

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS

Šarūnė MAGELINSKAITĖ-LEGKAUSKIENĖ

**SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS REIŠMĖ
PSICHOSOCIALINIAMS MOKINIŲ ADAPTACIJOS
MOKYKLOJE RODIKLIAMS NUO PIRMOS IKI TREČIOS
PRADINĖS MOKYKLOS KLASĖS**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, psichologija (06 S)

Kaunas, 2016

UDK 159.922.7
Ma-143

Daktaro disertacija rengta 2011–2015 metais Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Teorinės psichologijos katedroje pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 Vytauto Didžiojo universitetui, Mykolo Romerio universitetui, Cordobos (Ispanija) universitetui suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinis vadovas:

doc. dr. Albina Kepalaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, psichologija, 06S)

ISBN 978-609-467-223-1

TURINYS

IVADAS.....	4
1. SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS REIKŠMĖ PSICHOSOCIALINIAMS MOKINIŲ ADAPTACIJOS MOKYKLOJE RODIKLIAMS NUO PIRMOS IKI TREČIOS PRADINĖS MOKYKLOS KLASĖS: TEORINĖS PRIELAIIDOS.....	12
1.1. Socialinės kompetencijos ir susijusių sąvokų santykis.....	12
1.2. Socialinės kompetencijos samprata.....	16
1.3. Adaptacija mokykloje.....	24
1.4. Adaptacijos mokykloje rodiklių ir socialinės kompetencijos ryšys.....	27
1.4.1. Santykių su mokytoja ir socialinės kompetencijos ryšys.....	28
1.4.2. Populiarumo klasėje ir socialinės kompetencijos ryšys.....	31
1.4.3. Dalyvavimo patyčiose ir socialinės kompetencijos ryšys.....	35
1.4.4. Nerimastingumo mokyklos aplinkoje ir socialinės kompetencijos ryšys.....	38
1.4.5. Akademinio pasiekimų ir socialinės kompetencijos ryšys.....	41
1.5. Šeimos sociodemografinių kintamųjų sąsajos su socialine kompetencija ir adaptacija mokykloje.....	46
1.6. Disertacinio tyrimo socialinės kompetencijos reikšmė psichosocialiniams mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės hipotetinis modelis: literatūros analizės apibendrinimas.....	52
2. SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS REIKŠMĖS PSICHOSOCIALINIAMS MOKINIŲ ADAPTACIJOS MOKYKLOJE RODIKLIAMS NUO PIRMOS IKI TREČIOS PRADINĖS MOKYKLOS KLASĖS TYRIMAS.....	54
2.1 Tyrimo metodai.....	54
2.1.1 Tyrimo dalyviai.....	54
2.1.2 Tyrimo metodikos.....	54
2.1.3 Tyrimo procedūra.....	68
2.2. Tyrimo rezultatai.....	71
2.2.1. Šeimos sociodemografinės aplinkos ir vaiko socialinės kompetencijos ryšys.....	71
2.2.2. Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje ryšys.....	73
2.2.3. Socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų reikšmė adaptacijos mokykloje rodikliams.....	75
2.2.3.1. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė santykiams su mokytoja....	76
2.2.3.2. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų populiaramui.....	78
2.2.3.3. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų dalyvavimui patyčiose.....	81
2.2.3.4. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų mokykliniam nerimastingumui.....	83
2.2.3.5. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų akademiniam pasiekimams.....	86
2.2.4. Adaptacijos mokykloje rodiklių pokytis nuo pirmos iki trečios klasės.....	89
2.3. Rezultatų aptarimas.....	93
3. IŠVADOS.....	110
PAGRINDINĖS SĄVOKOS.....	112
LITERATŪRA.....	113
PRIEDAI.....	130

IVADAS

Mokykla yra vienas iš svarbiausių socialinių kontekstų vaiko gyvenime – čia jis praleidžia didelę dienos dalį, čia susikuria vaiko gyvenimui reikšmingi santykiai ir draugystės ir, žinoma, čia jis įgyja didelę dalį žinių ir įgūdžių, kurie yra reikalingi sėkmingam ir laimingam gyvenimui. Šiuolaikinėje visuomenėje mokykla nebėra suvokiama kaip vien tik mokymo institucija, kurios paskirtis – paruošti žmogų savarankiškam gyvenimui visuomenėje, perduodant tradicinę kultūrą, ir parengti jį tolesniam profesiniam mokymui, perduodant bazines žinias. Šiandienos Lietuvoje gera mokykla yra „pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla“ (.... p. 2), kurios svarbiausiu aspektu laikoma asmenybės augimas (LR ŠMM, 2015). Ne mažiau nei formalus ugdymas, asmenybės augimui geroje mokykloje svarbus saviraiškus dalyvavimas, kurį apibūdina „...mokinių savijauta (būti priimtam, gerbiamam, saugiam, džiaugtis buvimu mokykloje ir laikyti jį prasmingu); bendruomeniškumas (narystė, vienybė, dalijimasis, rūpinimasis kitais, pagalba, išpareigojimai); savivalda (tarimasis, sprendimų inicijavimas, priėmimas ir įgyvendinimas, mokyklos gyvenimo kūrimas)“ (LR ŠMM, 2015, p. 3).

Besikeičiantis mokyklos vaidmuo dar labiau išryškina adaptacijos mokykloje reikšmę ir išplečia jos sampratą. Ilgą laiką adaptacijos mokykloje vertinimas buvo orientuotas į akademinius pasiekimus, rodančius mokymo programos įsisavinimo lygį (Buyse, Verschueren, Verachtert, Van Damme, 2009). Šiandienos mokykloje ne mažiau svarbi tampa vaiko psichologinė ir socialinė adaptacija.

Geros mokyklos koncepcijoje saviraiškų dalyvavimą apibūdinanti mokinių savijauta, bendruomeniškumas ir savivalda yra glaudžiai susijusi su pačių mokinių socialine kompetencija. Socialinė kompetencija yra viena iš svarbių mokykloje ugdomų kompetencijų, tačiau ateinančių į mokyklą vaikų socialinė kompetencija taip pat skiriasi, todėl kyla klausimas, kokią reikšmę tie skirtumai turi adaptacijai mokykloje. Viena vertus, gali būti, kad mokykla yra tokia galinga socializacijos institucija, kad ji išugdo reikiamą socialinę kompetenciją nepriklausomai nuo jos pradinio lygio. Kita vertus, sėkmingai veiklos mokykloje pradžiai yra svarbus tam tikras pradinis socialinės kompetencijos lygis (subrendimas mokyklai – Farrar, Goldfeld, Moore, 2007), kuris leidžia vaikui efektyviai sąveikauti su mokyklos sistema. Pradiniai socialinės kompetencijos skirtumai gali turėti ilgai išliekančią reikšmę, kurią mokyklai, kaip socialinės kompetencijos ugdymo kontekstui, sunku kompensuoti ir užtikrinti gerą vaiko psichologinę ir socialinę adaptaciją.

Jei adaptacija mokykloje nėra sėkminga, tai dažnai sukelia konfliktą tarp dviejų svarbiausių vaiko socialinių kontekstų – mokyklos ir šeimos. Šeima linkusi kaltinti mokyklą

neatliekant savo funkcijų, tačiau švietimo atstovai atkreipia dėmesį, kad vaiko adaptacijos mokykloje problemos dažnai būna susijusios su sunkumais, su kuriais šeima susiduria esant įvairioms nepalankioms sociodemografinėms aplinkybėms – žemesniam išsilavinimui, mažesnėms pajamoms, skryboms ar emigracijai. Šių kintamųjų ryšio su adaptacija teoriniai aiškinimai dažnai apima psichologinius kintamuosius (pvz., tėvų patiriamą stresą ir su tuo susijusią socialinės kompetencijos raidą (Conger, Conger, 2002), tėvų polinkį investuoti į vaiko ugdymą ir su tuo susijusią kognityvinę raidą (Bradley, Corwyn, 2002). Todėl šioje disertacijoje bus siekiama įvertinti vaiko socialinės kompetencijos, su kuria jis ateina į pirmą mokyklos klasę, reikšmę tolesnei jo adaptacijai mokykloje, atsižvelgiant į vaiko šeimos sociodemografinius kintamuosius – tėvų išsilavinimą, subjektyviai suvokiamą pajamų pakankumą, skrybas ir emigraciją.

Darbo aktualumas

Tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse atlikti tyrimai rodo, kad į mokyklą ateinančių vaikų socialinė kompetencija dažnai yra žemesnio lygio, nei fizinė ir kognityvinė kompetencija. Pavyzdžiui, Lietuvos vaikų brandumo mokyklai tyrimo rezultatai atskleidė, kad pradedančių lankyti mokyklą vaikų socialinė kompetencija yra nepakankama, tik kas trečias vaikas pasižymi gerais arba labai gerais socialiniais įgūdžiais (Glebuviienė, Grigaitė, Monkevičienė, 2004). JAV mokslininkai teigia, kad daugiau nei pusė darželį lankančių vaikų pasižymi nepakankama socialine kompetencija, kuri leistų kokybiškai bei produktyviai funkcionuoti mokyklos aplinkoje (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008). Pavyzdžiui, net 25 proc. į pirmą klasę atėjusių berniukų labai sunkiai laikosi mokytojos nurodymų (Ponitz et al., 2009). Socialinės kompetencijos reikšmės pradinukų adaptacijai mokykloje tematika yra aktuali tarptautiniu mastu – pastaruoju metu ji tyrinėjama tokiose šalyse kaip: Australija (Giallo et al., 2010; Margetts, 2009); Belgija (Buyse, Verschueren, Verachtert, Damme, 2009); Iranas (Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi, Kazamnejad, 2008), Kanada (Boivin, 2009); Latvija (Surikova, 2007); Rusija (Kosenkova, 2008); Norvegija (Ogden et al., 2007); Turkija (Kabasakal, Celik, 2010).

Iki šiol atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad nesant pakankamos socialinės kompetencijos, vaikui tampa sunku sėkmingai funkcionuoti mokykloje, ir kyla pavojus, kad toks vaikas susidurs su ilgalaikėmis adaptacijos problemomis, tokiomis kaip: mokyklos nelankymas, psichoaktyvių medžiagų vartojimas, delikventinis elgesys ir psichologiniai sunkumai (pvz., Fox, Boulton, 2006; McClelland, Morrison, Holmes, 2006; Denham, Ji, Hamre, 2010). Nors tyrimai rodo, kad adaptacijos problemos pradinėje mokykloje yra susijusios su elgesio bei adaptacijos problemomis paauglystėje, tačiau trūksta tyrimų, nagrinėjančių psichologinius veiksnius, sukeliančius adaptacijos problemas pradinėje mokykloje (Giallo, Treyvaud, Matthews,

Kienhuis, 2010). Bendrai adaptacijos mokykloje tyrimų yra daug, tačiau didžioji dalis jų orientuota į paauglystės amžiaus tarpsnį bei rizikos grupėms priklausančius tiriamuosius (imigrantus, nacionalines mažumas, turinčiuosius įvairių negalių ir mokymosi sunkumų) (Kosenkova, 2008; Margetts, 2009). Nors didėdė dalis pradinukų įvairiose pasaulio šalyse susiduria su įvairaus lygio adaptacijos sunkumais (Kosenkova, 2008; Margetts, 2009), tyrimų, kuriuose būtų tiriama bendros pradinukų populiacijos adaptacija mokykloje, yra nedaug.

Šiame darbe vaiko socialinės kompetencijos reikšmė adaptacijai mokykloje tyrinėjama šeimos sociodemografinių rodiklių kontekste. Šalia tradicinių tėvų socioekonominio statuso rodiklių, tokių kaip tėvų išsilavinimas ir pajamos, atsižvelgiama ir į šeimos santykių sistemą trikdančius veiksnius, tokius kaip tėvų skyrybos ir emigracija. Lietuva yra antra Europoje pagal skyrybų skaičių tūkstančiui gyventojų (Eurostat, 2013) ir ketvirta Europoje pagal emigracijos nulemtą gyventojų skaičiaus mažėjimą (Eurostat, 2014), tačiau Lietuvoje atliktų tyrimų, vertinančių skyrybų poveikį vaikų adaptacijai, nepavyko rasti, o emigracijos poveikis vaikams Lietuvoje dar tik pradedamas tyrinėti (pvz., Malinauskas, 2006; Giedraitytė, Bieliauskaitė, 2010).

Darbo mokslinis naujumas

Darbo naujumas teoriniu požiūriu grindžiamas kelių tarpusavyje papildančių teorinių perspektyvų integracija, apibūdinant vaiko adaptaciją pradinėje mokykloje. Vaiko adaptacijos procesas šiame darbe apibūdinamas tarpusavyje derinant U. Bronfenbrenerio ekologinę sistemų teoriją (Bronfenbrenner, 1994), pereinamųjų laikotarpių teoriją (McDermott, Watkins, Rovine, Rikoon, 2014) ir daugiaaspektį požiūrį į adaptaciją mokykloje (Ratelle, Duchesne, 2014; Zhang, Zhao, Liang, Li, Chen, Chen, 2015). Pagal U. Bronfenbrenerio ekologinę sistemų teoriją, adaptacijos mokykloje procesas vyksta priklausomai nuo sąveikų kokybės šeimos ir mokyklos mikrosistemų viduje bei sąveikos tarp šeimos ir mokyklos aplinkos mezosistemos lygyje (Shavega, Brugman, Tuijl, 2014). Pereinamųjų laikotarpių teorija nurodo, kad pereinamaisiais laikotarpiais (tokiais kaip vaiko atėjimas į pirmą klasę) vaikas susiduria su didžiausiais iššūkiais ir tai, kaip jam pavyksta susidoroti su tais iššūkiais, sukuria pagrindus tolesnei jo gebėjimo prisitaikyti raidai. Daugiaaspektis požiūris į adaptaciją reiškia adaptacijos tyrinėjimą visais trimis aspektais: akademinio, socialinio ir asmeninio-emocinio (Ratelle, Duchesne, 2014).

Absoliuti dauguma vaikų adaptacijos mokykloje tyrimų adaptacijai vertinti naudoja vieną ar du rodiklius, kurie neretai būna orientuoti į emocinių ir elgesio sunkumų vertinimą. Šiame darbe atliktas visapusiškas adaptacijos mokykloje vertinimas, apimantis tiek vaiko mokymosi, tiek psichologinės, tiek socialinės gerovės kintamuosius. Vaiko adaptacija buvo vertinama renkant informaciją iš įvairių šaltinių – paties vaiko, jo bendraamžių ir mokytojų. Pasirinkti

adaptacijos kintamieji (akademiniai pasiekimai, populiarumas klasėje, santykiai su mokytoja, mokyklinis nerimastingumas ir dalyvavimas patyčiose) taikytini visai populiacijai, o ne tik nedideliems probleminiams segmentams.

