

社会能力：概念分析与模型建构*

张 静 田录梅 张文新

(山东师范大学心理学院, 济南 250014)

摘 要 社会能力是心理学领域中一个经典的研究问题,但是至今仍没有统一的概念和理论模型。总结以往的有关研究,可以归纳出社会能力概念的几个取向,如技能取向、结果取向、综合取向等。在这些概念取向尤其是综合取向的指导之下,研究者也提出了一些比较有代表性的理论模型,如成分模型、过程模型和棱柱模型等。该文对这些概念取向和理论模型进行了综述并尝试提出了社会能力的整合观点,但关于社会能力的概念和理论模型尚需进一步完善,其文化差异问题也尚需未来研究的关注。

关键词 社会能力;综合取向;棱柱模型

分类号 B844

儿童青少年社会能力的发展对他们的情绪适应(Burt, Obradović, Long, & Masten, 2008; Shin et al., 2011)、学业适应(Bellmore, 2011; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010; 周宗奎, 李萌, 赵冬梅, 2006)、行为适应(Stepp, Pardini, Loeber, & Morris, 2011)等具有重要作用。但是有研究者指出,“在社会能力研究领域,有多少个研究者,就有多少个社会能力的定义”(Cummings, 2004)。这句话充分说明了社会能力(social competence)这一概念的复杂性。从桑代克在上世纪 20 年代提出社会智力的概念算起,社会能力的研究已绵延近一个世纪,但是至今依然没有形成统一的定义和概念框架。因此,有必要对有关社会能力的概念、理论模型等基本问题及其有关研究进行梳理,以便为社会能力的研究者提供一个较为清晰的理论框架。

1 社会能力的概念

对社会能力的研究始于上世纪初。20 世纪 20

年代,桑代克提出社会智力(social intelligence)的概念,他指出社会智力是在人际互动中做出明智反应的能力(引自宋广文,邢洪军,2007)。在此后的很长时间,研究者都是将社会能力视为社会情境中的一般智力。到上世纪 80 年代,研究者开始认识到社会能力尽管与一般智力相关,但是与认知能力是不同的(Gold, 2009),开始将社会能力与一般智力区别开来进行研究。尽管研究者对社会能力的概念见仁见智、莫衷一是,但归纳一下,主要可以分为如下几种概念取向。

1.1 技能取向

社会能力概念的技能取向是指研究者将社会能力视为个体拥有的各种具体的社会技能,拥有适当社会技能的个体被认为是具有社会能力的。而社会技能是指个体在特定的社会情境中,运用已有的社会知识,有效而适当地与他人进行积极交往以实现自己或他人互动目标的行为方式(王美芳, 2003)。如 Yeates 和 Selman (1989)提出社会能力的发展是社会认知技能和社会认知知识的发展,包括控制情绪、调控行为等。Gold (2009)认为社会能力是对自身调整社会行为以适应社会情境的能力的认识,他将社会能力视为一种能力信念,用以调节社会技能和社会表现的关系。Yeates 和 Selman (1989)以及 Gold (2009)都是将社会能力视为一种社会认知能力,包括各种具体的认知技能。而陈斌斌、李丹、陈欣银和陈峰(2011)在其研

收稿日期: 2012-05-22

* 山东省“十二五”优势特色学科(发展与教育心理学)、教育部人文社会科学重点研究基地重大招标项目(08JJDXXLX270)、教育部人文社会科学研究青年基金项目(11YJC190022)、山东省高等学校人文社会科学研究项目(J12WH15)支持。

通讯作者: 张文新, Email: zhangwenxin@sdnu.edu.cn

究中将社会能力定义为儿童的社会交往技能,包括社交性、亲社会性、自主性等具体的行为技能。相比较之下, Miller, Omens 和 Delvadia (1991)提出的概念更为全面,认为社会能力是使个体适应社会情境的认知技能、行为技能等。

研究者在使用这种概念取向进行研究时,会首先确定出一些具体的社会技能,然后根据个体是否具备这些技能来确定其是否具备社会能力,可使用的测量方法有同伴提名(如“可以做一个好的领导者”)、他人评定、自我报告等。这种概念取向关注的是具体的技能,易于制定确切的标准(是否具备某项技能)来确定个体是否具有社会能力。

