształizacja kompetencji społecznej jako

⁴ Wysoki wynik w wymiarze kompetencji społecznych uzyskuje dziecko, które chętnie pomaga innym osobom, potrafi dostosować swoje zachowanie do sytuacji społecznej, potrafi dzielić się z innymi oraz zmienić własne zdanie pod wpływem rozmowy.

element rozwoju dokonuje się więc w drodze społecznego uczenia się, co wiąże się z kolejnym założeniem, jakim jest społeczny kontekst rozwoju. Punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku jest społeczna sytuacja rozwoju. Funkcjonowanie dziecka w wieku przedszkolnym w wymiarze społecznym nade wszystko wiąże się z kategorią zabawy. Wygotski nazywa ją „szczególną właściwością wieku przedszkolnego” (Wygotski, 2002b, s. 162). Jej sens i znaczenie dla diagnozowania kompetencji społecznych dzieci wynika z faktu, że jako działalność w tym czasie najważniejsza określa ona rozwój dziecka. Zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju, gdyż dziecko w niej „zawsze jest ‘wyżej’ od swojego średniego poziomu, ‘wyżej’ od swojego zwykłego codziennego zachowania; (...). Zabawa w skondensowanej postaci skupia w sobie, jak w soczewce szkła powiększającego, wszystkie tendencje rozwojowe” (Wygotski, 2002b, s. 160). Okoliczność ta czyni zabawę kategorią niezbywalną dla problematyki poznawania kompetencji społecznej dziecka przedszkolnego.

Obserwacja umiejętności społecznych dzieci przedszkolnych w przestrzeni zabawy

Do specyficznych warunków, jakie spełniać winno narzędzie służące pomiarowi kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu, należą: jego metodologiczna dostępność nauczycielom przedszkola warunkująca powszechność badań, możliwość stosowania go w naturalnych sytuacjach społecznych oraz adekwatność także dla zachowań pozawerbalnych. Warunki te w sposób zadowalający spełniać mogą narzędzia właściwe dla technik obserwacyjnych, przy założeniu, że uda się jednoznacznie i precyzyjnie określić umiejętności składające się na kompetencje społeczne dzieci młodszych oraz ich wskaźniki.

Wybór obserwacji jako metody pomiaru kompetencji społecznych dzieci implikuje konieczność zachowania określonych warunków dla poprawności badań. Na nauczyciela – obserwatora narzuca obowiązek posiadania umiejętności rozpoznawania i interpretowania szeregu zachowań niewerbalnych dziecka, zachowań werbalnych odnoszących się do obserwowanej struktury i treści komunikacyjnej wypowiedzi w jego spontanicznych kontaktach społecznych, zachowań parajęzykowych, takich jak szybkość mowy, przerywanie wypowiedzi, natężenie głosu wyrażające stany emocjonalne oraz zachowań przestrzennych obserwowanej jednostki (Rubacha, 2008, s. 170).

Jak zostało już zasygnalizowane, warunkiem koniecznym wiarygodnej diagnozy poziomu rozwoju kompetencji społecznej dziecka 3-4-letniego jest możliwość obserwacji właściwych dla niej zachowań (werbalnych i pozawerbalnych) oraz zaniechań podczas naturalnych interakcji społecznych. W warunkach przedszkolnych najdoskonalszą dla realizacji tego celu przestrzenią jest przestrzeń swobodnej zabawy, która jest „najważniejszą linią rozwoju dziecka” (Wygotski, 2002b, s. 141) czy też wręcz „atrybutem dzieciństwa” (Waloszek, 2006, s. 253). Wykorzystanie zabawy dla konstrukcji badań, poza oczywistymi zaletami praktycznymi, niesie ze sobą też niezaprzeczalną wartość natury teoretycznej: zabawa jest bowiem kategorią pedagogiczną i zjawiskiem właściwym dla edukacji przedszkolnej. Posłużenie się nią implikuje więc niepodważalne osadzenie przedsięwzięcia na gruncie pedagogiki przedszkolnej. W jej obszarze nauczyciele-wychowawcy przedszkolni mogą być i są kompetentnymi diagnostami.