Tyrimo metodologijos požiūriu, darbas remiasi prielaida, kad socialinė kompetencija nėra universalus reiškiny, tačiau yra priklausomas tiek nuo konteksto, kuriame pasireiškia, tiek nuo vertintojo. Pastaruoju metu Lietuvos autoriai (pvz., Genevičiūtė-Janonienė, 2015) jau pradeda atkreipti dėmesį į tai, kad tiesiog išvertus užsienio autorių metodikas į lietuvių kalbą, jos išlaiko neblogą vidinį suderinamumą, tačiau praranda savo struktūrą, todėl jų taikymas Lietuvos imtims tampa problematiškas. Kadangi šiuo metu Lietuvoje nėra adaptuotų instrumentų socialinei kompetencijai matuoti, šiam tyrimui buvo sudarytas naujas socialinės kompetencijos matavimo instrumentas. Sudarytas naujas instrumentas pagrįstas ne tik tiriančiąja, bet ir patvirtinančiąja faktorine analize, lyginant trijų skirtingų matavimų, tarp kiekvieno iš kurių buvo vienerių metų tarpas, duomenis. Sudaryto instrumento struktūros stabilumą rodo ir tai, kad jo struktūrinis modelis pasitvirtino ne tik su kiekvieno iš trijų matavimų duomenimis, bet ir visų trijų matavimų duomenis sudėjus į vieną struktūrinių lygčių modelį. Tokia analizė leido išskirti du mokytojos vertinamus socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje aspektus – bendravimo socialinę kompetenciją ir mokymosi veiklos socialinę kompetenciją, kurie atitinka pastaruoju metu užsienio autorių (pvz., Lim, Rodger, Brown, 2013; McClelland, Accock, Morrison, 2006) išskiriamus socialinės kompetencijos aspektus, būdingus pradinės mokyklos kontekstui.

Trys tyrimo kintamųjų matavimai suteikė galimybę statistinei analizei naudoti latentinio pokyčio modeliavimą, kuris įvertina kintamųjų pokytį ir tiesioginius bei netiesioginius ryšius tarp tyrimo kintamųjų. Latentinio pokyčio modeliavimas raidos tyrimuose naudojamas retai, nes tokiai analizei reikalingi ne mažiau kaip trys tyrimo kintamųjų matavimai bei didelio dydžio tiriamųjų imtis kiekviename matavime. Tačiau, kaip nurodo H. N. Cillessen ir C. Borch (2006), kintamųjų latentinio pokyčio modeliavimas leidžia geriausiai išnaudoti longitudinalinio tyrimo privalumus, nes leidžia įvertinti nepriklausomų kintamųjų reikšmę ne tik priklausomų kintamųjų pradinėms ir galutinėms vertėms, bet ir priklausomų kintamųjų pokyčio greičiui ar lėtėjimui laikui bėgant.

Darbo teorinė ir praktinė reikšmė

Atliktas tyrimas atitinka geriausią adaptacijos veiksnių tyrimų praktiką (Coie, Watt, West ir kt., 1993). Tyrimas suplanuotas atsižvelgiant į vaiko ir aplinkos sąveiką, t. y. kartu tiriami ir vaiko, ir jo aplinkos kintamieji. Tiek vaiko, tiek jo aplinkos kintamųjų sąsajos su adaptacijos rodikliais vertinamos modeliuose, kurie leido įvertinti tiek tiesioginius, tiek ir netiesioginius ryšius. Vaiko ir aplinkos kintamųjų sąsajos su adaptacijos kintamaisiais tirtos pereinamuoju

vaiko gyvenimo laikotarpiu – jam atėjus į pradinę mokyklą. Vaiko ir aplinkos kintamųjų sąsajos su adaptacijos rodikliais vertinamos longitudiškai. Siekiant praktinio pritaikomumo, buvo tyrinėjama socialinė kompetencija kaip vaiko psichologinis rizikos ir apsauginis veiksnys, keičiantis aplinkos kintamųjų ryšį su vaiko adaptacijos rodikliais.

Tyrimo rezultatai leidžia kiekybiškai įvertinti socialinės kompetencijos svarbą adaptacijai pradinėje mokykloje ir rastų sąsajų stabilumą laikui bėgant. Longitudinių sąsajų tarp šeimos sociodemografinių rodiklių, socialinės kompetencijos ir vaiko adaptacijos mokykloje rodiklių struktūriniai modeliai parodė unikalią socialinės kompetencijos reikšmę adaptacijai mokykloje ir jos dinamiką nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės.

Tyrimas išryškino mokymosi veiklos socialinę kompetenciją kaip svarbiausią vaiko socialinės kompetencijos aspektą mokyklos kontekste mokytojų požiūriu ir taip patvirtino socialinės kompetencijos kaip reiškinio priklausomybę nuo vertinimo konteksto ir vertintojo (Dirks, Treat, Weersing, 2007; Kwon, Kim, Sheridan, 2012; Monnier, 2015). Tyrimo metu buvo sudarytos trumpos, praktiškos, geru vidiniu ir išoriniu patikimumu pasižyminčios bendravimo socialinės kompetencijos ir mokymosi veiklos socialinės kompetencijos skalės. Atkreiptinas dėmesys, kad mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra rečiau vertinamas, tačiau, kaip rodo šio tyrimo rezultatai, pradinėje mokykloje labai svarbus socialinės kompetencijos aspektas, todėl sudarytas naujas instrumentas prisidės prie šio aspekto tyrimų plėtos.

Gauti duomenys suteikia empirinį pagrindą švietimo politikos sprendimams, jais gali būti remiamasi sprendžiant, ar verta įtraukti socialinės kompetencijos ugdymą į formalias ikimokyklinio ir ankstyvojo mokyklinio ugdymo programas. Nors 2009 metų pabaigoje Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos išleistoje analizėje socialinės kompetencijos ugdymas vadinamas trūkstama grandimi, kuri „...susieja akademines žinias su sėkme mokykloje, šeimoje, bendruomenėje, darbo vietoje ir gyvenime ...“ (p. 4), ir yra nurodomos 4 skirtingos vaikų socialinių įgūdžių ugdymo programos, kurios yra naudojamos Lietuvoje (Valantinas, 2009), tačiau visos šios programos yra atsivežtos iš užsienio šalių ir remiasi užsienio šalyse atliktų tyrimų duomenimis. Šio tyrimo rezultatai ir jo metu sudarytas Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas identifikuoja konkrečias socialinės kompetencijos aspektų sąsajas su adaptacijos rodikliais, o tai leidžia daug tikslingiau nukreipti praktines socialinės kompetencijos spragų nustatymo ir šalinimo pastangas tiek tėvams, tiek mokytojams, tiek mokyklų psichologams. Sudarytas klausimynas pasitarnaus identifikuojant vaikus su nepakankamais socialiniais įgūdžiais dar darželio lankymo laikotarpiu ir leis laiku planuoti intervencijas.

Pagrindinis šio **darbo objektas** yra mokinių socialinės kompetencijos reikšmė psichosocialiniams adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės.

Šio mokslinio darbo **tikslas** – įvertinti mokinių socialinės kompetencijos reikšmę jų psichosocialiniams adaptacijos mokykloje rodikliams – santykiams su mokytoja, populiarumui klasėje, dalyvavimui patyčiose, mokykliniam nerimastingumui ir akademiniams pasiekimams – nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės, atsižvelgiant į šeimos sociodemografinės charakteristikas.

Šiam tikslui pasiekti keliama **uždaviniai**:

1. Įvertinti mokinių socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų sąsajas su adaptacijos mokykloje rodikliais pirmoje–trečioje pradinės mokyklos klasėje.
2. Nustatyti, ar mokinių socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų ryšiai su adaptacijos mokykloje rodikliais išlieka laikui bėgant, t. y. nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės.
3. Įvertinti, ar mokinių adaptacijos mokykloje rodikliai kinta nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės, bei nustatyti, ar tam pokyčiui turi reikšmės socialinė kompetencija.

Disertaciniame darbe **ginami teiginiai**:

1. Aukštesnė mokinių socialinė kompetencija ir palankesnės šeimos sociodemografinės charakteristikos yra susijusios su geresniais mokinių adaptacijos pirmoje–trečioje pradinės mokyklos klasėse rodikliais.
2. Mokinių socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų reikšmė mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams yra ilgalaikė – aukštesnė mokinių socialinė kompetencija ir palankesnės šeimos sociodemografinės charakteristikos pirmoje klasėje prognozuoja geresnius adaptacijos trečioje klasėje rodiklius.
3. Mokinių adaptacijos mokykloje rodikliai kinta nuo pirmos iki trečios klasės ir šie pokyčiai yra susiję su mokinių socialine kompetencija pirmoje klasėje.

Tyrimo rezultatų aprobacija:

Mokslinės publikacijos disertacijos tema:

1. Priimta spaudai. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. Links Between Second-Graders' Social Competence And School Adjustment As Perceived By Their Teachers. In

Challenges and Solutions for Education in 21st Century. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

2. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. (2014). Importance of learning motivation, school anxiety, and social competence for academic achievement of the first grade pupils. *Spring University: Changing Education in a Changing Society*, 1, 174–182.
3. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936–2940.
4. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. (2011). Pradinių klasių mokinių populiarumo klasėje sąsajos su kitais adaptacijos mokykloje rodikliais. *Ugdymo psichologija*, 22, 7–15.
5. Magelinskaitė, Š. (2011). Pirmaklasių mokinių socialinio subrendimo ir adaptacijos mokykloje rodiklių sąsajos. *Pedagogika*, 103, 45–51.

Tarptautinėse mokslinėse konferencijose pristatyti pranešimai:

1. Kepalaitė, A., Magelinskaitė, Š., Legkauskas, V. XVI kasmetinė L. Vygotskio konferencija „Learning and Development: Modern Theory and Practice“. Pranešimas „Динамика роли взаимоотношений родителей и детей на учебную мотивацию и тревожность у школьников начальных классов“. Rusijos Valstybinis humanitarinis universitetas, Maskva, 2015 m. lapkričio 16–20 d.
2. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. Tarptautinė mokslinė konferencija „Association for Teacher Education in Europe. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching“. Pranešimas „Links between second-graders' social competence and school adjustment as perceived by their teachers“. Latvijos universitetas, Ryga, 2015 m. gegužės 8–10 d.
3. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A. 15-asis tarptautinis vaizdo simpoziumas „Recent Research Topics in Psychology: International Experience“. Pranešimas „Importance of the first grade pupils' learning motivation, school anxiety, and social competence for their academic achievement in the second grade“. Vytauto didžiojo universitetas ir Nebraskos Kearney (USA) universitetas, Lietuva – JAV, 2015 m. balandžio 22 d.
4. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. 36-oji Tarptautinės mokyklų psichologų asociacijos konferencija „Children's Rights and Needs: Challenges to School, Family, and Society“. Pranešimas „The links between social competence, child-teacher relationship and parent-child communication quality in the first grade and involvement in bullying a year after“. Vytauto didžiojo universitetas, Kaunas, 2014 m. liepos 15–18 d.

5. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A. 36-oji Tarptautinės mokyklų psichologų asociacijos konferencija „Children’s Rights and Needs: Challenges to School, Family, and Society“. Pranešimas „Importance of parent education and parent-child communication quality in the first grade for child social competence a year after“. Vytauto didžiojo universitetas, Kaunas, 2014 m. liepos 15–18 d.
6. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. Tarptautinė konferencija „Association for Teacher Education in Europe. Innovation and Challenges in Education“. Pranešimas „Importance of learning motivation, school anxiety, and social competence for academic achievement of the first grade pupils“. Klaipėdos universitetas, Klaipėda, 2014 m. gegužės 7–9 d.
7. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. 36-oji Tarptautinės mokyklų psichologų asociacijos konferencija. Pranešimas „Relationship between social competence, learning motivation, school anxiety and bullying in a sample of primary school pupils in Lithuania“. Porto universitetas, Portas, 2013 m. liepos 17–20 d.
8. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. 5-oji pasaulinė švietimo mokslų konferencija. Pranešimas „Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in a sample of primary school pupils in Lithuania“. Sapienzos universitetas, Roma, 2013 m. vasario 5–8 d.
9. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. 36-oji Tarptautinės mokyklų psichologų asociacijos konferencija. Pranešimas „Relationship between social readiness and school adjustment of first-grade pupils“. McGill universitetas, Monrealis, 2012 m. liepos 9–13 d.

Nacionalinėse mokslinėse konferencijose pristatyti pranešimai:

1. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. Lietuvos psichologų kongresas „Quo Vadis, psichologija?“. Pranešimas „Pirmaklasių mokinių socialinės kompetencijos ir šeimos pilnumo bei socioekonominio statuso sąsajos“. Lietuvos sveikatos mokslų universitetas, Kaunas, 2014 m. gegužės 9–11 d.
2. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. Lietuvos psichologų kongresas „Psichologija pokyčių laikotarpiu“. Pranešimas „Pradinių klasių mokinių populiarumo klasėje sąsajos su kitais adaptacijos mokykloje rodikliais“. Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas, 2011 m. gegužės 6–7 d.

1. SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS REIKŠMĖ PSICHOSOCIALINIAMS MOKINIŲ ADAPTACIJOS MOKYKLOJE RODIKLIAMS NUO PIRMOS IKI TREČIOS PRADINĖS MOKYKLOS KLASĖS: TEORINĖS PRIELAIIDOS

1.1. Socialinės kompetencijos ir susijusių sąvokų santykis

Socialinė kompetencija tyrėjų dėmesio susilaukia jau daugelį dešimtmečių, tačiau ir šiandien vieningai nesutariama, kaip turėtų būti apibrėžiama socialinė kompetencija (Dirks, Treat, Weersing, 2007; Stump, Ratliff, Wu, Hawley, 2009). Dažniausiai mokslinėje literatūroje minimas ir plačiausia prasme socialinę kompetenciją įvardijantis apibrėžimas – tai asmens gebėjimas efektyviai bendrauti (angl., *effectiveness in social interaction*) (pvz., Monnier, 2015; Rose-Krasnor, 1997; Santos, Peceguina, Daniel, Shin, Vaughn, 2013; Santos, Vaughn, Peceguina, Daniel, 2014; Vaughn et al., 2009; Shin et al., 2011). Šį apibrėžimą pasiūlė L. Rose-Krasnor (1997), atlikusi daugelio skirtingų socialinės kompetencijos apibrėžimų analizę, kuri parodė, kad ašinis šių apibrėžimų aspektas yra asmens efektyvus bendravimas.

Norint išgryninti socialinės kompetencijos konstrukto supratimą, svarbu nusakyti socialinės kompetencijos bei mokslinėje literatūroje sutinkamų susijusių konstrukto tarpusavio santykį. Greta socialinės kompetencijos sąvokos galima išskirti tris pagrindinius konstrukto, kurie yra labiausiai tyrinėjami ir turi glaudų ryšį su socialine kompetencija. M. Monnier pažymi (2015): kaip nėra vieno bendro socialinės kompetencijos apibrėžimo, taip nėra ir labai aiškos takoskyros tarp socialinės kompetencijos, socialinių įgūdžių, emocinės kompetencijos bei emocinio intelekto konstrukto. Šie konstruktai kartais yra vartojami kaip sinonimai, kartais kaip vienas kito komponentai arba kaip visiškai atskiri konstruktai (Monnier, 2015).

Neabejotina, kad socialiniai įgūdžiai yra ta sąvoka, kuri turi glaudžiausią ryšį su socialine kompetencija. Aiškinant socialinės kompetencijos ir socialinių įgūdžių sąvokų santykį, reikėtų įvardyti, kokios socialinės kompetencijos sampratos kontekste tas santykis bus aiškinamas. Jeigu socialinę kompetenciją suprantame kaip hierarchinį, daugiadimensinį, plataus vertinimo konstrukto, tuomet socialiniai įgūdžiai dažniausiai suvokiami kaip socialinės kompetencijos konstrukto dalis, esanti greta sociometrinio ar kito socialinės kompetencijos rodiklio (Guralnick, 1999; Lekavičienė, 2001; Lekavičienė, Antinienė, 2013; Rose-Krasnor, 1997; Santos et al., 2013; Santos et al., 2014; Shin et al., 2011; Vaughn et al., 2009). Tačiau jeigu socialinę kompetenciją suvokiame kaip socialinių įgūdžių visumą, tada kyla klausimas, koks yra šių

sąvokų tarpusavio santykis. Galbūt socialinės kompetencijos sąvoka čia yra perteklinė ir pakaktų naudoti tik socialinių įgūdžių sąvoką?