但是技能取向的自身缺陷也很明显,最重要的一点是,该取向将社会技能(social skill)和社会能力(social competence)混为一谈,认为社会能力就是若干社会技能的简单组合。对于社会技能与社会能力的关系与区别,已有较多研究者进行了论述(Cavell, Meehan, & Fiala, 2003; McFall, 1982)。总起来说,社会技能是个体为胜任某一社会任务而展现出的具体行为,而社会能力则是对一个人恰当地使用这些技能的能力的综合判断(Nebbergall, 2007)。此外,研究者无法有效确定哪些技能可以包括进社会能力中,因为不同情境下需要不同的技能,某种技能在不同情境下可能具有不同的社会意义,例如微笑可能并不适用于同伴冲突的情境。所以说,能与情境达到最优拟合的技能才是具有适应性的,这带来的问题就是很难确定出普适的技能来代表社会能力。并且还需要注意这样一种情况,个体可能具备某些社会技能,但他不想去使用这些技能,从而导致这些技能并未发挥应有的适应作用(Kendrick, 2008)。

鉴于技能取向的不足,该取向并不适用于社会能力的跨文化比较研究、社会能力的年龄差异研究等,但它适用于制定社会能力评价量表进行筛选社会能力不足的个体、评价干预项目的效果,例如 Nebbergall (2007)对社会能力评价表(The Social Competency Rating Form, SCRF)进行了修订使其更适用于小学生,编制该量表的最初目的是评价某项社会能力干预项目的效果,由评价者根据个体与题目所描述的行为的符合情况进行评价,这些题目主要是涉及一些具体的社会行为及技能,如“在面临困难问题时会向大人求助”、“能

从他人的角度看待问题”、“与同伴用折衷或讨论的方式解决问题”等。其他类似的量表还有儿童行为评定量表(the Child Behavior Checklist, CBCL) (Achenbach, 1991)、社会问题解决能力问卷(杨颖, 2009)等,这类问卷可以帮助研究者根据是否具有某些技能来区分出社会能力不良的个体,并为他们制定相应的技能干预策略。

1.2 结果取向

结果取向的社会能力概念重视个体的外显行为结果,以行为是否有效地获得预期的社会结果为标准来判断个体是否具有社会能力,那些达成个人的社会目标、获得良好发展结果的个体被认为是具有社会能力的。如 Ford (1982)认为,社会能力是个体在特定的社会情境中,通过恰当的方式,实现适宜社会目标,并产生对个体发展有积极意义的结果的能力。Rubin 和 Rose-Krasnor (1992)提出社会能力是“在社会互动中,达到个人目标并与他人保持积极关系的能力”。Chen 和 French (2008)给出了相似的定义,“社会能力是在社会情境中获得个人和团体成功的能力”。国内研究者张晓和陈会昌(2008)也认为社会能力是“个体恰当、适宜地应对社会情境、实现社会目标的能力,常被作为衡量个体发展的重要指标”。显然,这些概念都重视个体的发展结果或社会任务,强调社会行为在达到预定目标、完成任务中的有效性,而有效性则不仅包括达到个人目标,还包括获得他人的积极评价。

相应地,研究者在采用这种定义取向研究社会能力时,对社会能力的测量也是结果导向的,即将社会能力作为一个发展结果,从社会能力产生的适应性结果的角度来进行测量,如个体的同伴关系、行为适应等。选用的测量方法不仅包括使用自我报告、他人评价来获得个体在一般社会情境中的行为的有效性(张晓, 陈会昌, 2008),还包括使用行为观察法来获得个体在特定的问题情境中的行为表现的有效性(Ohan & Johnston, 2007)。这种定义取向要求我们从结果的角度看待社会能力,不仅关注个体自己的评价,更关注他人评价及观察者的观察,这使我们对个体表现有了更客观全面的认识。

结果取向也存在一些问题,主要是对结果的有效性评价缺乏统一的标准,这首先是因为,对于个体的发展结果而言,我们很难据此确定出统

一的标准来划分社会能力的不同水平, 例如有多少个互选朋友才能称为是社会能力水平“较高”(Vaughn et al., 2009)? 这也就是说, 我们很难确定出个体的社会能力水平。此外, 不同的评价者(自身、教师、父母、同伴等)由于评价标准的不一致, 可能会有不同的判断(Renk & Phares, 2004)。例如对不良团体的成员的同伴关系进行研究, 如果使用该团体内部成员的评价, 那么他的同伴关系得分可能会比较高, 但是如果用教师评价或班内其他儿童评价的话, 那他的同伴关系得分可能会较低。最后, 个体的目标和任务随情境、个体成熟、认知或情绪而变化, 这样就使要测量的任务目标的指标越来越多, 而选取某些指标太局限(Kendrick, 2008; Shin et al., 2011)。