W zabawie uwidaczniają się wszystkie umiejętności składające się na kompetencję społeczną dziecka 3-4-letniego. W tym czasie dzieci stopniowo przechodzą od zabawy równoległej do zabawy opartej na współpracy i interakcji, dzięki czemu ich społeczne zachowania stają się coraz istotniejsze, częstsze, bardziej złożone i wymagające skutecznego porozumiewania się. Pojawia się przyjaźń, której nawiązywanie pociąga za sobą potrzebę radzenia sobie z konfliktem czy inicjacji zabawy z nieznanym dzieckiem (McGinnis, Goldstein, 2001, s. 2), a także okazywania zainteresowania, troski, wdzięczności. Zabawa wymaga umiejętności przestrzegania poczynionych umów, kontraktów, radzenia sobie z odmową czy porażką, a więc zdolności do samoograniczania. Posłużenie się zabawą w diagnozie kształtujących się właśnie umiejętności społecznych składających się na kompetencję społeczną znajduje też pełne uzasadnienie z uwagi na funkcje, jakie pełni ona dla rozwoju społecznego dzieci (Kielar-Turska, 2001; Waloszek, 2009; 2014; Wygotski, 2002b).

Wykorzystanie przestrzeni zabawy do diagnozowania kompetencji społecznej dziecka poprzez obserwację wymaga naturalnie uwzględnienia na poziomie interpretacji wyników badań szeregu czynników, takich jak: wiek dzieci (jednorodność/niejednorodność grupy pod tym względem), dotychczasowe doświadczenia społeczne uczestników zabawy, w tym długość bycia przedszkolakiem, posiadanie rodzeństwa, płeć i obecny już w przedszkolu separatyzm rodzajowy (Kopciwicz, 2009, s. 308). Konieczna jest też umiejętność dostrzegania i właściwego interpretowania symptomów kryzysu trzeciego roku życia oraz wiedza o temperamencie dziecka.

Wynikająca z przyjęcia powyższych założeń propozycja arkusza obserwacji służącego poznaniu kompetencji społecznej dziecka 3-4-letniego w przedszkolu powinna więc koncentrować uwagę nauczyciela na następujących zachowaniach (zaniechaniach):

- Komunikowanie: właściwe reagowanie na umowne znaki, sygnały, polecenia; nawiązywanie kontaktu i prowadzenie adekwatnego do sytuacji dialogu z dorosłymi i rówieśnikami głosem o właściwym natężeniu i intonacji, posługiwanie się imionami rówieśników oraz zaimkami „moje”, „twoje”, „nasze” itp., wyrażanie swoich myśli i potrzeb, proszenie o pomoc lub przysługę, zadawanie pytań, rozumienie zdań złożonych, słuchanie dłuższych wypowiedzi, używanie zwrotów grzecznościowych.
- Samoograniczenie: przestrzeganie przyjętych umów, zasad, reguł, właściwe reagowanie na niepowodzenia i sukcesy, kończenie rozpoczętych prac i zadań, respektowanie cudzej własności, czekanie na swoją kolej, powstrzymywanie się od zachowań agresywnych na rzecz negocjowania i perswadowania, akceptowanie konsekwencji, radzenie sobie z pominięciem, przegraniami, odmową.
- Empatia: rozpoznawanie i nazywanie (próby) swoich i cudzych emocji (radość, smutek, złość), dostrzeganie potrzeb partnerów zabawy i reagowanie na nie, dzielenie się, opiekuńczość w stosunku do słabszych, okazywanie sympatii, nawiązywanie bliższych relacji z wybranymi rówieśnikami (początki przyjaźni).
- Współpraca: zainteresowanie wspólną zabawą, zgodność i aktywność we wspólnym działaniu, realizowanie przyjętej w zabawie roli, zapraszanie do zabawy, dołączanie, instruowanie i przyjmowanie wskazówek, troska o wspólną własność oraz przebieg zabawy, sprzątanie wspólnych zabawek, oferowanie pomocy i pomaganie innym.

Obserwator winien odnotowywać częstotliwość występowania określonych zachowań także wówczas, gdy pojawiają się one w następstwie naśladowania bądź jako czynności wspomagane przez bardziej kompetentnych rówieśników lub dorosłego.