Tačiau mokslininkai nesutinka (Dirks et al., 2007; Lillvist Sandberg, Björck-Åkesson, Granlund, 2009), kad socialiniai įgūdžiai ir socialinė kompetencija yra sinonimai. Asmuo gali turėti reikalingų socialinių įgūdžių, bet gali nemokėti koordinuoti skirtingų socialinių įgūdžių ir pasiekti užsibrėžtų tikslų, priklausomai nuo situacijos ir aplinkos, arba parinkti tuos įgūdžius, kurie geriausiai atitinka konkrečios situacijos reikalavimus (Lillvist et al., 2009). Pabrėžiama, kad socialiniai įgūdžiai nurodo atskirą, į tikslą nukreiptą elgesį, kuris asmeniui leidžia efektyviai bendrauti savo aplinkoje. O socialinė kompetencija atspindi socialinių įgūdžių visumą, kurią suvokia ir vertina aplink jį esantys asmenys, remdamiesi tai aplinkai būdingomis vertybėmis bei reikalavimais (Lillvist et al., 2009; Warnes et al., 2005). Socialinė kompetencija atspindi, kaip yra išvystyti įvairūs socialiniai įgūdžiai, ir kaip asmuo geba tinkamai pasirinkti, kokiose bendravimo situacijose kokį įgūdį būtų tikslingiausia panaudoti siekiant efektyvaus bendravimo.

Kitas greta socialinės kompetencijos dažnai tyrinėjamas konstruktas yra emocinė kompetencija. Socialinės ir emocinės kompetencijos konstruktų panašumą galime matyti palyginę jų apibrėžimus. C. Saarni (1999), viena iš žymių emocinės kompetencijos tyrinėtojų, emocinę kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą demonstruoti saviveiksmingumą emocijas sukeliančiame socialiniame bendravimo kontekste. Saviveiksmingumas čia suprantamas kaip asmens emocinių įgūdžių visuma, kuri leidžia pasiekti bendravimo tikslų, ir asmens pasitikėjimas savimi tų tikslų siekiant. Taigi toks apibrėžimas yra glaudžiai susijęs su socialinės kompetencijos, kaip socialinių įgūdžių visumos, apibrėžimu.

Mokslinėje literatūroje šalia *socialinės kompetencijos* (pvz., Dirks et al. 2007; Elias, Haynes, 2008; Hughes, Hall, 1987; Junttila, Vauras, Niemi, Laakkonen, 2012; Lillvist et al., 2009; Lim, Rodger, Brown 2013; Son, 2014) sąvokos neretai naudojamos ir *emocinės kompetencijos* (pvz., Duncombe, Havighurst, Holland, Frankling, 2012; Ciarrochi, Scott, 2006; Saarni, 1999; Denham, Bassett, Zinsser, 2012) bei *socialinės-emocinės kompetencijos* (pvz., Denham, 2005, 2006; Bustin, 2007; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Low, Cook, Smolkowski, Buntain-Ricklefs, 2015) sąvokos. Vis dėlto tyrėjai sutinka, kad socialinės ir emocinės kompetencijos konstruktai gali būti traktuojami kaip atskiri, tačiau glaudžiai susiję konstruktai (Bustin, 2007; Denham, 2005, 2006; Saarni, 1999). Apskritai dominuoja sutarimas, kad socialinė kompetencija yra negalima be emocinės kompetencijos, ir atvirkščiai – emocinė kompetencija yra glaudžiai susijusi su socialine kompetencija (Bustin, 2007; Denham, 2005, 2006; Saarni, 1999; Semrud-Clikeman, 2007). Socialinės situacijos sukelia emocijas, o pačios emocijos yra socialiai sukonstruotos, vystosi socialiniame kontekste (Bustin, 2007).

Emocinės kompetencijos sąlyginis pirmumas laike leidžia jai tapti socialinės kompetencijos vystymosi pagrindu, kadangi šiek tiek anksčiau vystosi emociniai įgūdžiai, o vėliau – socialiniai. Geriausiai tai galėtų iliustruoti gebėjimas atpažinti emocijas veide – šis įgūdis, kuris pradeda formuotis dar kūdikystėje (Izard, 2007), suteikia galimybę vystyti socialinei kompetencijai, nes tik suvokdamas kito asmens emociją vaikas gali pasirinkti tinkamą elgesio būdą, kad galėtų pasiekti efektyvaus bendravimo ir savo tikslų (Bustin, 2007).

Tokiam požiūriui galėtume priskirti dar vieną sąvoką – tai afektyvioji socialinė kompetencija. G. Halberstadt, A. Denham, C. Dunsmore (2001) tvirtina, kad emocijos yra pirminis visų socialinių santykių elementas, todėl pateikia afektyviosios socialinės kompetencijos modelį, kuris apima gebėjimą siųsti afektyvią informaciją, ją priimti ir gebėjimą patirti emocijas. Anot autorių, šie gebėjimai sudaro esminį indėlį asmens bendravimo sėkmei ir turėtų būti labiau atskirai tyrinėjami socialinės kompetencijos tyrimų srityje. Tačiau pabrėžiama, kad afektyvioji socialinė kompetencija bei socialinė kompetencija apskritai yra persidengiantys konstruktai. Pasiūlytam afektyviosios socialinės kompetencijos modeliui pritaria ir daugiau tyrinėtojų (Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey, Bhullar, 2008; Lindsey, Colwell, 2013).

Socialinio-emocinio mokymo (*SEL social emotional learning*) programos yra geriausias pavyzdys, kaip socialinė ir emocinė kompetencija yra suprantamos kaip vienas kitą veikiantys ir vienodai svarbūs reiškiniai gerinant asmens adaptaciją aplinkoje (Durlak, 2011). CASEL (Payton et al., 2008), viena iš dominuojančių socialinio-emocinio mokymo organizacijų, identifikavo penkias esmines tarpusavyje susijusias socialinės-emocinės kompetencijos grupes – tai savęs pažinimą, savęs valdymą, socialinį pažinimą, tarpasmeninius įgūdžius ir atsakingą sprendimų priėmimą. Visų šių gebėjimų grupių mokymas / gerinimas yra glaudžiai susijęs su mažesnėmis elgesio problemomis, mažesniu streso lygiu, geresniais akademineis rezultatais.

Taigi socialinės ir emocinės kompetencijos sąvokų atskyrimas galimas tik teoriniame lygmenyje ir priklauso tuo tyrėjų keliamų tyrimo tikslų. Socialinė ir emocinė kompetencijos atspindi šiek tiek kitokią įgūdžių prigimtį. Socialinės kompetencijos įgūdžiai labiau nukreipti į sąveikas su kitais asmenimis, o emocinės kompetencijos įgūdžiai nukreipti tiek į patį asmenį (pvz., savo emocijų atpažinimas ir valdymas), tiek į sąveikas su kitais asmenimis (kitų emocijų atpažinimas, empatija). Tačiau realybėje šie įgūdžiai veikia vienu metu (Bustin, 2007; Denham, 2005).

Dar vienas populiarus ir daugelio tyrėjų dėmesio susilaukiantis asmens socialinio elgesio tyrimų srities konstruktas yra emocinis intelektas. Tačiau prieš pradėdant aptarti socialinės kompetencijos bei emocinio intelekto sąvokų tarpusavio santykį, neabejotinai reikėtų prisiminti dar vieną konstruktą – socialinį intelektą. Kaip savo monografijoje pažymi R. Lekavičienė ir D. Antinienė (2015), socialinio intelekto samprata, kurią plėtojo E. Torndike, J. Gilford, H.

Eysenck, greičiausiai įnešė nemažą indėlį į emocinio intelekto konstrukto formavimąsi. Taip pat, kaip ir H. Gardner septynių intelektų sampratoje išskirtas tarpasmeninis intelektas (Huit, Dawson, 2011). Socialinio intelekto sampratos plėtojimas leido atsirasti supratimui, kad asmens pažinimas yra tiek kognityvinis, tiek emocinis procesas (Lekavičienė, Antinienė, 2015). Tačiau šiuolaikiniuose moksliniuose tyrimuose socialinio intelekto konstruktas užleido vietą emociniam intelektui.

Kalbant apie emocinį intelektą, galima būtų išskirti dvi stambias pagrindines jį aiškinančias kryptis. Pirmajai kryptiai priskirti P. Salovey ir J. Mayer emocinio intelekto teorijos sampratą, pagal kurią emocinis intelektas aiškinamas kaip emocinių gebėjimų ir dalies protinių įgūdžių visuma (emocinės informacijos apdorojimo procesas ir tam procesui reikalingi įgūdžiai) (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, 2004). P. Salovey ir J. Mayer emocinį intelektą apibūdina kaip gebėjimą suprasti ir išreikšti emocijas; emocijas panaudoti mąstymo procesui palengvinti; suprasti pačias emocijas ir jų atsiradimo priežastis bei reguliuoti savo bei kitų emocijas (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, 2004). Šie mokslininkai apibūdina emocinį intelektą kaip psichinį gebėjimą, susijusį su žmogaus pajėgumu apdoroti emocinę informaciją, apie ją galvoti ir naudoti ją mąstymo procesui palengvinti (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, 2004). Todėl galima daryti prielaidą, kad ši emocinio intelekto koncepcija yra susijusi su emocinės kompetencijos samprata, tačiau ne su socialinės kompetencijos konstruktu.

Socialinės kompetencijos ir emocinio intelekto ryšį atskleidžia kita emocinį intelektą aiškinanti kryptis, kuri vadinama plačia, mišria ar daugiaaspekte. Pagrindiniai šios krypties atstovai R. Bar-On bei D. Goleman emocinį intelektą apibrėžia ir matuoja kaip asmens suvokiamą jo įgūdžių, kompetencijų ir asmenybės savybių rinkinį (Bar-On, 2003; Goleman, 2001). Pagal R. Bar-On (2003) sampratą, emocinį intelektą sudaro penkios įgūdžių, gebėjimų ir asmenybės savybių dalys. Viena iš šios emocinio intelekto sampratos dalių yra įvardijama kaip tarpasmeniniai įgūdžiai, kurie apima tiek tarpasmeninius įgūdžius, tiek socialinę atsakomybę bei empatiją. Remiantis šia samprata, galima matyti, kad socialinė kompetencija, kaip socialinių įgūdžių visuma, gali būti suvokiama kaip emocinio intelekto dalis.

Panašų socialinės kompetencijos ir emocinio intelekto santykį galima matyti ir D. Goleman emocinio intelekto sampratoje (Goleman, 2001). Autorius taip pat išskiria penkias emocinio intelekto sritis, iš kurių vieną galime vadinti tarpasmeninių santykių valdymu (angl. *handling relationships*). Tarpasmeninių santykių valdymas apima sklandų bendravimą su kitais asmenimis bei kitų asmenų emocijų valdymo gebėjimus. Ši emocinio intelekto dalis yra glaudžiai susijusi tiek su emocija, tiek su socialine kompetencija. O socialinė kompetencija, kaip emocinių įgūdžių visuma, gali būti suvokiama kaip platesnio emocinio intelekto dalis ir yra siauresnė sąvoka nei emocinis intelektas. Emocinio ar bendrojo intelekto samprata remiasi

gebėjimu išmokti / įgyti tam tikrų žinių ir įgūdžių, šiuo atžvilgiu – socialinių. O kompetencijos sąvoka nusako tų žinių ir įgūdžių pritaikomumo gebėjimą, ir tai yra esminis šių konstruktyvų skirtumas (Huit, Dawson, 2011).

Išanalizavus socialinės kompetencijos bei gretutinių sąvokų tarpusavio ryšį, būtų galima teigti, kad emocinė kompetencija ir socialinė kompetencija yra vienas kitą papildantys konstruktyvai, o abu kartu sudaro tam tikrą emocinio intelekto dalį.

1.2. Socialinės kompetencijos samprata

Mokslininkai, tyrinėjantys socialinę kompetenciją, dirba labai skirtinguose socialinės kompetencijos abstrahavimo lygiuose, todėl bendro sutarimo, kas yra socialinė kompetencija gali prieiti tik tada, kai kalbama apie abstrakčiausią socialinės kompetencijos lygį – asmens gebėjimą efektyviai bendrauti (Monnier, 2015). Galima išskirti kelis dominuojančius požiūrius į socialinę kompetenciją – tai socialinių įgūdžių, statuso tarp bendraamžių, funkcinį ir daugiaaspektį.

Istoriškai socialinių įgūdžių požiūrį į socialinę kompetenciją galima laikyti vienu seniausių (Rose-Krasnor, 1997; Stump et al., 2009). Remiantis šiuo požiūriu, socialinė kompetencija apibrėžiama kaip tam tikras pageidaujamų socialinių įgūdžių rinkinys. O socialiniai įgūdžiai apibrėžiami kaip konkretus elgesys, kuris leidžia asmeniui efektyviai bendrauti (McFall, 1982; Sheridan, Walker, 1999).

Vienas pirmųjų bandymų taip aiškinti socialinę kompetenciją buvo vaikų vystymosi ekspertų komisijos 1973 m. pateiktas 29 aspektų, sudarančių socialinę kompetenciją, sąrašas, kuris apėmė socialines, kognityvines, emocines savybes ir net motorinius įgūdžius (Anderson, Messick, 1974). Akivaizdu, kad toks bandymas nusakyti socialinę kompetenciją yra neefektyvus jau vien dėl to, kad apima per platų kintamųjų spektrą, o ne nusako konkrečius įgūdžius. Reikalingi kriterijai, kuriais remiantis galima būtų įvardyti konkrečius, socialiai kompetentingam elgesiui reikalingus įgūdžius. Viena vertus, aiškūs kriterijai turėtų padėti lengviau nusakyti, kokie įgūdžiai yra reikalingi užtikrinant socialiai kompetentingą elgesį, kita vertus, dominuojantys kriterijai susilaukia nemažai kritikos. Minėti ekspertai vadovavosi teorine strategija įgūdžiams nustatyti, tačiau šis požiūris kritikuojamas dėl empirinio pagrindimo trūkumo ir grėsmės neribotam socialinės kompetencijos įgūdžių sąrašui atsirasti (Lekavičienė, 2001; Rose-Krasnor, 1997).

Kita socialinę kompetenciją sudarančių įgūdžių identifikavimo strategija pagrįsta aplinkinių vertinimu konkrečioje socialinėje aplinkoje, kai tam tikri asmenys, pvz., bendraamžiai, mokytojai, nusako, koks elgesys yra pageidautinas. Tačiau tai reiškia, kad socialiniai įgūdžiai, nusakantys socialinę kompetenciją, kinta priklausomai nuo situacijos ir nuo

stebimo elgesio vertintojų (Rose-Krasnor, 1997; Son, 2014; Stump et al., 2009). Tai reiškia, kad, pvz., tam tikrose situacijose agresyvus elgesys gali tapti išreiškiančiu socialinę kompetenciją. Galima ir normatyvinė strategija, kai socialinis elgesys, nusakantis socialinę kompetenciją, apibrėžiamas atsižvelgiant į tai, koks elgesys yra labiausiai paplitęs tarp tam tikro amžiaus žmonių. Ši strategija kritikuojama, nes remiasi daugumai būdingais socialiniais įgūdžiais, o ne siekia nusakyti potencialiai optimalų elgesį. Kita vertus, remiantis normatyviniu požiūriu, tampa komplikauta vertinti disfunkcinių bendraamžių grupių socialinius įgūdžius (Rose-Krasnor, 1997).