结果取向的概念适用于将社会能力作为一个适应结果, 研究其相关因素。例如 Eiden, Colder, Edwards 和 Leonard (2009)对幼儿园儿童的社会能力的影响因素(家庭方面、个体方面)进行了纵向研究, 他选用的社会能力指标大多是关于同伴关系质量的, 例如他采用自编的父母报告问卷来测量儿童的社会能力, 这个问卷大多是关于同伴关系状况“你的孩子与同学相处得如何”、“你的孩子有一个亲密朋友吗”等。所以说, Eiden 等人(2009)在该研究中是将社会能力视为个体在同伴互动中得到的结果, 即同伴关系状况。类似的研究还有 Clark (2007)在对影响小学生的社会能力的相关因素(认知方面、家庭方面等)的研究中, 认为社会能力是“有效地与他人互动”, 因此将同伴地位作为社会能力的指标进行研究等。同样地, 国内研究者周宗奎等(2006)在其研究中也还是将同伴关系作为社会能力的一个重要指标来进行研究。

上述的技能取向和结果取向分别是社会能力的所需条件(技能)和获得结果(结果)两个角度来进行定义, 在一定程度上也可以说是分别从个体的内部(技能)和外部(结果)的角度来建构社会能力。技能取向关注的是各种具体的社会技能, 没有关注这些技能在社会情境下可能获得的不同结果, 而结果取向重视社会能力的适应性结果, 其主要问题是评价标准不一。另外, 无论结果取向还是技能取向都忽视了社会能力的情境性和发展性的特征(Dirks, Treat, & Weersing, 2007), 情境性是指个体的社会能力的表现因所处的物理环境、社会环境而不同, 发展性则是指个体某一阶

段的年龄特征、发展任务决定了社会能力的指标。综合取向则兼顾了结果取向和技能取向的优点, 从多个方面、多个维度对社会能力进行定义。

1.3 综合取向

在上世纪 80 年代初期就出现了关于融合社会能力的技能和结果的观点, McFall (1982)提出社会能力是指“对个体在某一情境下的行为进行的有效性判断”, 这一概念既包括个体在情境下的行为结果——他人对行为有效性的判断, 又包括实现有效性的前提条件——行为技能, 同时还将情境变量加入概念中, 这是第一个融合了社会能力多方面的概念(Dirks et al., 2007)。此后很多研究者提出类似的概念(Waters & Sroufe, 1983; 汪新建, 俞容龄, 2006), 将行为技能和结果纳入到概念中, 并且注重社会能力的情境性、发展性。如国内研究者刘艳和邹泓(2005)对社会能力的定义也持综合取向, 他们认为社会能力指的是个体有效且恰当应对各类社会情境, 并实现自身良好发展的能力。Dirks 等人(2007)在前人提出的概念理论的基础上, 提出社会能力的四因素概念框架, 包括儿童特征(如年龄、身体能力)、行为(包括具体的行为技能、行为表现)、情境、外部评价, 这四个因素的主效应和交互效应可以解释社会能力的差异。他们还指出, 大部分以往的概念都是只关注某些主效应或某些交互效应, 例如 Waters 和 Sroufe (1983)提出“社会能力是整合自身内外部资源实现良好发展的能力”, 这个概念只是关注了行为与情境的交互作用, 而忽略了其他方面。因此 Dirks 等人(2007)指出, 以往的概念和实证研究都是嵌套在这个四因素概念框架之下的, 今后需要在这个概念框架下整合各方面的研究。

总起来看, 综合取向的研究者倾向于认为社会能力是个体在某一情境下灵活使用行为、认知、情感资源来实现社会目标, 并且该目标的实现能使个体与他人和谐相处、且利于自身的长远发展(Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998)。综合取向对社会能力的多维性、情境性有了更深刻的认识, 它弥补了技能取向和结果取向的不足。但是由于这种概念取向对测量提出了严格的要求, 不仅要关注个体的一些具体技能, 还要重视个体的长期发展结果, 需要对不同年龄阶段的“良好发展结果”分别进行明确定义。因此, 采用该取向进行研究时, 可以借鉴 Havighurst (1972)

的发展任务理论,即根据被试的发展阶段先确定该阶段的发展任务(如婴儿期的依恋、童年早期的亲子关系、青少年期的同伴关系等),然后选用相应的测量方法。

综合取向适用于对社会能力的纵向分析,以这种观点为指导已经进行了一些研究,例如 Burt 等(2008)对个体四个年龄阶段(儿童期、青少年期、成年初期、成年早期)的社会能力进行纵向研究,对每个阶段采用不同的测量方法,然后将各个测验分数整合为社会能力这个潜变量,采用这种方法来研究社会能力的纵向发展模式及其与社会适应的关系。同样, Bornstein, Hahn 和 Haynes (2010)在对个体的社会能力与内外化问题的关系进行的 10 年(4 岁-14 岁)纵向研究中,吸取了发展任务理论的基本观点,认为个体在不同年龄阶段所需发展的社会技能是不同的,因此对个体社会能力的三次测量采用不同的测量工具。例如,对 14 岁青少年的社会能力的测量, Bornstein 等(2010)认为个体在青春期的一个重要发展任务是建立亲密关系,因此在测量中添加了对个体建立亲密关系的能力(自我暴露、情感支持等)的测量,而在 4 岁、10 岁的测量中,并未考察这方面的能力。一些横断研究也开始采用这种发展任务的研究思路来进行研究,例如张晓、王晓艳和陈会昌(2010)以及张晓、陈会昌、张银娜和孙炳海(2009)在其研究中都认为学前期是社会能力发展的重要时期,学前期儿童的社交范围有了明显的扩展,与教师的关系是儿童重要的社会关系,从而将师生关系作为社会能力的重要指标。