Powyższa propozycja stanowi zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania kompetencji społecznych dzieci na progu ich edukacji, uwzględniający jednak istniejące w tym obszarze możliwości i ograniczenia.

Zakończenie

Głównym zadaniem przedszkola jest tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci. Wśród obszarów wymagających szczególnego namysłu pozostaje rozwój społeczny dzieci – jego stymulacja jest realnym przejawem wyrównywania szans edukacyjnych i w tym sensie ucieleśnia kolejne z ważnych zadań przedszkola. Realizacja tego zadania wymaga podejmowania działań zorientowanych na organizowanie okoliczności stymulujących i wspierających rozwój kompetencji społecznych zwłaszcza tych przedszkolaków, których rozwój w tym zakresie jest zaburzony lub zahamowany. Podjęcie tak rozumianych działań interwencyjnych należy jednak poprzedzić diagnozą kompetencji społecznej dzieci, która w świetle przytoczonych argumentów powinna się zasadzać na obserwacji, czy i w jakim natężeniu w trakcie swobodnej zabawy dziecko wykazuje określone umiejętności.

Pierwszym elementem tego działania musi być uzyskanie konsensusu co do listy umiejętności społecznych składających się na kompetencję społeczną dziecka 3-4-letniego. Kolejnym: określenie, jakie działania (zachowania) są wyrazem owych umiejętności. Konieczne będzie też uznanie, że diagnoza kompetencji społecznej dzieci 3-4-letnich musi się sprowadzać do oceny ich zachowań w obszarze naturalnych interakcji społecznych przy przyjęciu założenia, że są one przejawem wykorzystywania określonej umiejętności społecznej, czy też – szerzej – kompetencji społecznej. W obliczu braku realnej możliwości oceny drugiego komponentu tej kompetencji, jakim jest wiedza dzieci w tym wieku, za uzasadnioną uznać można rezygnację z jej badania.

Bibliografia

- Czub M. (2014). Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: IBE.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Deptuła M. (2013). Rozwijanie kapitału społecznego jako zadanie nauczycieli. *Chowanna*, 2(41), 29-41.
- Eisenberg N., Fabes A., Losoya S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Karwowska-Struczyk M. (2009). Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Kielar-Turska M. (2001). Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10.
- Kielar-Turska M. (2005). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. (2005). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kienig A. (2013). Kompetencje społeczne i obywatelskie. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków-Białystok: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Knopp K.A. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Artykuł opublikowany w wersji elektronicznej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Zaczepnięte 03.03.2015. Strona internetowa <http://www.ore.edu.pl/>
- Kopciwicz L. (2009). Wczesna edukacja i płeć kulturowa. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- McGinnis E., Goldstein A.P. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*. Warszawa: Fundacja KARAN.
- McGinnis E., Goldstein A.P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Warszawa: Instytut „Amity”.
- Nęcka E. (2003). *Inteligencja: Struktura – geneza – funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Rubacha K. (2008). *Metadologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Skarżyńska K. (1981). *Spostrzeżenie ludzi*. Warszawa: PWN.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wyd. Wolters Kluwer Polska.
- Waloszek D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wyd. Naukowe AP w Krakowie.
- Waloszek D. (2009). Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Waloszek D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wyd. WIT-GRAF.
- Wygotki L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotki L. (2002a). Problem wieku rozwojowego. W: L. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, przekł. B. Smykowski). Poznań: Zys i s-ka.
- Wygotki L. (2002b). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, przekł. B. Smykowski). Poznań: Zys i s-ka.

Summary

Diagnosis of social competences in pre-school children: possibilities and constraints

The article presents the possibilities for diagnosing social competences in pre-school children. The author defines social skills that combine into the pre-school child's social competence as well as the conditions that must be met by the method of examination assuming the existing methods of social competence diagnosis proposed by pedagogy as a starting point. One of the most important conclusions of the paper is that the play space is considered the most appropriate space for examining the social competences of pre-school children.

Keywords: pre-school pedagogy, diagnosis, social competence, social skill, kindergarten, play