Socialinei kompetencijai būdingiems įgūdžiams identifikuoti naudojama ir taip vadinama „koreliatų strategija“, kai socialiniai įgūdžiai identifikuojami ieškant, kokie socialiniai įgūdžiai yra susiję su efektyviu socialinių uždavinių sprendimu (Lekavičienė, Antinienė, 2013). Dažniausiai pasirenkamas koreliatas – tai populiarumas tarp bendraamžių (Rose-Krasnor, 1997). Nepaisant to, kad socialinių įgūdžių požiūris į socialinę kompetenciją susilaukia nemažai kritikos, jis neabejotinai turi ir privalumų: pirmiausia, tai, kad pageidaujamus įgūdžius santykinai nesunku apibrėžti, jeigu pavyksta susitarti dėl kriterijų; antra, tai sukuria pagrindą matavimo instrumentų bei intervencijos programų sudarymui (Lekavičienė, Antinienė, 2013; Lim et al., 2013; Rose-Krasnor, 1997). Dominuojantis socialinės kompetencijos vertinimo metodas yra įvairūs klausimynai, matuojantys socialinę kompetenciją kaip tam tikrų įgūdžių visumą (Denham, 2005). Dauguma socialinės kompetencijos ugdymo programų yra nukreiptos į socialinių įgūdžių ugdymą (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011).

Socialinės kompetencijos, kaip tam tikros įgūdžių visumos, modelis (kaip ir socialinės kompetencijos konstruktas apskritai) turėtų būti suprantamas atsižvelgiant ne į vieną, o į kelis aspektus vienu metu. Dauguma tyrėjų sutinka, kad socialinė kompetencija bent iš dalies priklauso nuo *situacijos*, kurioje taikomi socialiniai įgūdžiai (Dirks at al., 2007; Dodge at al., 1986; Dodge, McClaskey, Feldman, 1985; Monnier, 2015; Rose-Krasnor, 1997), nuo *vertintojo* (Dirks at al., 2007; Kwon et al., 2012; Lillvist et. al., 2009; Warnes et al., 2005), nuo *kultūrinės aplinkos* (Arnold, Lindner-Müller, 2012; Lim, Rodger, Brown, 2013; Malik, Shujja, 2013; Uba, Hassan, Mofrad, Abdulla, Yaacob, 2012) ir *raidos tarpsnio* (Denham, 2005; McClelland, Acock, Morrison, 2006; McClelland, Morrison, 2003).

Jei socialinė kompetencija priklauso nuo situacijos, tai reiškia, kad tas pats elgesys vienoje situacijoje gali būti kompetencijos, o kitoje – nekompetencijos išraiška (Dirks at al., 2007; Dodge at al., 1986; Dodge et al., 1985; Monnier, 2015; Rose-Krasnor, 1997). Pavyzdžiui, mokyklos ir namų aplinkoje vaikui reikia skirtingų socialinės kompetencijos įgūdžių. Autoriai pabrėžia, kad šis požiūris į socialinę kompetenciją yra glaudžiai susijęs su kitu – vertintojo – aspektu.

Jeigu socialinė kompetencija bent iš dalies priklauso nuo situacijos, kurioje ji turi pasireikšti, tai tokioje konkrečioje situacijoje galima identifikuoti asmenį, kuris gali tinkamai įvertinti, koks elgesys yra kompetentingas (Dirks at al., 2007). Vertinant vaikų socialinę kompetenciją, vertintojais dažniausiai tampa kiti vaikai, mokytojai arba tėvai, kurie išskiria šiek tiek skirtingus socialinės kompetencijos įgūdžius, priklausomai nuo konteksto (namų, pamokos, laisvo žaidimo), kuriame vaikas yra (Dirks at al., 2007; Kwon et al., 2012; Lillvist et al., 2009; Warnes et al., 2005).

Socialinės kompetencijos supratimas neabejotinai siejasi su kultūrine aplinka, kurioje asmuo veikia (Arnold, Lindner-Müller, 2012; Lim et al., 2013; Uba et al., 2012). Pavyzdžiui, skirtingi socialiniai įgūdžiai bus vertinami kaip kompetencijos išraiška kolektyvinėse ir individualistinėse kultūrose. Tarkime, kolektyvinėse kultūrose pabrėžiamas nuolaidumas ir paklusnumas, o individualistinėse kultūrose skatinama drąsa ir gebėjimas valdyti situacijas. Itin kolektyvinėse kultūrose vaikai yra mokomi reaguoti į užuominas, o individualistinėse kultūrose skatinami daugiau naudotis kalba (Arnold, Lindner-Müller, 2012; Uba et al., 2012).

Socialinė kompetencija kinta priklausomai nuo raidos tarpsnio (Lim et al., 2010, 2010a, 2013; McClelland et al., 2006; McClelland et al., 2005). Norint apibrėžti, kokie socialiniai įgūdžiai sudaro socialinę kompetenciją konkrečioje kultūroje ir situacijoje, taip pat reikia įvertinti kokio amžiaus tarpsnio asmenys yra vertinami (Denham, 2005). Socialiniai įgūdžiai vystosi palaipsniui, tai reiškia, kad sėkmingai besivystantis paauglys pasižymės platesniu spektru socialinių įgūdžių nei vidurinėsios vaikystės amžiaus tarpsnio vaikas, kuris turės daugiau ir geriau išvystytų socialinių įgūdžių, palyginti su ankstyvosios vaikystės laikotarpyje esančiu vaiku (Denham, 2005). Pavyzdžiui, dvimečiai vaikai paprastai žaidžia paralelų žaidimą ir jų kalbiniai gebėjimai dar nėra gerai išvystyti, todėl jie dar nėra pajėgūs bendradarbiauti, jiems sunku pasidalyti žaislais. O į pirmą klasę einantis vaikas jau turėtų gebėti bendradarbiauti, pasidalyti ir pan. Todėl vertinant socialinę kompetenciją, turi būti parinkti amžiaus tarpsnių atitinkantys vertinimo instrumentai, išvengiant „lubų“ ir „grindų“ efekto (Denham, 2005).

Taigi tampa aišku, kad nėra baigtinio ir universalios socialinės kompetencijos įgūdžių sąrašo, kurį buvo bandoma sudaryti ankstesniame šio reiškinio tyrinėjimo laikotarpyje. Socialiniais įgūdžiais paremtas socialinės kompetencijos konstruktas turėtų būti apibūdinamas atsižvelgiant į visus minėtus aspektus.

Kai kurie autoriai vienu iš socialinės kompetencijos kriterijų laiko sociometrinį statusą (Dodge et al., 1986; Kwon et al., 2012; Rose-Krasnor, 1997; Stump et al., 2009). Remiantis šiuo požiūriu, vaikai, kurie yra populiarūs arba mėgiami savo bendraamžių, yra vertinami kaip socialiai kompetentingi, o vaikai, kurie yra dažnai atstumiami arba nepastebimi savo

bendraamžių, yra vertinami kaip stokojantys socialinių įgūdžių ir kaip socialiai nekompetentingi (Son, 2014).

Nors sociometrinis statusas gali būti naudingas identifikuojant vaikus, kurie potencialiai gali turėti žemesnę socialinę kompetenciją, pirminiam įvertinimui, tačiau toks vertinimas nepaaiškina šių sunkumų atsiradimo prigimties ar šaltinio (Dodge et al., 1986; Hughes, Hall 1987). Dėl šios priežasties toks socialinės kompetencijos vertinimas nesuteikia reikiamos informacijos prevencijai ar intervencijai (Dirks et al., 2007). Vienas iš šios socialinės kompetencijos, kaip statuso bendraamžių grupėje, sampratos pagrindinių neaiškumų yra tas, kad sunku nustatyti, ar elgesys, kuris yra susijęs su konkrečiu statusu, yra to statuso priežastis ar pasekmė. Be to, socialinė kompetencija yra asmens lygmens reiškiny, o statusas grupėje yra grupės lygmens reiškiny, todėl teoriškai tapatumo tarp šių reiškinių nėra. Be to, nors tarp socialinės kompetencijos ir statuso bendraamžių grupėje neretai randama reikšminga koreliacija, ši koreliacija dažniausiai yra vidutinio stiprumo, kas taip pat liudija šių reiškinių netapatumą.

Nemažai autorių pabrėžia, kad sociometrinis statusas yra ne socialinės kompetencijos rodiklis, o jos pritaikymo rezultatas (Hughes, Hall 1987; McKown et al., 2009; Kwon et al., 2012). Mokslininkai, remdamiesi teorinėmis prielaidomis skerspjuvio tyrimuose arba ieškodami prognostinių ryšių ilgalaikiuose tyrimuose, socialinę kompetenciją (dažniausiai matuojamą kaip socialinių įgūdžių visumą) sieja su statusu tarp bendraamžių ir randa, kad, pvz., aukštesnė socialinė kompetencija prognozuoja aukštesnį statusą bendraamžių grupėje (pvz., Banerjee, Carolien, Meerum, Gerlein, Voustina, 2006; Gomes, Livesey, 2008; Kwon et al., 2012; Magelinskaitė, 2011; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993; Trentacosta, Izard, 2007; Xie, Li, Boucher, Hutchins, Cairns, 2006).

Statuso tarp bendraamžių tapatinti su socialine kompetencija nederėtų dar ir dėl to, kad jis priklauso ne tik nuo elgesio apraiškų, bet ir nuo veido patrauklumo, sportiškumo ar net gimimo šeimoje eiliškumo (LaFontana, Cillessen, 2002; Saffer, 2005; Xie et al., 2006). Taip pat yra grėsmė, kad populiarumas nebūtinai yra pats geriausias socialinės kompetencijos rodiklis, ypač deviantiniu elgesiu pasižyminčiose bendraamžių grupėse (Rose-Krasnor, 1997, McKown, Gumbiner, Russo, Lipton, 2009).

Galima išskirti dar vieną stambią požiūrio į socialinę kompetenciją grupę. Tai hierarchiniai, daugiaaspekčiai, plataus vertinimo socialinės kompetencijos modeliai (Guralnick, 1999; Lekavičienė, 2001; Lekavičienė, Antinienė, 2013; Rose-Krasnor, 1997; Santos et al., 2013; Santos et al., 2014; Shin et al., 2011; Vaughn et al., 2009). Šio požiūrio atstovai socialinės kompetencijos konstrukta supranta kaip apimančią jos vystymosi veiksnus, asmens charakteristikas, socialinius įgūdžius, daugiašaltinį vertinimą ir socialinės kompetencijos pasekmes.

Vienas iš tokių modelių yra M. J. Guralnick (1999) pasiūlytas Konceptualus socialinės kompetencijos modelis. Autorius rėmėsi socialiniu-kognityviniu informacijos apdorojimo procesų modeliu (Dodge, Murphy, 1984) ir jį išplėtė teigdamas, kad socialinius tikslus asmuo pasiekia sukurdamas elgesio strategijas (Guralnick, 1999; Lekavičienė, Antinienė, 2013). Autorius rėmėsi ne tik socialiniais-kognityviniais procesais, aiškindamas socialinės strategijos atsiradimą, bet į modelį įtraukė ir fundamentaliuosius procesus: gebėjimą reguliuoti emocijas ir pasidalytą supratimą (socialinių vaidmenų, taisyklių supratimą bendraamžių grupėje). Socialinės informacijos apdorojimo procesai kartu su fundamentaliaisiais procesais sudaro aukštesnius procesus. O aukštesnieji procesai reprezentuoja svarbiausio tikslo atpažinimą, aplinkos stebėjimą, tikslo planavimą ir palaikymą. Aukštesnieji procesai leidžia atsirasti socialinei strategijai, kuri yra suprantama kaip socialinė kompetencija. Šis modelis yra apribotas socialinių tikslų ir vystymosi perspektyvos, kas reiškia, kad socialinė kompetencija (socialinės strategijos) priklauso nuo asmens amžiaus tarpsnio ir konkretaus socialinio tikslo (Guralnick, 1999; Lekavičienė, Antinienė, 2013).

Kita tyrėjų grupė pristato dar vieną hierarchinį socialinės kompetencijos modelį (Santos et al., 2013; Santos et al., 2014; Shin et al., 2011; Vaughn et al., 2009). Šis modelis remiasi plačiu socialinės kompetencijos apibrėžimu – socialinė kompetencija suprantama kaip efektyvus bendravimas. Anot šios autorių grupės, socialinę kompetenciją sudaro trys konstruktai: vaikų elgesio ir asmenybės profilių charakteristikos, bendraamžių priėmimas ir socialinė motyvacija. Šiems konstruktsams vertinti naudojami vertinimo būdai skiriasi arba savo matavimo pobūdžiu (Q-sort procedūros, sociometriniai matavimai, tiesioginis stebėjimas ir pan.), arba vertintoju (vaikas, mokytojas). Toks socialinės kompetencijos modelis ne tik akcentuoja išsamaus socialinės kompetencijos vertinimo būtinumą, bet taip pat pabrėžia, kad socialinė kompetencija yra glaudžiai susijusi su kontekstu, kuriame yra vertinama, ir su asmens raidos tarpsniu.

L. Rose-Krasnor (1997) pasiūlyta „Socialinės kompetencijos piramidė“ socialinės kompetencijos konstrukta taip pat aiškina hierarchiniu principu. Socialinės kompetencijos piramidę sudaro trys lygiai: teorinis, rodiklių ir įgūdžių lygiai. Pačiame aukščiausiam, teoriniame lygmenyje socialinė kompetencija yra įvardijama kaip efektyvus bendravimas.

R. Lekavičienė (2001) ir R. Lekavičienė, D. Antinienė (2013) pateikia integruotą socialinės kompetencijos vertinimo modelį. Pateikdamos šį modelį, autorės siekia atskleisti socialinės kompetencijos daugiadimensiškumą ir tyrinėjimo bei vertinimo galimybes. Modelyje socialinė kompetencija suprantama kaip socialinių įgūdžių visumos, tarpasmeninių santykių kokybės bei gebėjimo pasiekti gyvenimo tikslus rodikliai. Autorės pabrėžia, kad socialinių įgūdžių lygmuo yra laikomas ganėtinai tikslu ir dažniausiai pagrindiniu socialinės kompetencijos rodikliu.

Apžvelgus hierarchinius, daugiadimensinius, plataus vertinimo modelius galima išskirti kelis socialinės kompetencijos sampratos bendrumus: pirmiausia tai, kad socialinė kompetencija yra suvokiama kaip efektyvus bendravimas, siekiant savo tikslų; antra, dauguma modelių akcentuoja konteksto ir / ar asmens išsivystymo bei vertintojo svarbą suprantant socialinę kompetenciją; trečia, mokslininkai sutaria, kad socialinė kompetencija turi būti vertinama atsižvelgiant į daugelį rodiklių, o socialinių įgūdžių vertinimo rodiklį suvokia kaip pamatinį ir svarbiausią.