2 有关社会能力的理论模型

在不同概念取向尤其是综合取向的指导之下,研究者对社会能力展开了更深入的理论探讨,形成了一些独具特色的理论模型,本文在此仅列举几种比较有代表性的模型。

2.1 成分模型

已有研究表明,各种社会行为之间存在相关或嵌套关系,并不是孤立的(Cavell et al., 2003)。因此有研究者提出了社会能力的成分模型,以研究社会能力的不同水平。这种理论模型是将社会能力划分为若干水平,每一水平下可能有不同的维度。主要的成分模型有 Cavell 等人(1990, 2003)的三成分模型, Gold (2009)的社会认知技能模型、

Shin 等人(2011)的社会能力多维模型等。

Cavell 等人(1990, 2003)提出,社会能力包含三个成分:社会适应、社会表现和社会技能。每个成分下又包含若干个维度,社会适应包括学业适应、情绪适应、身体健康适应等;社会表现包括个体在不同情境下应用技能发起行为的有效性,例如个体的反应策略,研究者认为攻击策略和顺从策略就是不具备社会效力的行为表现方式(Cavell et al., 2003);社会技能是指个体的外显行为和社会认知的总和,如信息加工技能、人际交往技能等。在这个模型中,社会适应是个体对当前发展任务的完成的程度。Cavell 指出,三者之间存在着复杂关系,社会表现是个体在一些任务中的行为有效性,是社会适应的必要但不充分的条件;社会技能是各种具体的技能,是有效社会表现这一结果的必要但不充分的条件。Cavell 等人的三成分模型将社会能力置于广阔的社会背景,在该背景下发生的一切都被纳入到社会能力的范畴。这个模型有利于我们全面认识社会能力。但是正是由于其庞大性复杂性,导致社会能力包括的指标太多给测量带来了困难。

由于 Cavell 等人的模型过于庞大,一些研究者将社会能力的结构划分得更为具体,以便于研究。例如 Gold (2009)将社会能力视为一种在团体中有效表现的认知技能,根据影响社会表现的方面将社会能力划分为三个维度:交流、合作和认同,这三个维度共同作用,使个体在团体活动中表现出适宜的行为。在他的理论中,社会能力是作为一种认知过程来发挥作用,社会能力被定义为一种能力信念。但是他的这一模型局限于社会认知能力,而非综合的社会能力。因此,Shin 等人(2011)综合社会能力的认知、动机、行为表现等因素,并且基于实证研究验证了一个社会能力的多维模型。该模型认为社会能力具有三个维度:具有社会能力的行为特征和人格特征、同伴关系、社会动机。显然,这一模型综合考虑了社会能力的认知、行为、动机因素,比 Gold 的模型更为全面,并且适用于实证研究。此外,也有一些研究者基于研究对象的年龄特征、发展任务提出了该年龄阶段的社会能力理论模型,如刘艳和邹泓(2005)根据实证研究提出了大学生的社会能力三因素模型。但是该模型只适用于大学生群体,并非一个普遍全面的社会能力理论模型。

虽然这些成分模型所包含的具体成分并不一致,但他们的理论假设都是一样的,即社会能力是一个多维度的结构,需要对它们分别进行分析。并且这些模型都强调整合自身和外部资源来实现个人目标,因此要综合考虑多方面因素来判断个体是否具有社会能力,而不能仅依靠某一技能或某个任务下的表现来判断(Cunningham, 2009)。但是成分模型只是从普遍意义上建构了社会能力的模型,并未考虑到社会能力所具有的情境特异性以及个体发展性特点。

2.2 过程模型

如果说成分模型是从静态的角度建构社会能力,那么过程模型就是从动态的角度,即社会行为的发生过程,来建构社会能力,包括 Bailey 和 Simeonsson (1985)的功能模型、Crick 和 Dodge (1994)的社会信息加工模型、Lemerise 和 Arsenio (2000)的社会认知-情绪模型等,这些模型都认为社会能力表现在各个过程中,并且包括整合这些过程的能力。