Šie modeliai integruoja daugelį socialinės kompetencijos aspektų ir tai yra neabejotinas jų privalumas. Tačiau kartais galima įžvelgti ir socialinės kompetencijos rodiklių persipynimo, priešasčių ir pasekmių painiojimo arba net tapatinimo. Ryškiausias to pavyzdys gali būti N. Shin ir kolegų (2011) metais atliktas tyrimas, kuriame naudojant hierarchinį socialinės kompetencijos modelį, kur socialinė kompetencija yra suvokiama kaip vaikų elgesio ir asmenybės profilių charakteristikos, bendraamžių priėmimas ir motyvacija, ieškoma pozityvios vaikų adaptacijos pokyčio. O vienas iš pozityvios ikimokyklinukų adaptacijos rodiklių yra bendraamžių priėmimas, kuris, kaip ir socialinės kompetencijos vertinimo atveju, matuojamas sociometrinio vertinimo pagalba. Taigi šiuo atveju tampa visiškai neaišku, ar statusas bendraamžių grupėje yra socialinės kompetencijos, ar adaptacijos rodiklis. Dėl esančių socialinės kompetencijos rodiklių neaiškumo, t. y. rodiklis tai ar pasekmė, verta tirti įgūdžių lygmenį, kuris yra universalus visoms koncepcijoms.

Daugiadimensinių, plataus profilio socialinės kompetencijos vertinimo modelių pagalba galima išsamiai įvertinti asmens socialinę kompetenciją, tačiau toks vertinimas labiau būdingas klinikinei asmens diagnostikai, o tai reikalauja daug finansinių ir laiko resursų. Tačiau norint vertinti didelių grupių, pavyzdžiui, vaikų, pradėjusių lankyti mokyklą, socialinę kompetenciją, reikalingas ekonomiškai ir nesunkiai pritaikomas vertinimo instrumentas, kurio pagalba būtų galima identifikuoti socialinės kompetencijos gerinimo galimybes bei priimti sprendimus dėl atskirų atvejų išsamios diagnostikos.

Įgūdžių paradigmoje dirbantys tyrėjai (Cooper, Farran, 1988; Lim et al., 2013; 2010; 2010a; McClelland, Morrison, 2003; McClelland et al., 2000; McClelland et al., 2006), kurie tiria ankstyvojo mokyklinio amžiaus vaikų imtis, išskiria dvi sėkmingai veikia mokykloje svarbias socialinės kompetencijos įgūdžių grupes. D. Cooper ir D. Farran (1988) pasiūlė socialinės kompetencijos koncepciją bei matavimo instrumentą, kuris socialinę kompetenciją skiria į tarpasmeninius įgūdžius ir su darbu susijusius įgūdžius. Su darbu susijusių įgūdžių grupė apima tuos įgūdžius, kurie yra reikalingi sėkmingam tikslingos mokymosi veiklos vykdymui (pvz., gebėjimą išgirsti ir sekti nurodymus, gebėjimą dalyvauti grupinėje veikloje). Tarpasmeninių įgūdžių grupę sudaro įgūdžiai, reikalingi sėkmingam funkcionavimui socialinėje

grupėje, kurioje ta tikslingo mokymosi veikla vyksta (pvz., pozityvus bendravimas su bendraamžiais, gebėjimas dalytis su kitais). Šia socialinės kompetencijos mokykloje koncepcija rėmėsi M. McClelland ir F. Morrison (2003), M. McClelland ir kolegų (2000) bei M. McClelland ir kolegų (2006), tyrinėdami darželio ir pradinukų amžiaus vaikų socialinę kompetenciją. Autoriai socialinę kompetenciją taip pat apibrėžia kaip susidedančią iš dviejų socialinių įgūdžių grupių – tai su mokymusi susijusi socialinė kompetencija bei su tarpasmeniniais santykiais susijusi socialinė kompetencija. Tarpasmeninių santykių socialinės kompetencijos aspektas apima tokius įgūdžius kaip: pozityvus bendravimas su bendraamžiais, dalijimasis, mokėjimas gerbti kitą vaiką ir pan. O su mokymusi susiję socialiniai įgūdžiai apima tokius įgūdžius kaip: gebėjimas klausytis ir sekti nurodymus, gebėjimas tinkamai dalyvauti grupinėje veikloje, atlikti užduotį iki galo, gebėjimas susitvarkyti darbo priemones. Su mokymusi susijusius socialinius įgūdžius autoriai skirsto į keturias stambesnes grupes: savarankiškumą, atsakomybę, savireguliaciją ir bedradarbiavimą. Ši su mokymusi susijusi socialinės kompetencijos įgūdžių struktūra patvirtinta struktūrinio lygčių modeliavimo patvirtinančiosios faktorinės analizės pagalba ir yra stabili kelių metų laikotarpiu (McClelland, Morrison, 2003).

Tyrimų rezultatai rodo, kad prasminga skirti šiuos du socialinės kompetencijos aspektus, kadangi jie yra skirtingai susiję su įvairiomis mokyklos veikomis. M. McClelland ir kolegų (2000) nustatė, kad su mokymusi susiję socialiniai įgūdžiai prognozuoja akademinis pasiekimus mokyklos lankymo pradžioje ir antros klasės pabaigoje, net kai yra kontroliuojami darželio akademinis pasiekimų balai bei vaiko šeimos aplinkos kintamieji – socioekonominio statuso įverčiai. Panašūs rezultatai rasti ir kitame tyrime, kuriame M. McClelland ir kolegų (2006) nustatė, kad su mokymusi susiję socialiniai įgūdžiai unikaliai prognozavo matematikos ir skaitymo pasiekimus nuo darželio iki šeštos klasės.

Šie autoriai ne tik išskiria su mokymusi susijusius socialinius įgūdžius kaip amžiaus tarpsniui ir mokyklos kontekstui specifinę socialinės kompetencijos sritį, bet taip pat akcentuoja ir vertintojo kriterijų, teigdami, kad mokytojai yra svarbus su mokymusi susijusios socialinės kompetencijos vertinimo įrankis (McClelland et al., 2006). Tokia išvada daroma remiantis tuo, kad darželyje mokytojų vertinta vaikų socialinė kompetencija statistiškai reikšmingai prognozavo matematikos ir skaitymo gebėjimus ne tik po pirmos klasės, bet ir praėjus šešeriems metams.

S. Lim ir kolegų (2013; 2010; 2010a) taip pat pateikia ankstyvajai vaikystei būdingą socialinės kompetencijos modelį. Autoriai pabrėžia ne tik raidos tarpsnio reikšmę socialinės kompetencijos sampratai, bet ir socialinio / kultūrinio konteksto svarbą, ir pateikia socialinės kompetencijos modelį, būdingą Rytų kultūrai (Singapūriui). Autorių siūlomas teorinis ir

empirinis socialinės kompetencijos modelis apibūdinamas kaip daugiadimensinis ir susideda iš keturių socialinių įgūdžių grupių: su mokymusi susijusi socialinė kompetencija, paklusnumas (angl., *compliance*), tarpasmeniniai socialiniai įgūdžiai bei grupinės socialinės sąveikos (*group social interaction*).

Su mokymusi susijusių socialinių įgūdžių grupę sudaro tokie įgūdžiai kaip: gebėjimas klausytis ir išgirsti nurodymus, tinkamai elgtis grupinėje veikloje, atlikti užduotį iki galo, susitvarkyti darbo priemones. O socialinės kompetencijos paklusnumo faktorius parodo, kiek vaikas geba paklusti taisyklėms ir reikalavimams bei išlaikyti savitvarką. Šis faktorius atspindi vaiko gebėjimą bendrauti su suaugusiais. Tarpasmeninių socialinių įgūdžių faktorius parodo vaiko gebėjimą bendrauti su bendraamžiais bei apima gebėjimą dalintis, gerbti, bei būti empatišku kitam vaikui. Grupinės socialinės sąveikos faktorius apima gebėjimą suprasti grupinės dinamikos procesus pagal vaiko išsivystymo lygį, pavyzdžiui, gebėjimas laikytis grupės elgesio taisyklių, išbandyti įvairius grupės nario vaidmenis.

Nors autoriai pabrėžia, kad šis socialinės kompetencijos modelis specifiškas Rytų kultūrai, tačiau galima matyti, kad yra bendrumų su Vakarų kultūroje pateikiama ankstyvosios ir vidurinėsios vaikystės amžiaus tarpsniui būdinga socialinės kompetencijos samprata. Pavyzdžiui, tai, kad su mokymusi susijusi socialinių įgūdžių grupė apibrėžiama vienodai tiek vienoje, tiek kitoje kultūroje.

Atlikus teorinę socialinės kompetencijos konstrukto analizę, galima matyti, kad nors ir egzistuoja skirtingos šio reiškinio sampratos, tačiau galima išskirti daugumą jų jungiantį aspektą – socialinius įgūdžius. Socialiniai įgūdžiai yra dominuojantis socialinės kompetencijos rodiklis, nes yra gan tiksliai įvertinamas, susijęs su paties asmens elgesiu ir gali būti panaudojamas korekcijai, tiesiogiai mokant asmenį trūkstamų ar nepakankamai išlavintų socialinių įgūdžių.

Šiame darbe socialinė kompetencija bus suprantama kaip *visuma socialinių įgūdžių, kuriuos efektyviai pritaikius, pasiekiami socialinėse situacijose įprasti bendravimo tikslai* (pgl., Rose-Krasnor, 1997; McFall, 1982; Sheridan, Walker, 1999). Kaip jau buvo aptarta, socialinės kompetencijos socialinių įgūdžių samprata priklauso nuo situacijos / konteksto, nuo asmens, kurio socialinė kompetencija yra vertinama, amžiaus tarpsnio bei nuo vertintojo, t. y. asmens, kuris toje konkrečioje situacijoje yra pajėgiausias įvertinti visus socialinės kompetencijos aspektus. Todėl šiame darbe bus vertinama vidurinėsios vaikystės raidos etape esančių vaikų socialinė kompetencija kaip socialinių įgūdžių visuma, kuri yra specifiška pradinės mokyklos aplinkai bei Lietuvos kultūriniam kontekstui. Kadangi mokytojai pradinėje mokykloje yra pagrindiniai asmenys, kurie nusako, kokie elgesio tikslai yra priimtini ir siejami mokymosi aplinkos kontekste, taip perteikdami platesnėje visuomenėje pageidaujamas socialiai priimtino elgesio normas bei vertybes, todėl šiame darbe mokytojams atiteks vaikų socialinės

kompetencijos vertintojų vaidmuo. Mokytojai, kaip socialinės kompetencijos vertinimo šaltinis, pasirinktas dar ir dėl to, kad yra pajėgūs įvertinti tiek su bendravimu, tiek su mokymosi veikla susijusius socialinius įgūdžius, taigi įvertinti socialinių įgūdžių visumą – socialinę kompetenciją.

1.3. Adaptacija mokykloje

Lietuvių autoriai, tyrinėjantys moksleivių funkcionavimo mokykloje problematiką, naudoja dvi pagrindines sąvokas – prisitaikymo (Bukšnytė, 2006; Giedraitytė, Lazdauskas, Zabarauskaitė, 2010; Muralytė, Lazdauskas, 2011; Raižienė, Gabrilavičiūtė, Ruzgaitė, Garckija, 2015) ir adaptacijos (Barkauskaitė, Mišeikytė, 2006; Braslauskienė, Grudžinskytė, 2007; Burvytė, 2011; Gudžinskienė, Palaimaitė, 2010; Kubilienė, 2010; Pileckaitė-Markovienė, Lazdauskas, Nasvytienė, 2006; Rupšienė, Kučinskienė, 2006). L. Muralytė ir T. Lazdauskas (2011) nurodo, kad sąvoka „prisitaikymas“ atitinka anglišką sąvoką „adjustment“. Kita vertus, „adaptacija“ yra tarptautinis žodis. Taigi žodžiai skiriasi ir tai iškelia pagrįstą klausimą, ar nesiskiria jais žymimų sąvokų turinys.

Nors dauguma tiek lietuvių autorių (Barkauskaitė, Mišeikytė, 2006; Braslauskienė, Grudžinskytė, 2007; Bukšnytė, 2006; Kubilienė, 2010), tiek užsienio tyrėjų (pvz., Taylor, 1983; Seaton, 2009) adaptacijos ir prisitaikymo sąvokas naudoja kaip sinonimus, dalis autorių pateikia savitus apibūdinimus, pateikdami savo tyrinėjimų objektą kaip procesą, padedantį susitvarkyti su iššūkiais ar barjeriais (Raižienė ir kt., 2015; Rupšienė, Kučinskienė, 2006), kaip sąveiką tarp individo ir aplinkos (Gudžinskienė, Palaimaitė, 2010) arba kaip tam tikrą naudingą elgesį (Muralytė, Lazdauskas, 2011). Šioje disertacijoje prisitaikymas suprantamas kaip žmogaus elgesio pokytis stengiantis atitikti aplinkos reikalavimus (Weiten, Lloyd, 2006), o adaptacija yra suprantama kaip šių pastangų prisitaikyti rezultatas, t. y. nuolatinėje sąveikoje tarp žmogaus ir aplinkos (Gudžinskienė, Palaimaitė, 2010) susiklostantis tam tikras žmogaus ir jo aplinkos santykis (Seaton, 2009). Kadangi daugumoje situacijų kriterijus tokio santykio vertinimui apibrėžia aplinka, kurioje yra adaptuojamasi (dažniausiai – tam tikro šioje aplinkoje reikšmingo vertintojo požiūriu), konkretus adaptacijos rodiklių sąrašas priklauso ir nuo aplinkos, ir nuo vertintojo. Šioje disertacijoje pagrindinis dėmesys skiriamas ne pačioms mokinių pastangoms prisitaikyti prie mokyklos aplinkos, bet jų rezultatui, t. y. adaptacijai mokykloje, todėl darbe visur bus naudojama adaptacijos sąvoka.

Istoriškai tyrėjai adaptaciją mokykloje apibrėždavo mokinių akademinį pasiekimą ar akademinės pažangos terminais. Toks mokymosi pasekmių akcentavimas skatino tyrėjus domėtis tik kognityvinių įgūdžių įgijimo procesais, nukreiptais į mokinio asmenines charakteristikas, pvz., intelektą, lytį. Tačiau jau XX a. pabaigoje tyrėjų grupė, daugiausiai vadovaujama G. W. Ladd, praplėtė akademinę-kognityvinę adaptacijos mokykloje sampratą,

įtraukdami ir psichosocialinius adaptacijos mokykloje rodiklius, kurie parodo mokinių nuostatą mokyklos atžvilgiu, patiriamus jausmus ir emocijas, atskleidžia jų įsitraukimą į mokyklos aplinkoje plėtojamus santykius (Birch, Ladd, 1997; Buyse, Verschueren, Verachtert, Van Damme, 2009).

Vaiko adaptacijos mokykloje procesas gali būti suprantamas kelių teorinių perspektyvų rėmuose. Vienas iš dominuojančių požiūrių į adaptacijos mokykloje procesą remiasi U. Bronfenbrenerio ekologine sistemų teorija (Bronfenbrenner, 1994). Remiantis šiuo ekologiniu modeliu, vaiko vystymasis, kaip ir adaptacija mokykloje, yra veikiamas paties vaiko charakteristikų ir konteksto / aplinkos, kuri supa vaiką. Pirminė ir pagrindinė vaiko mikrosistema yra šeima, taigi tarpusavio sąveikos ir psichosocialinės sąlygos šeimos aplinkoje paruošia vaiką pereiti į mokyklos mikrosistemą. Adaptacijos mokykloje procesas vyksta priklausomai nuo sąveikų kokybės abiejų (šeimos ir mokyklos) mikrosistemų viduje bei tarp šeimos ir mokyklos aplinkos sąveikos mezosistemos lygyje (Shavega et al., 2014; Lucia et al., 2000).