Bailey 和 Simeonsson (1985)认为社会能力是“对相关行为的整体判断”,他们根据实际测量和干预的需要,提出了社会能力的功能模型。这一模型重视外显的行为表现,主要目的在于根据某些具体行为来做出预测。该模型包括刺激、行为和结果。刺激是指行为的先行因素,包括他人发起会话、个体的动机需要。尽管刺激为行为的出现提供了基础,但还有其他因素会影响行为的出现,如个体特征和环境影响。最后是行为的结果,一个行为产生的结果必须在行为的、交流的、工具性的和情感的四个方面都有积极的效果才被认为是具有社会能力的。

Crick 和 Dodge (1994)的社会信息加工模型的前提是个体对环境的理解和解释能影响行为,因此他们关注的是个体在社会情境下对信息进行理解加工并最终形成解决方案的过程,他们将这一过程分为六个步骤:编码—解释—澄清目标—生成反应—决定反应—做出行为。在这个过程中,个人原有的信息库和生理能力与这六个步骤相互影响。在 Crick 和 Dodge 的模型中,较多关注认知方面的过程和因素,但是社会行为的发生过程不仅有认知因素的影响,情绪、动机等因素也发挥重要作用。因此 Lemerise 和 Arsenio (2000)对该模型进行了完善,将情绪过程加入该模型中。他们

认为情绪强度和情绪管理能力作为个体的背景因素会影响行为产生的过程。这种观点更符合社会能力需要整合认知、情绪和行为来达到适应性的特点。

过程模型关注的是适应性行为产生的过程,重视个体与情境的交互作用,其目的在于辨别出不适宜行为产生的原因,从而对干预提供指导。Bailey 和 Simeonsson 的功能模型以行为结果来判断个体是否具有社会能力,Crick 和 Dodge 以及 Lemerise 和 Arsenio 的社会信息加工模型以信息加工的每一过程是否顺利为标准。二者都为社会行为的测量和干预提供了明确的标准,具有较强的实践指导意义。但是过程模型实质上都是一个认知模型,尽管 Lemerise 和 Arsenio 尝试将情绪过程加入模型中,但是仍无法很好地解决认知、情感如何相互影响协调的过程。

2.3 棱柱模型

成分模型是从静态的角度来考虑个体的社会能力所囊括的变量,过程模型从动态的角度来考虑社会能力的发生过程,棱柱模型综合二者的优点,将社会能力的成分以及社会能力的情境都纳入到模型中。棱柱模型与综合取向概念是相一致的,都强调了适应性的结果与情境特异性。

Rose-Krasnor (1997)的立体的棱柱模型包括三个水平(如图 1 所示)。最高水平是社会能力的理论水平。互动的有效性是社会能力的本质特征,所谓有效性是指个体为实现目标而组织的一系列行为的结果,这种结果不仅是指个人目标的完成,还包括他人的反应。因此,第二层是社会能力的指标水平,该水平区分了两个领域:自我和他人,这代表了从自我和他人两种角度来看待个体行为

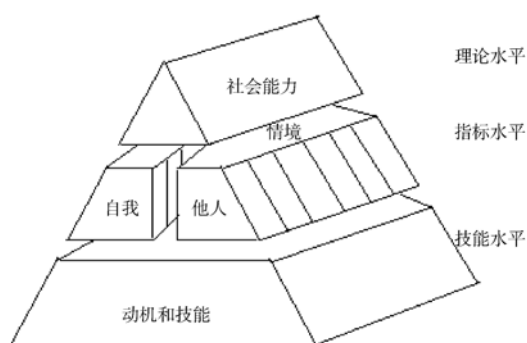


图 1 社会能力的棱柱模型(Rose-Krasnor, 1997)

的有效性。在自我方面,包括个体的自我效能感等,在他人方面,包括友谊质量、同伴地位、社会支持系统等。此外,指标水平的自我和他人领域都在横断面上区分出数个模块,代表不同的情境,从而使模型立体化。要实现这一水平的良好发展,就需要各种具体的技能,这就是第三层:技能水平。技能水平包括动机和行为技能,动机能指导个体选择行为技能来实现具体目标,行为技能则是作为整个模型的基石,包括观点采择、移情、社会问题解决等。最后,该模型认为同样的技能可在不同的情境下发挥不同的作用,并且可以通过不同的模块组合(技能 $\times$ 情境)来达到“有效性”,例如,学生可以通过较高的学习技能在学校考试中来提高自我效能感,也可以通过人际交往技能在团体活动中提高自我效能感。

显然,该模型的独到之处在于将情境作为一个独立的变量,加入到模型中,使模型成为一个立体的结构。该模型还认为社会能力是一个发展的概念,认为在该模型的指标水平和技能水平都存在着年龄差异,从而促使研究者关注社会能力的发展变化。此外,一些研究者认为以往社会能力模型大多是自上而下模型(如关注同伴关系、亲子互动等的理论模型),更多地体现了社会能力的“道德评价”,并不能较好地代表社会能力本身,而自下而上模型(如自我控制理论、依恋理论)则是从个体需要出发来定义社会能力,更符合社会能力的构成本质(Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009)。而棱柱模型将“自我”和“他人”作为社会能力发展结果的两个领域,二者相互影响,较好地整合了“自上而下模型”和“自下而上模型”。最后,该模型是为解决测量和干预问题而建构的,提出了很多具有实践意义的建议。例如,要从指标水平的自我和他人两个领域来进行测量,而对干预则要从技能水平着手。已有一些研究者据此模型来进行实证研究,如 Denham 等人(2003)对学前儿童的情绪能力和社会能力的关系进行了研究,他基于 Rose-Krasnor 的棱柱模型,在社会能力的他人领域选取了一些指标进行测量,在不同年龄点上的测量方式也有所差异。

但是该模型也存在一些不足,它过于强调情境特异性,这就给测量带来了问题,是测量当时当下的行为结果,还是关注个体在不同情境下的长远适应结果?因为有些行为(如撒谎)的结果可

能在当时当地是有效的,从长远看则是无效的。并且,该模型认为,可以从社会能力的不同分析水平来确定操作定义,这给整合社会能力的研究带来了不可避免的困难。此外,在指标水平区分了自我和他人两个领域,虽然 Rose-Krasnor 也指出这两个领域存在复杂的相互作用,如相互支持或相互冲突,并且也有一些实证研究证实了二者的相互作用(Flook, Repetti, & Ullman, 2005),但是在模型图中并未很好地体现。

通过对上述三种模型的分析,我们可以看出,三种模型的建构角度存在着差异,成分模型关注的是社会能力在不同水平上的变量;过程模型从社会行为发生过程的角度来建构社会能力;棱柱模型在社会能力的不同水平上加入了情境变量,并且关注社会能力在不同情境中的发展变化。三种模型在判断个体是否具有社会能力上也存在差异,成分模型认为要采用广泛的测量来综合评价个体,某一领域的能力不足并不能代表社会能力上的缺陷;过程模型则认为社会行为发生的各个过程要顺利完成才能达到社会适宜的结果;棱柱模型建议从自我和他人两个领域来测量个体的社会能力。

通过分析可以看出三种模型各有所长,成分模型较适用于实证研究,但是存在的问题是缺乏统一的指标体系。过程模型是从动态过程的角度建构社会能力,是一个社会能力的实现过程,但是这个模型过于关注认知方面的因素,缺少认知、情感和行为的整合。棱柱模型启示我们关注社会能力随情境和年龄而发生的变化,并且为测量和干预提供了理论指导,但是它在测量方面存在的问题也亟待解决。此外,更宏观的情境因素是文化,上述理论模型皆出自西方研究,这些模型是否是文化普适性的尚缺乏研究证据。因此,一方面,在不同文化中验证上述模型的适用性是必要的。另一方面,也是更重要的,如何扬长避短,博采众家之长建构一个更合理、更科学的社会能力理论模型已成为社会能力研究的当务之急。

3 以往研究的不足及本研究的整合观

综上所述,在社会能力研究领域已经有大量研究,获得了一些有意义的结果,但对于它的概念、理论模型等基本问题尚未达成统一看法。本研究对以往研究的不足进行了分析,并尝试性地

提出了本研究的整合观。

3.1 关于社会能力的概念与测量

通过对当前的各种概念取向进行的评析, 我们可以看出, 研究者们基于不同的研究问题、研究角度选取不同的社会能力概念。这种理论视角的不同导致不同的研究间很难进行整合比较, 致使当前社会能力研究领域缺乏统一的结论。相对而言, 综合取向的概念将社会能力视为一个组织化发展性的概念更符合社会能力的本质, 也更利于我们整合以往研究(Burt et al., 2008; Dirks et al., 2007)。但是该概念框架包含的内容过于广泛, 缺乏一个明确的定义, 给实证研究带来了许多困难。因此, 未来的研究需要考虑如何解决这一难题, 在综合取向概念的指导下开展实证研究。或许研究者可以借鉴 Burt 等人(2008)的做法——对不同阶段不同情境下的社会能力进行测量, 并利用结构方程技术来综合社会能力的各项指标。

3.2 关于社会能力的理论模型

本文总结了近年来比较有代表性的几个社会能力的理论模型, 如成分模型、过程模型、棱柱模型等, 在这些理论模型的指导下, 研究者进行了很多研究。但是基于现在的社会能力研究领域的现状, 亟需一个统一的理论模型来指导社会能力的实证研究。相比之下, 社会能力的棱柱模型符合综合取向的社会能力定义, 也符合社会能力的情境性、发展性的特征, 它将社会能力区分为若干情境, 并且也将社会能力划分为自我和他人两个维度, 这为我们在不同情境下的测量提供了依据。但棱柱模型也有其重要缺陷, 比如, 它没有区分结果有效性的时效问题, 也没有在模型中体现出发展性特征, 而且该模型目前尚缺乏有力的实证证据。因此, 有必要对该模型进行完善并进行实证检验。