Kitas teorinis požiūris į adaptacijos procesą mokykloje vadinamas pereinamojo laikotarpio (angl. *transition*) požiūriu, kuris remiasi J. Piaget ir E. Erikson apibūdintais vaiko raidos principais (McDermott, Watkins, Rovine, Rikoon, 2014). Pereinamojo laikotarpio požiūris pabrėžia, kad vystymasis yra daugiaspektis ir nuolat kintantis procesas, nulemtas vaiko ir aplinkos sąveikos. Šis požiūris akcentuoja tai, kad vaiko adaptacijos proceso sėkmė pereinamuoju raidos etapu priklauso nuo to, kaip buvo įveiktos / pasiektos raidos stadijos / krizės ankstesniais raidos etapais. Pagrindinis pereinamojo laikotarpio etapas adaptacijos pradinėje mokykloje kontekste yra vaiko atėjimas į pirmąją klasę. Atėjimas į pirmąją klasę yra vienas iš svarbių kritinių pereinamųjų laikotarpių, kuris pareikalauja didelių vaiko pastangų siekiant adaptuotis naujojoje aplinkoje, jau vien todėl, kad pasikeičia vaiko veiklos pobūdis, pagrindinė vaiko veikla tampa nebe žaidimas, o mokymasis (Barkauskaitė, Mišeikytė, 2006; McDermott et al., 2014).

Adaptacijos mokykloje vertinimas yra sudėtinis – vertinimo komponentų pasirinkimą diktuoja ne tik ankstesnių tyrimų rezultatai, bet ir tam tikroje mokslo srityje nusistovėjusi tradicija, dažnai išreiškianti ir toje srityje dominuojančias vertybes. Jeigu anksčiau buvo nusistovėjusi tradicija adaptaciją vertinti pažymiais, laikui bėgant įvyko tiek žinių, tiek ir vertybinis poslinkis, kuris padiktavo daug platesnę adaptacijos mokykloje sampratą. Atlikdami adaptacijos mokykloje tyrimus, tyrėjai dažnai renkasi specifinių rodiklių tyrimus, kurie gali būti priskirti psichologiniam, socialiniam ar akademiniam adaptacijos mokykloje aspektui. Tiriami tokie psichologinės adaptacijos rodikliai kaip: agresyvus elgesys (Bierman et al., 2010, Palujanskienė, Uzdila, 2004), emocinės problemos (pvz., Samašonok, Gudonis, Žukauskienė,

2002), gera savijauta mokykloje (pvz., Buyse, Verschueren, Verachtert, Van Damme, 2009), mokyklinis nerimas (pvz., Bagdonas, 2006; Cartwright-Hatton, Tschernitz, Gomersall, 2005), mokymosi motyvacija (pvz., Carreira, 2012; Yeung, Seeshing, Shun, Youyan, 2011; Grincevičienė, 2009; Zsolnai, 2002). Socialinė adaptacija mokykloje dažniausiai apibūdinama tokiais rodikliais kaip vaikų santykiai su bendraamžiais – populiarumas klasėje (pvz., Buyse et al., 2009; Gomes, Livesey, 2008; Magelinskaitė, 2011; Samašonok ir kt., 2002), dalyvavimas patyčiose (pvz., Larke, Beran, 2006; Zaborskis, Vareikienė, 2008), santykiai su mokytoju (pvz., Magelinskaitė, 2011; Split, Koomen, 2009), psichoaktyvių medžiagų vartojimas (pvz., Goštautas, Virbalienė, 2007; Estell, et. al., 2007), mokyklos nelankymas – pašalinimas iš jos (pvz., Barkauskaitė, Gailienė, Indrašienė, Rimkevičienė, 2004; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, Joly, 2006). Akademine adaptacija dažniausiai vertinama panaudojant akademinį pasiekimų rodiklį (pvz., Magelinskaitė, 2011; Ponitz, McClelland, Matthews, Morrison, 2009; Samašonok ir kt., 2002).

Pastaraisiais metais tyrėjai (Raižienė et al., 2015; Ratelle, Duchesne, 2014; Zhang, Zhao, Liang, Li, Chen, Chen, 2015) adaptaciją mokykloje supranta kaip daugiaaspektį reiškinį, kuris turi būti tiriamas visais trimis aspektais: akademine adaptacija parodo vaiko gebėjimą susidoroti su akademineis reikalavimais, socialinė adaptacija parodo, kaip vaikas susidoroja su mokyklos / akademinės bendruomenės keliamais reikalavimais bendravimui, o asmeninis-emocinis adaptacijos mokykloje aspektas atskleidžia, kaip vaikui pavyksta adaptuotis aplinkoje, kuri neretai kelia įtampą ir stresą (Ratelle, Duchesne, 2014).

Kalbant apie socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje ryšį, tyrimų rezultatai rodo, kad socialinė kompetencija taip pat yra glaudžiai susijusi tiek su *akademineis* (pvz., Barbarin et al., 2013; Elias, Haynes, 2008; Konold, Jamison, Stanton-Chapman, Rimm-Kaufman, 2010; Malik, Shujja, 2013; McClelland et al., 2000, McClelland et al., 2006; Oades-Sese, Esquivel, Kaliski, Maniatis, 2011; Valiente et al., 2013), tiek su *socialinėmis* (pvz., Birch, Ladd, 1997; Blandon, Calkins, Grimm, Keane, 2010; Blankemeyer, Flannery, Vazsonyi, 2002; Garner, Mahatmya, 2015; Perren, Forrester-Krauss, Dalsaker, 2012; Postigo, Gonzales, Mateu, Montoya, 2012) ir *asmeninėmis-emocinėmis* (pvz., Burt, Obradovic, Long, Masten, 2008; Gur et al., 2015; Junttila et al., 2012; Letcher, Sanson, Smart, Toumbourou, 2012; Schneider, 2009; Miers, Blöte, de Rooij, Bokhorst, Westenberg, 2013) adaptacijos mokykloje rodikliais. Kaip teigia A. Denham, H. Bassett, Y. Sirotkin, C. Brown ir C. Morris (2015), socialinė kompetencija yra ypatingos svarbos veiksnys sėkmingam startui ir adaptacijai pradinėje mokykloje.

Adaptacija mokykloje, kaip nuolatinėje sąveikoje tarp mokinio ir mokyklos susiklostantis tam tikras mokinio ir mokyklos santykis, šiame darbe bus vertinama panaudojant rodiklius, apibūdinančius tris įprastai skiriamus vaiko santykio su mokykla aspektus (akademinį, socialinį,

asmeninį-emocinį), kurie yra plačiai naudojami adaptacijos mokykloje tyrimuose. Akademini adaptacijos mokykloje aspektas bus vertinamas akademinių pasiekimų rodikliu. Socialinis adaptacijos mokykloje aspektas bus vertinamas vaiko ir mokytojos tarpusavio santykių, populiarumo klaseje ir dalyvavimo patyčiose rodikliais. Asmeninis-emocinis adaptacijos mokykloje aspektas bus vertinamas mokyklinio nerimastingumo rodikliu.

Šiame disertaciniame darbe bus remiamasi J. D. Coie ir kolegų (1993) formuluojamomis teorinėmis prielaidomis adaptacijos veiksnių tyrimams. Autoriai pabrėžia, kad planuojant tyrimą, reikia atsižvelgti į vaiko ir aplinkos sąveiką, t. y.:

1. Kartu tirti ir vaiko, ir jo aplinkos kintamuosius.
2. Tiek vaiko, tiek jo aplinkos kintamųjų sąsajos su adaptacijos rodikliais turi būti vertinamos modeliuose, kurie leistų įvertinti tiek tiesioginius, tiek ir netiesioginius ryšius.
3. Itin svarbios yra vaiko ir aplinkos kintamųjų sąsajos su adaptacijos kintamaisiais pereinamaisiais vaiko gyvenimo laikotarpiais.
4. Vaiko ir aplinkos kintamųjų sąsajos su adaptacijos rodikliais turi būti vertinamos longitudinaliai.
5. Siekiant praktinio adaptacijos mokykloje tyrimų pritaikomumo, svarbu išskirti ir įvertinti vaiko psichologinius rizikos ir apsauginius veiksnius, kurie keičia aplinkos kintamųjų ryšį su vaiko adaptacijos rodikliais.

1.4. Adaptacijos mokykloje rodiklių ir socialinės kompetencijos ryšys

Analizuojant mokslinę literatūrą galima pastebėti tai, kad skirtingi autoriai adaptacijos ir socialinės kompetencijos sampratų santykį apibūdina labai skirtingai. Vieni autoriai socialinę kompetenciją laiko vienu iš adaptacijos rodiklių (Kwon et al., 2012), kiti – priešingai, adaptaciją laiko viena iš socialinės kompetencijos dalių (pvz., Cavell, 1990). Tokių priešingų požiūrių į santykį tarp šių sąvokų egzistavimas kelia pagrįstą klausimą dėl socialinės kompetencijos ir adaptacijos sąvokų ir jomis apibūdinamų reiškinių persidengimo.

Šiame darbe naudojama socialinės kompetencijos, kaip įgūdžių visumos, samprata bei adaptacijos, kaip žmogaus ir aplinkos santykio, susiklostančio žmogui stengiantis prisitaikyti prie aplinkos, samprata leidžia aiškiai atskirti socialinės kompetencijos ir adaptacijos sąvokas ir reiškinius. Socialinę kompetenciją apibūdina tam tikri įgūdžiai, o adaptacija yra sukurtas teigiamas santykis su konkrečia socialine (šiame darbe – mokyklos) aplinka. Įgūdžiai sudaro prielaidas ir gali būti panaudoti kaip įrankis pageidaujamam santykiui sukurti, tačiau tai, kad mokinys turi tam tikrų įgūdžių, nebūtinai reiškia, kad jis sukurs teigiamą santykį su socialine aplinka. Viena vertus, pats mokinys įgūdžius turi tikslingai ir nuolat naudoti arba gali būti

nemotyvuotas turimų įgūdžių panaudoti tam, kad gerai adaptuotųsi mokyklos aplinkoje. Kita vertus, vien socialinių įgūdžių gerai adaptacijai nepakanka. Pavyzdžiui, yra žinoma, kad populiarumas klasėje priklauso ne tik nuo socialinių įgūdžių, bet ir nuo fizinės išvaizdos, sportinių pasiekimų ir kt. veiksnių (LaFontana, Cillessen, 2002; Saffer, 2005; Xie et al., 2006). Be to, nors socialinė kompetencija priklauso nuo konteksto ir nuo vertintojo, pavyzdžiui, tas pats elgesys vienam kontekste gali būti vertinamas kaip kompetentingas arba ne, tačiau ji apibūdina vaiko eglesį, kurį vaikas dažnai atlieka įvairiuose kontekstuose, t. y. elgesys išreiškia tam tikrą vaiko įgūdį, o ne konkretų nuolatinės sąveikos tarp vaiko ir specifinio konteksto rezultatą. Taigi socialinė kompetencija šioje disertacijoje suprantama kaip įgūdžiai, su kuriais vaikas ateina į mokyklą, kuriuos jis gali panaudoti stengdamasis prisitaikyti ir kurių panaudojimo rezultatas bus tam tikra adaptacija mokykloje.

Šiame skyrelyje bus apžvelgti tyrimų duomenys, pagrindžiantys darbe nagrinėjamą adaptacijos mokykloje rodiklių pasirinkimą ir apibūdinantys tų rodiklių sąsajas su mokinių socialine kompetencija.

1.4.1. Santykių su mokytoju ir socialinės kompetencijos ryšys

Vienas iš svarbių adaptacijos mokykloje rodiklių yra vaiko ir mokytojo tarpusavio santykiai (pvz., Birch, Ladd, 1997; Ping, 2009; Shavega, Brugman, Tuijl, 2014; Vu, 2015). Santykių su mokytoju pobūdis ne tik pats savaime atspindi vaiko savijautą mokykloje, bet, esant geriems santykiams su mokytoju, veikia kaip apsauginis veiksnys, kuris yra glaudžiai susijęs ir su kitais adaptacijos mokykloje aspektais (Spilt, Koomen, 2009). Santykiai su mokytoju yra ypač svarbūs pereinamuoju vaiko raidos etapu, kai vaikas pradeda lankyti mokyklą (Buyse, Verschueeren, Verachtert, Damme (2009).

Vaiko santykių su mokytoju tyrimuose dažniausiai dominuoja du santykių aspektai – tai tarpusavio santykių artimumas ir konfliktiškumas (pvz., Harm, Pianta, 2001; Howes, 2000; Mashburn, Pianta, 2006; Pianta, Stuhlman, 2004; Shavega, Brugman, Tuijl 2014; Zee, Koomen, Van der Veen, 2013). Reikėtų paminėti, kad toks požiūris į santykius su mokytoju yra kildinamas iš J. Bowlby prieraišumo teorijos (Howes, 2000; Ladd, et al., 2006; Mashburn, Pianta, 2006; Pianta, Stuhlman, 2004a). Taigi konfliktiški santykiai atitiktų nesaugų, o artimi santykiai su mokytoju – saugų prieraišumą.

Artimi vaiko ir pedagogo santykiai reiškia pozityvias tarpusavio sąveikas, atvirą bendravimą bei šiltus tarpusavio jausmus tarp vaiko ir pedagogo (Buyse et al., 2009; Howes, 2000; Ladd, et al., 2006; Mashburn, Pianta, 2006; Pianta, Stuhlman, 2004). Santykių artimumas parodo, kiek vaikas jaučiasi saugiai ir patogiai kreipdamasis į mokytoją, kalbėdamas apie savo jausmus ir patirtis, bei išnaudodamas mokytoją kaip nusiramino šaltinį. Santykių artimumas

dar gali būti suprantamas kaip emocinės paramos teikimas vaikui (Birch, Ladd, 1997; Brock, Curby, 2014; Murray, Murray, Wass, 2008). O konfliktiški santykiai su mokytoju apibūdinami kaip nedarnus, nesidalijantis bendravimas, pasireiškiantis negatyviomis, neadaptyviomis sąveikomis ir emocijų raiška (Buyse et al., 2009; Shavega, 2014). Konfliktiški santykiai su mokytoju vaikui yra streso šaltinis, kuris gali pakenkti vaiko adaptacijai mokykloje (Buyse et al., 2009; Birch, Ladd, 1997).

Tyrimų rezultatai atskleidžia, kad artimi / pozityvūs santykiai su mokytoju yra susiję su vaikų didesniu įsitraukimu į mokymosi veiklą, pozityvesniu požiūriu į mokyklą ir mokymąsi (Birch, Ladd, 1997; Ladd, Burgess, 2001; Murray et al., 2008), iš to kylančiais geresniais mokymosi rezultatais (Harm, Pianta, 2001; Konold, Pianta, 2005; Zee et al., 2013) ir santykiais su bendraamžiais (populiarumu klasėje) (pvz., Braza et al., 2007; Gil-Olarte et al., 2006; Ladd, Burgess, 2001; Mestre et al., 2006). O konfliktiški santykiai su mokytoju yra susiję su padidėjusiu mokykliniu nerimu, prastais akademiniais pasiekimais, bendraklasių atstūmimu, mokyklos vengimu ar net delikvencija vėlesniais mokymosi metais (Bustin, 2007; Harm, Pianta, 2001; Ladd, Burgess, 2001; Konold, Pianta, 2005; Murray et al., 2008; Sette, Baumgartner, Schneider, 2014; Shavega et al., 2014).