3.3 关于社会能力的文化差异

此外, 大多数有关社会能力的理论研究结果都来自西方, 而社会能力的情境性特点决定了它是具有文化差异的。例如, Chen, Chen, Li 和 Wang (2009)对 2 岁儿童的行为抑制(面临新异情境时个体表现出机警、焦虑、谨慎)的适应结果进行了纵向研究, 与西方文化下的研究结果相反, 对中国儿童来说, 2 岁时的行为抑制对个体 7 岁时的行为适应、学校适应、同伴关系等具有积极影响。其他研究者也发现, 同一种社会技能在不同文化下

具有不同的适应意义(Chen & French, 2008; Risi, Gerhardstein, & Kistner, 2003)。同时, 在不同文化下社会能力的具体内容或具体指标也是不同的。例如, Chen 等(2009)认为, 西方社会重视个体的自主、独立, 中国文化更重视人际和谐、顺从长辈。这样, 在结果取向的研究者看来, 西方文化下社会能力的建构就会更注重个体的自主性、独立性发展结果, 而中国文化下的社会能力建构则可能更注重人际关系的和谐; 在技能取向的研究者看来, 西方文化中的社会能力建构将更重视与自主性、独立发展有关的社会技能, 如问题解决技能的发展, 而中国文化背景下的社会能力建构则可能会更加关注人际交往技能, 如情绪管理技能、冲突解决策略等的发展。因此, 在对社会能力进行测量或建构社会能力模型的时候, 文化差异是绕不过的问题之一。也因此, 未来的研究应加强本土社会能力的研究和社会能力的跨文化比较。

3.4 本研究的整合观

基于上述分析, 本研究尝试性地整合综合取向和棱柱模型的基本观点, 扬长避短, 提出一个社会能力的定义及其概念框架。我们认为, 社会能力是在一定社会情境中, 个体表现出适当且有效的行为并获得长远的良好社会性发展的能力, 具有情境性、发展性、有效性和关系性等基本特点。对此, 可以从以下几个方面来理解: 第一, 社会技能是社会能力的基石, 社会能力体现在能够在社会中表现出“适当且有效的行为”。但个体的社会能力不是体现在某一具体行为上, 而是基于对个体行为的整体评价。第二, 社会能力的结果体现在“获得长远的良好社会性发展”。社会性发展包括关系和自我两个方面, 前者如同伴关系、亲子关系、师生关系等; 后者如积极的社会能力自我知觉、自我效能等。此外, 这种良好的发展结果是从长远来看的, 从眼前看未必如此, 如诚实守信的人比爱撒谎的人从眼前看可能更“吃亏”, 但从长远看前者更可能获得良好发展。第三, 社会能力具有发展性的特征, 所以个体的行为必须具有“适当性”, 即符合个体的年龄特征、发展任务。这就要求我们在对社会能力进行实证研究时, 需要考虑研究对象的年龄阶段, 据此确定社会能力的操作定义。第四, 社会能力具有情境性特征, 既包括狭义的具体情境, 也包括广义的社会情

境。离开具体情境,很难谈社会行为的“有效性”,仅谈具体情境势必混淆社会能力和社会技能,因此,“一定社会情境”下有效的行为更多是指在该情境(狭义或广义)中被普遍认可的社会表现。

基于该观点,本研究尝试建立社会能力的基本理论模型,简单示意如图2。图2中,关系领域和自我领域是从社会能力的结果取向来建构社会能力的,在关系领域,主要以与他人的关系为指标,如,同伴关系、亲子关系等;在自我领域,主要指自我知觉的社会能力。无论哪一领域的社会能力都是以恰当且有效的社会技能为基础的,而社会能力的情境性特点决定了社会能力的各个层面都将受到情境的影响;时间维度则决定了社会能力的发展性特征,在不同发展阶段社会能力的具体指标及其含义都可能发生变化。

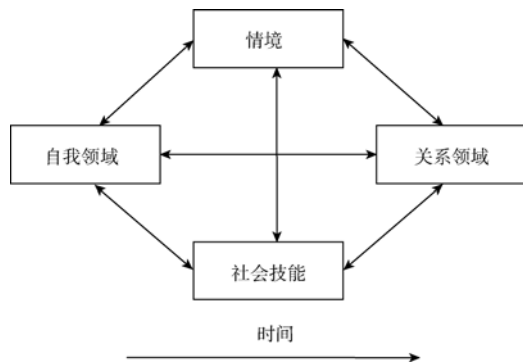


图2 社会能力的理论模型

但本研究的整合观尚处于摸索的粗浅阶段,由于缺乏实证数据,有些问题,比如文化差异性,尚值得进一步商榷,因此,未来研究还需要对此继续探讨并通过实证研究进行检验和不断完善。

参考文献

- 陈斌斌, 李丹, 陈欣银, 陈峰. (2011). 作为社会和文化情境的同伴圈子对儿童社会能力发展的影响. *心理学报*, 43(1), 74-91.
- 刘艳, 邹泓. (2005). 武汉地区大学生社会能力的结构及其问卷编制. *心理学报*, 37(4), 502-510.
- 宋广文, 邢洪军. (2007). “情”与“智”概念的相关研究及思考. *心理学探新*, 27(2), 23-27.
- 王美芳. (2003). *儿童社会技能的发展与培养*. 北京: 华文出版社.
- 汪新建, 俞容龄. (2006). 西方社会能力的研究及启示. *心理科学*, 29(1), 233-235.
- 杨颖. (2009). *中学生社会问题解决能力的结构、特点与功能*. 硕士学位论文, 北京师范大学.
- 张晓, 陈会昌. (2008). 关系因素与个体因素在儿童早期社会能力中的作用. *心理发展与教育*, 24(4), 19-24.
- 张晓, 陈会昌, 张银娜, 孙炳海. (2009). 家庭收入与儿童早期的社会能力: 中介效应与调节效应. *心理学报*, 41(7), 613-623.
- 张晓, 王晓艳, 陈会昌. (2010). 气质与童年早期的师生关系: 家庭情感环境的作用. *心理学报*, 42(7), 768-778.
- 周宗奎, 李萌, 赵冬梅. (2006). 童年中期儿童社会能力与学业成就的交叉滞后研究. *心理科学*, 29(5), 1071-1075.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Bailey, D. B., Jr., & Simeonsson, R. J. (1985). A functional model of social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(4), 20-31.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. -S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69(1), 192-218.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359-374.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Cavell, T. A., Meehan, B. T., & Fiala, S. E. (2003). Assessing social competence in children and adolescents. In C. R. Reynolds & R. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (2nd ed., pp. 433-454). New York: Guilford Press.
- Chen, X., Chen, H., Li, D., & Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 80(6), 1692-1704.
- Chen, X. Y., & French, D. C. (2008). Children's social

- competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616.
- Clark, M. S. (2007). *Predictors of social competence in middle childhood: Discriminating between peer status groups*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Cummings, K. D. (2004). *Advances in the assessment of social competence*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oregon.
- Cunningham, J. D. (2009). *Empirical validation of a model of social competence and aggression for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.
- Eiden, R. D., Colder, C., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2009). A longitudinal study of social competence among children of alcoholic and nonalcoholic parents: Role of parental psychopathology, parental warmth, and self-regulation. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(1), 36–46.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323–340.
- Gold, S. (2009). *Measuring social competence, task competence and self-protection in an organisational context*. Unpublished doctoral dissertation, University of Newcastle.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: David McKay Company.
- Kendrick, K. (2008). *Interparental violence: Associations with mother-child attachment and children's social competence*. Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33.
- Miller, M. L., Omens, R. S., & Devladia, R. (1991). Dimensions of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 955–964.
- Nebbergall, A. J. (2007). *Assessment of social competence and problem behavior: The psychometric properties of a social competency rating form*. Unpublished master's thesis, University of Maryland.
- Ohan, J. L., & Johnston, C. (2007). What is the social impact of ADHD in girls? A multi-method assessment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 239–250.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239–254.
- Risi, S., Gerhardstein, R., & Kistner, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 351–361.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (vol. 12, pp. 283–321). New York: Plenum.
- Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Krzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., et al. (2011). Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for preschool children-structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 73–103.
- Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., & Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(8), 457–465.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & 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). Springer.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., et al. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775–1796.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3,

- 79–97.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64–100.

Social Competence: Concepts and Theoretical Models

ZHANG Jing; TIAN Lu-Mei; ZHANG Wen-Xin

(School of Psychology, Shandong Normal University, Jinan 250014, China)

Abstract: Despite of the long-standing tradition of research, researchers disagree with each other on the nature of social competence, and hence a unified definition of the social competence has not been reached even until present. At least three approaches to defining social competence can be discerned in literature, including the skill-approach, the outcome-approach and the integrated approach, respectively. Based upon these conceptualizations, especially the integrated approach, several theoretical models of social competence have been proposed in extant literature, including the component models, the process models, the prism model and so on. This paper first reviewed these major conceptualizations and related theoretical models, and then proposed an integrative view of social competence. Possible cultural differences in social competence from this integrative view are also discussed.

Key words: social competence; the integrated approach; the prism model