S. Harkness ir kolegų (2007) tyrimų rezultatai atskleidė, kad mokytojai, apibūdindami „idealaus mokinio“ savybes kaip svarbiausias, dažniausiai išskirdavo gerus socialinius įgūdžius. Taigi galima manyti, kad socialiniai gebėjimai yra svarbus veiksnys, veikiantis mokinio ir mokytojo santykių kokybę. Mokslininkai (Bustin, 2007; Mashburn, Pianta, 2006; Denham, 2006) teigia, kad norint, jog mokykloje vaiko ir mokytojo tarpusavio santykiai būtų pozityvūs, vaikas turi turėti bent tokį socialinės kompetencijos lygį, kad gebėtų klausytis ir suprasti užduoties reikalavimus bei suprasti ir laikytis pagrindinių taisyklių, nesielti agresyviai su bendraklasiais bei mokytojais, gebėti save kontroliuoti bei bendradarbiauti.

Vaiko socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoju ryšį patvirtina mokslinių tyrimų rezultatai. S. Birch ir G. Ladd (1997), atlikę tyrimą, nustatė, kad darželį lankančių šešiamečių vaikų socialiai nekompetentingas elgesys buvo stipriai susijęs su konfliktiškais bei priklausomais santykiais su pirmos klasės mokytoju. Šiuos rezultatus papildė L. Henricsson ir A. Rydell (2004) tyrimas, kuriuo nustatyta, kad antros klasės vaikai, kurie turėjo daugiau elgesio problemų, labiau konfliktuodavo su klasės mokytoju bei turėjo neigiamesnį požiūrį į santykius su mokytoju nei vaikai be elgesio problemų. J. Split ir H. Koomen (2009), atlikusios tyrimą su šešiamečiais vaikais, taip pat atrado, kad vaikai, kurie neadaptyviai reiškia pyktį, dažniau konfliktuoja su mokytoju. Šiems rezultatams pritaria ir P. Garner bei D. Mahatmya (2015), kurių tyrimas taip pat parodė, kad žemesnė socialinė kompetencija yra susijusi su konfliktiškais santykiais su mokytoju.

Teigiamą socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoju ryšį iliustruoja M. Blankemeyer, D. Flannery, A. Vazsonyi (2002) longitudinalio tyrimo, atlikto su trečiaklasiais–penktaklasiais vaikais, rezultatai, kurie parodė, kad socialiai kompetentingi vaikai yra mokytojų labiau mėgiami, saugiai prie jų prieraišūs, o tai paskatina artimus tarpusavio santykius. J. Vu (2015) nustatė, kad gerenė ikimokyklinukų socialinė kompetencija yra susijusi su geresniais tarpasmeniniais santykiais su mokytoju, kai santykius su mokytoju vertina patys vaikai. Šio tyrimo rezultatus kiek kitu aspektu papildo L. Brock ir W. Curby (2014) studija, kurioje teigiama, kad mokytojai, kurie vertino ikimokyklinukų socialinę kompetenciją kaip aukštesnę, taip pat geriau vertino savo bei vaikų tarpusavio santykius ir priešingai, jei socialinė kompetencija buvo mažesnė. Leung, Chi-hung (2015) teigia, kad ikimokyklinukams taikant socialinių įgūdžių mokymo programą, pagerėjo jų socialinė kompetencija ir santykiai su mokytoju. O X. Zhang (2011), atlikęs tyrimą su ikimokyklinukais, nustatė, kad socialinė kompetencija buvo reikšmingai susijusi su santykiais su mokytoju. Dar daugiau – autoriai rado, kad mamos–vaiko ir vaiko–mokytojo tarpusavio santykiai buvo medijuojami vaiko socialinės kompetencijos. Artimi mamos santykiai su vaiku sudarė prielaidas atsirasti geresnei vaiko socialinei kompetencijai, kuri savo ruožtu sudarė prielaidas atsirasti geresniems vaiko ir mokytojo santykiams. Kitais tyrimų rezultatais (Bustin, 2007; Magelinskaitė, 2011) nustatyta, kad vaikai, turintys pakankamą socialinio subrendimo mokyklai lygį, geba dažniau sukurti artimus santykius su klasės mokytoju, dėl kurių gerėja jų akademiniai pasiekimai, formuojasi pozityvus požiūris į mokymąsi ir mokyklą, mažėja su mokyklos aplinka susijęs nerimas, vaikai patiria didesnį susietumo su mokykla jausmą.

Galima įvardyti kelias priežastis, kodėl vaikai su geresne socialine kompetencija palaiko kokybiškesnius santykius su klasės mokytoju. Pirma, su tokiais mokiniais mokytojams dirbti yra paprasčiau. Socialiai kompetentingi vaikai kelia mažiau rūpesčių pamokos metu, geriau sutaria su bendraklasiais, nekonfliktiškai bendrauja su pačiu mokytoju (Lillvist et al., 2009). Antra, gebėdami laikytis reikalavimų, neprieštaraudami mokytojo nustatytai tvarkai, tokie vaikai sustiprina mokytojo autoritetą ir dėl to mokytojo ir mokinio santykiai yra geresni. Tikėtina, kad socialiai kompetentingi vaikai yra tie vaikai, kurie mokytojui mažina ar bent jau nedidina patiriamo streso darbe lygio, todėl formuoti teigiamus santykius su šiais vaikais yra paprasčiau. Taip pat reikia nepaminti, kad socialiai kompetentingų vaikų požiūris į mokyklą ir mokytoją yra palankus, o tai skatina vaikus dalytis savo patirtimis ir išgyvenimais bei užmegzti ir puoselėti artimus tarpasmeninius santykius su mokytoju. Socialiai kompetentingi vaikai turi daugiau drąsos ir geba inicijuoti bendravimą su suaugusiu žmogumi. Aukštesnės socialinės kompetencijos vaikai jaučiasi saugūs, todėl ir į mokymosi procese iškilusius sunkumus,

mokytojo pastabas reaguoja adekvačiai ir tai netrukdo jų tarpusavio santykių kokybei (Bustin, 2007; Ladd, Burgess, 2001; Konold, Pianta, 2005).

C. Howes (2000) atkreipia dėmesį į tai, kad artimi santykiai su mokytoju ypač reikšmingi gali būti vaikams iš socialinės rizikos grupių šeimų. Tvirti tarpusavio santykiai su mokytoju, gali veikti kaip nuo neigiamos nuostatos formavimosi į mokymąsi apsaugantis faktorius, kuris gali atsirasti dėl nepalaikančios šeimos atmosferos. Kai vaikas su savo mokytoju yra užmezgęs šiltą ir saugų santykį, tuomet šį santykį jis gali naudoti kaip resursą formuojant socialiai adaptyvius santykius su bendraamžiais (Howes, 2000). Tačiau jeigu vaikų iš rizikos šeimų santykiai su darželio pedagogais yra konfliktiški, sumažėja jų galimybė ugdyti tinkamus socialinius įgūdžius, o tai vėliau sustiprina jų neigiamą nuostatą ir elgesį mokyklos atžvilgiu (Ladd, Burgess, 2001; Mashburn, Pianta, 2006; Pears, Fisher, Bronz, 2007).

Ankstesnių vaiko ir mokytojo tarpasmeninių santykių, kaip adaptacijos mokykloje rodiklio, apžvalga parodė, kad vaiko socialinė kompetencija yra susijusi su vaiko santykiais su mokytoju. O vaiko santykiai su mokytoju siejasi su kitais adaptacijos mokykloje rodikliais, ypač akademiniiais pasiekimais ir populiarumu klasėje. Tačiau empirinių tyrimų analizė atskleidė, kad socialinės kompetencijos ir vaiko bei mokytojo tarpusavio santykių kokybė vaikystėje dažniausiai yra tyrinėjama ikimokyklinės įstaigos lankymo laikotarpiu, t. y. ankstyvosios vaikystės raidos tarpsniu, ir kur kas mažiau tyrimų atliekama pradinės mokyklos lankymo laikotarpiu, t. y. vidurinėsios vaikystės tarpsniu.

1.4.2. Populiarumo klasėje ir socialinės kompetencijos ryšys

Vaikų populiarumą apibūdina tai, kiek vaikas yra mėgiamas ir vertinamas savo bendraamžių grupės narių (Choi, Kim, 2003; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993; Saffer, 2005). Populiariais yra vadinami tie vaikai, su kuriais noriai bendrauja dauguma jų grupės (pvz., klasės) narių. O nepopuliarūs vaikai dažniausiai skirstomi į dvi grupes – atstumtuosius ir ignoruojamuosius. Atstumtųjų vaikų nemėgsta dauguma jų grupės narių, o ignoruojami vaikai yra tie, su kuriais niekas nenori bendrauti, tačiau ir priešiško jėms niekas nerodo. Vaiko populiarumas formuojasi jau pradėjus lankyti darželį. Tuo metu vaikui būdingas padidėjęs socialinis aktyvumas ir dėl to jis intensyviau kuria tarpasmeninius santykius su bendraamžiais. Populiarumo svarba ypač ryški viduriniojoje vaikystėje, kai vaikas pradeda lankyti mokyklą. Taigi jau nuo ankstyvosios vaikystės pozityvių santykių kūrimas ir palaikymas tampa labai svarbiu gebėjimu sėkmingam funkcionavimui ateityje.

Vaikų populiarumo tyrinėtojai (pvz., Braza et al., 2007; Blandon, Calkins, Grimm, Keane, 2010; Choi, Kim, 2003; Estevez, Emler, Cava, Ingles, 2014; Gil-Olarte, 2006; Mestre et al., 2006) sutinka, kad tai svarbus veiksnys, turintis įtakos kitiems adaptacijos mokykloje ir

platesnėje aplinkoje rodikliams. Ryškiausiai matomos neigiamos nepopuliarumo ar bendraamžių atstūmimo pasekmės. Nepopuliarumas vaikystėje yra susijęs su įvairių adaptacijos problemų paauglystėje ir suaugusiojo amžiuje pavojumi. Šios problemos apima agresyvų elgesį, akademines nesėkmes, neigiamą požiūrį į mokymąsi ir mokyklą, mokyklos nelankymą ar metimą, delikventinį elgesį, nerimo socialinėse situacijose atsiradimą, didesnes psichologines problemas bei psichopatologiją (Braza et al., 2007; Choi, Kim, 2003; Estevez et al., 2014; Stuart, Gresham, Elliott, 1991). Kita vertus, vidutinis ir didelis populiarumas siejasi su aukštesniais akademiniiais pasiekimais, gebėjimu sukurti ir palaikyti artimus santykius vaikystėje, paauglystėje ir romantinius santykius suaugusiojo amžiuje, didesniu pasitikėjimu savimi, gebėjimu efektyviai valdyti stresą bei gera psichine sveikata suaugusiojo amžiuje (Choi, Kim, 2003; Braza et al., 2007; Stuart et al., 1991).

Populiarumas gerina socialinę adaptaciją trimis būdais (Saffer, 2005; Weltzel et al. 2009; Zettergren, 2003). Pirma, kadangi populiarius vaikus mėgsta dauguma bendraamžių, tokie vaikai sulaukia didesnės bendraamžių emocinės paramos ir palaikymo. Tai ypač svarbu tuomet, kai kyla sunkumų kitose vaiko gyvenimo srityse, nes tokiais atvejais populiarumas klasėje gali tapti tarsi „saugumo tinklu“ (Zettergren, 2003). Vaikai, kurie jaučia bendraklasių paramą ir palaikymą, yra labiau motyvuoti dalyvauti akademinėje veikloje nei tie, kurie nejaučia ryšio su bendraamžiais (Weltzel et al., 2009). Be to, populiarūs vaikai bendrauja atviriau, labiau linkę išsipasakoti, o tai taip pat padidina tikimybę sulaukti paramos iš kitų (Newcomb et al., 1993). Kita vertus, nepopuliariems vaikams bendraamžių atstūmimas dažnai yra susijęs su neigiama patirtimi kitose gyvenimo srityse, ir taip vaikas tampa tarsi autsaideriu, padidėja tikimybė, kad jis įgyvendins atstumtojo vaidmenį ir kituose santykių kontekstuose (Zettergren, 2003).

Antra, populiarūs vaikai dažniau ir greičiau susilaukia pagalbos iš bendraklasių. Jie turi geresnį priėjimą prie reikiamos informacijos išteklių, kurie jiems padeda spręsti tiek bendravimo, tiek ir akademines problemas. Ši informacija gali apimti patarimus, elgesio pavyzdžius, pagalbą mokantis ir pan. Kita vertus, su nepopuliariais vaikais kiti bendraamžiai nėra linkę dalytis svarbiais ištekliais (Weltzel et al. 2009).

Paskutinė funkcija, kurią adaptacijos mokykloje kontekste atlieka populiarumas, yra saugios aplinkos užtikrinimas. Ši saugi aplinka pasireiškia tuo, kad populiarūs vaikai mokykloje išgyvena mažiau patyčių, patiria mažiau smurto bei neigiamo streso. Dėl šios priežasties jie išgyvena mažiau neigiamų emocijų ir patiria mažiau depresijos simptomų. Tai populiariems vaikams padeda formuoti gerą požiūrį į mokyklą ir geriau adaptuotis nei vaikams, kurie yra nepopuliarius (Weltzel et al., 2009; Zettergren, 2003). Patirdami blogą bendraamžių elgesį ir iš to kylančią neigiamą emocinę būseną, nepopuliarius vaikai formuoja neigiamą požiūrį į mokyklos aplinką. Reaguodami į nemalonų elgesį nepopuliarius vaikai ima vengti bendros veiklos su

bendraamžiais, mano, kad nenusipelnė bendraamžių paramos arba visiškai atmeta bendraamžių grupės vertybes ir normas bei ima elgtis agresyviai (Buhs, Ladd, 2001).

Apžvelgti tyrimų duomenys leidžia manyti, kad populiarumas tarp bendraamžių yra svarbus adaptacijos mokykloje, o vėliau ir kitose socialinėse aplinkose rodiklis. Populiarumas tarp bendraamžių priklauso nuo įvairių veiksnių (Estevez et al., 2014; Newcomb et al., 1993; Saffer, 2005; Xie et al., 2006), kuriuos galima suskirstyti į dvi grupes: neelgesines ypatybes bei socialinį elgesį.

Prie neelgesinių ypatybių, kurios yra susijusios su vaiko populiarumu tarp bendraamžių, populiarumo tyrinėtojai (pvz., LaFontana, Cillessen, 2002; Saffer, 2005; Xie et al., 2006) dažnai priskiria patrauklaus veido turėjimą, sportiškumą ir vėlesnį gimimą šeimoje. Populiarių vaikų elgesiui dažniau būdingos tokios savybės kaip draugiškumas, dėmesingumas, bendradarbiavimas, mėgimas bendrauti, taisyklių laikymasis, gebėjimas spręsti konfliktus (Estevez, 2006; LaFontana, Cillessen, 2002; Saffer, 2005; Xie, Li, Boucher, Hutchins, Cairns, 2006). Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad vaikų populiarumo ypatumų tyrimai atskleidė, kad elgesio savybės vaiko populiarumui yra svarbesnės nei neelgesinės savybės (Saffer, 2005). Apibendrinant populiarių vaikų elgesio ypatumus, galima teigti, kad populiariems vaikams būdingas socialiai kompetentingas elgesys.

A. Newcomb ir kolegų (1993) atlika 5–12 metų vaikų sociometrinio statuso tyrinėjimo metaanalizė (41 tyrimas), parodė, kad populiarius vaikai pasižymi aukštesne socialine kompetencija: konfliktų sprendimo įgūdžiais, mokėjimu palaikyti pozityvius santykius su bendraamžiais, geresne savikontrole, gebėjimu laikytis taisyklių. Nustatyta, kad populiarius vaikai pasižymėjo ir tam tikra agresija, kuri rodo drąsą siekiant bendravimo tikslų. Nepopuliarius vaikai pasižymėjo aukštesne bendrąja agresija, o tai reiškia, kad agresiją jie pasirinkdavo kaip pagrindinį bendravimo elgesį. Šiuos rezultatus papildė J. McQuade, A. Achufusi, E. Shoulberg ir D. Murray-Close (2014) tyrimo rezultatai, kurias nustatyta, kad ketvirtos–šeštos klasės vaikai, kurie turėjo žemą statusą tarp bendraamžių ir pervertino arba nuvertino savo socialinę kompetenciją, pasižymėjo didesne fizine agresija. J. Rose, P. Swenson ir M. Waller (2004) taip pat nustatė, kad žemesnis vaikų socialinių įgūdžių lygis ir didesnis agresyvumas yra susijęs su populiarumu klasėje.

L. Stuart ir kolegų (1991) atlikto tyrimo su vaikais nuo priešmokyklinės iki šeštos klasės rezultatai parodė, kad populiarius vaikai pasižymėjo geresne socialine kompetencija: geresniais bendradarbiavimo bei bendravimo užmezgimo ir palaikymo gebėjimais. Šiems rezultatams pritaria A. Cillessen (2002), Trentacosta ir C. Izard (2007) bei H. Xie ir kolegos (2006), kurie teigia, kad tapti populiariam ir bendrauti su daugeliu klasės vaikų pirmoje klasėje labiausiai padeda geri socialiniai įgūdžiai, prosocialus elgesys su bendraamžiais. L. Gomes ir D. Livesey

(2008) nustatė, kad šešiametį vaikų didesnis impulsyvumas yra susijęs su mažesniu populiarumu pirmoje klasėje. O vaikai, kurie geba suvaldyti neigiamas emocijas yra populiarensni klasėje (Banerjee et al., 2006). Tyrimų rezultatus papildo G. Caprara ir kolegų (2000) studija, kuria nustatyta, kad aštuonmetį vaikų bendradarbiavimo, gebėjimo dalytis, pagalbos pasiūlymo įgūdžiai yra reikšmingai susiję su vaikų populiarumu klasėje. A. Blandon, S. Calkins, K. Grimm, S. Keane (2010) longitudinalinio tyrimo duomenys parodė, kad priešmokyklinukų aukštesnė socialinė kompetencija, ypač bendradarbiavimo, savireguliacijos gebėjimai, yra susiję su didesniu antrojų populiarumu klasėje. J-C. Chin (2014) tyrimas su penkiamečiais ir šešiametiais parodė, kad vaikai, kurie gebėjo išlaikyti paslaptį, pasižymėjo aukštesne socialine kompetencija ir didesniu populiarumu tarp bendraamžių, su kuriais nebuvo artimi draugai.

Vienas paaiškinimas, kaip socialinė kompetencija yra susijusi su populiarumu tarp bendraamžių, yra tas, kad socialiai kompetentingi vaikai yra pageidautini bendravimo partneriai daugumai bendraamžių. Vaikai mielai bendrauja su linksmiais, pozityviai jų atžvilgiu nusiteikusiais bendraamžiais, su kuriais galima dalytis skirtinga patirtimi, kurie yra atviri. Socialiai kompetentingi vaikai bendraudami sudaro draugišką bei saugią atmosferą, todėl tampa norimais santykių partneriais (Newcomb et al., 1993).

Kita priežastis, kodėl socialinė kompetencija yra susijusi su populiarumu, yra ta, kad vaikai palaiko tokį bendravimą, kuris teikia abipusę naudą. Vaikai nori bendrauti su populiariais bendraamžiais, kadangi stebėdami jų socialiai kompetentingą elgesį gali jį kopijuoti, imituoti ir tokiu būdu gerinti savo socialinius įgūdžius. Toks vaikų elgesys vyksta nesąmoningai. Kita vertus, bendraudami su populiariais vaikais, kiti vaikai tampa labiau mėgiami bendraamžių, kadangi populiarius vaikai daro didelę įtaką bendraamžių grupėje. Vadinas, jeigu populiarius vaikai bendrauja su tam tikrais bendraamžiais, kiti vaikai pastaruosius taip pat laikys patraukliais bendravimo partneriais (Newcomb et al., 1993; Gomes, Livesey, 2008).

Tam tikri socialinės kompetencijos įgūdžiai, pavyzdžiui, savikontrolė ir gebėjimas laikytis taisyklių, taip pat prisideda prie populiarumo tarp bendraamžių paaiškinimo (Spinrad et al., 2006). Savikontrolės trūkumas ir impulsyvus elgesys trikdo kitus klasės vaikus, todėl laikui bėgant bendraamžiai pradeda aktyviai vengti santykių su tokiais vaikais, o tai vėliau gali tapti jų atstūmimo priežastimi (Gomes, Livesey, 2008). Taisyklių laikymasis ypač svarbus viduriniojoje vaikystėje, kai sąžiningas elgesys žaidžiant ar mokantis yra ypač vertinamas daugumos bendraamžių grupės narių. Todėl tie vaikai, kuriems pavyksta laikytis taisyklių, yra pageidaujami įvairių veiklų dalyviai.

Teigiama, kad populiarių vaikų socialiniai įgūdžiai yra labai panašūs Vakarų ir Rytų kultūrose (Saffer, 2005). Taigi tinkama socialinė kompetencija yra reikšmingas populiarumo

bendraamžių grupėje veiksny. O populiarumas tarp bendraamžių yra svarbus adaptacijos mokykloje rodiklis. Literatūros analizė parodė, kad nėra tyrimų, kurie mokyklos lankymo pradžioje longitudiškai vertintų socialinės kompetencijos ir populiarumo bendraamžių grupėje sąsajas, atsižvelgiant į šeimos sociodemografinį kontekstą.

1.4.3. Dalyvavimo patyčiose ir socialinės kompetencijos ryšys

Patyčios mokykloje tyrinėjamos jau daug dešimtmečių (pradžią galima laikyti 1978 m. išleistą D. Olweus knygą apie patyčias), daugelyje pasaulio šalių ir yra suprantamos kaip adaptacijos mokykloje, o vėliau ir platesniame kontekste, rodiklis (Smith, Brain, 2000).

Patyčios apibūdinamos kaip toks elgesys, kuriuo kitas asmuo yra nuskriaudžiamas arba ketinamas nuskriausti; kai skriaudėjiškas elgesys yra linkęs kartotis ir rodo priekabautojo bei skriaudėjo jėgos disbalansą (fizinės ir / arba socialinės, asmenybinės) (Olweus, 2003). Patyčios yra suprantamos kaip agresyvaus elgesio forma, tyrėjų įvardijama kaip proaktyvi agresija, kuria sau siekiama socialinės ar materialinės naudos (Arsenio, Lemerise, 2001). Galima išskirti įvairias patyčių rūšis: fizinės (pvz., spyrimas, mušimas, stūmimas, asmeninių daiktų atėmimas), psichologines (pvz., šaipymasis, gandų skleidimas, kitų atstūmimas), verbalines (pvz., prasivardžiavimas, gąsdinimas, grasinimas) ir pastaruoju metu vis labiau plintančias, elektroninėje erdvėje pasireiškiančias patyčias (pvz., Olweus, 2003; Anderson, Swiatowy, 2008). Kai kurie autoriai pastebi, kad pradinėje mokykloje dažniausiai pasireiškia fizinio pobūdžio patyčios (Chapell et al., 2006). Taip pat reikia pastebėti, kad patyčias vaikai suvokia kaip patį baisiausią dalyką, kuris jiems galėjo nutikti mokykloje (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, Evans, 2010).

Be skirtingų patyčių rūšių, skiriami ir skirtingi dalyvavimo patyčiose vaidmenys: priekabautojas, auka, stebėtojas bei skirtingi šių trijų vaidmenų deriniai, taip pat derinami su aktyvumo patyčiose pobūdžiu (pvz., stebėtojas-gynėjas) (pvz., Olweus, 2003, Anderson, Swiatowy, 2008). Patyčios egzistuoja esant priekabautojui ir aukai, todėl priekabautojo elgesio ir buvimo auka patyrimo išreikštumas yra tyrinėjams daugumos tyrėjų (pvz., Fox, Boulton, 2005; Perren, Alsaker, 2005; Perren, Forrester-Krauss, Alsaker, 2012; Postigo, Gonzales, Mateu, Montoya, 2012).

Sukaupta nemažai tyrimų duomenų, kurie patvirtina tiek trumpalaikes, tiek ilgalaikes dalyvavimo patyčiose pasekmes (pvz., Bouman, van der Meulen, Goossens, Olthof, Vermande, Aleva, 2012; Postigo et al., 2012; Raskauskas, et. al., 2010; Shao, Liang, Yuan, Bian, 2014; Werth, Nickerson Aloe, Swearer, 2015), kurias galima skirstyti į emocines, socialines, kognityvines / akademines. Neigiamas patyčių pasekmes patiria tiek priekabautojai, tiek aukos, o labiausiai jas išgyvena priekabautojai-aukos, kurie vienos situacijose yra smarkūs

priekabiautojai, o kitose situacijose iš jų stipriai tyčiojamosi (Postigo et al., 2012; Werth, et al., 2015). Tyrimų duomenys rodo, kad patyčių aukos susiduria su tokiomis emocinėmis problemomis kaip: padidėjęs nerimas, depresija, sumažėjęs pasitikėjimas savimi, vienišumo jausmas (pvz., Bouman, et al., 2012; Raskauskas, et al., 2010; Shao et al., 2014; Werth et al., 2015); socialinės problemos pasireiškia bandant susidraugauti ir bendraujant su bendraamžiais, tėvais, kitu mokyklos personalu, aukos yra mažiau mėgiamos savo bendraamžių, mažiau populiarios (pvz., Bouman et al., 2012; Werth et al., 2015), ryškūs ir akademinės skrities sunkumai, nenoras eiti į mokyklą, žemesni akademiniai pasiekimai (Rakauskas, et al., 2015; Shao et al., 2014; Werth et al., 2015).

Priekabiautojai taip pat pasižymi įvairiais adaptacijos sunkumais: prastesniais santykiais su mokytoju, jaučia mažesnę ryšį su mokykla, prastesniais akademiniiais pasiekimais (Rakauskas, et al., 2010; Shao et al., 2014; Werth et al., 2015). Priekabiautojai yra mažiau mėgiami bendraamžių, kai save vertina kaip priekabiautojus ir kai bendraamžiai juos taip vertina. Nustatytas ryšys tarp priekabiavimo ir padidėjusio nerimo, depresijos ir sumažėjusio pasitikėjimo savimi (Bouman et al., 2012; Shao et al., 2014). Vaikai, kurie intensyviai tyčiojami iš kitų, turi keturis kartus didesnę tikimybę būdami suaugę tapti kriminaliniais nusikaltėliais (Sourander et al., 2007). Intensyvių priekabiautojų-aukų adaptacija, be išvardytų sunkumų, dažniau yra lydimą suicidinių minčių, prastų akademinių pasiekimų (Demanet, Van Houtte, 2012; Nansel et al., 2012).

Įvairūs tyrimų rezultatai (pvz., Fox, Boulton, 2005; Perren, Alsaker, 2006; Perren, Forrester-Krauss, Dalsaker, 2012; Postigo et al., 2012) rodo, kad dalyvavimas patyčiose yra susijęs su vaikų socialiniais įgūdžiais ir kompetencija. Gan aiškus ryšys randamas tarp buvimo patyčių auka ir silpnų socialinių įgūdžių. Pavyzdžiui, C. L. Fox, M.J. Boulton (2005) atskleidė, kad 9–11 metų vaikų buvimas patyčių aukomis yra susijęs su šių vaikų prastesniais socialiniais įgūdžiais, kai aukomis juos įvardijo bendraamžiai, mokytojos ir patys vaikai. S. Perren, F. D. Alsaker (2006) tyrimas, atliktas su 5–7 metų vaikais, taip pat parodė, kad patyčių aukoms būdinga žemesnė socialinė kompetencija. S. Postigo ir kolegės (2012), atlikę tyrimą su 12–17 m. paaugliais, nustatė, kad socialinių įgūdžių stoka prognozuoja nepopuliarumą bendraamžių grupėje, kuris savo ruožtu prognozuoja aukos-priekabiautojo vaidmenį patyčiose. S. Perren ir kolegų (2012) longitudinalinio tyrimo rezultatai parodė, kad šešiamečių prosocialių ir bendravimo įgūdžių stoka buvo susijusi su jų tapimu auka po 6 metų. Socialinių įgūdžių stoka ne tik trukdo užmegzti ir palaikyti santykius su bendraamžiais, kurie veiktų kaip apsaugos nuo patyčių tinklas, bet taip pat neleidžia greitai ir efektyviai apsiginti nuo agresyvaus elgesio, o tai sudaro prielaidas išgyventi pakartotines patyčias.

Ryšys tarp priekabiavimo ir socialinės kompetencijos nėra visiškai aiškus. Kaip pažymi A. Arsenio ir E. Lemerise (2001), vyrauja du požiūriai, kaip socialinė kompetencija yra susijusi su priekabiavimu. Anot J. Sutton, P. Smith ir J. Swettenham (1999) (cit. Arsenio, Lemerise, 2001) požiūrio, priekabiautojai yra įgudę manipulatoriai, o ne socialiai neadekvatūs asmenys. Šio požiūrio atstovai teigia, kad bent jau kai kurie priekabiautojai gali turėti gerai išvystytus socialinius-kognityvinius gebėjimus ir kitų asmenų psichinių procesų supratimą (angl. Theory of mind skills), kas ir suteikia galimybę dominuoti prieš kitus ir jais manipuliuoti. Kito požiūrio atstovai N. Crick ir K. Dodge (1999) (cit. Arsenio, Lemerise, 2001), kurie, suprasdami socialinę kompetenciją, remiasi socialinės informacijos apdorojimo procesais, neigia galimybę, kad jeigu vyksta kompetentingas socialinės informacijos apdorojimas, jis kažkuriame žingsnyje gali lemti agresyvias pasekmes. Šie autoriai laikosi griežtos pozicijos, kad priekabiavimas yra suprantamas kaip socialinės nekompetencijos išraiška.

Randomi vėlesnių tyrimų duomenys, kuriais galima pagrįsti tiek vieną, tiek kitą požiūrį (Perren, Malti, 2008; Perren et. al 2012; Polan, Sieving, McMorris, 2012; Postigo et al., 2012). Pavyzdžiui, S. Perren ir T. Malti (2008) pažymi, kad darželinukų agresyvus elgesys buvo susijęs su aukštu asertyvumo lygiu bei gebėjimu bendrauti su bendraamžiais (pvz., įsijungti į žaidimą, dalyvauti bendrose veiklose). Panašūs rezultatai gauti ir su paaugliais (Perren et. al 2012) – priekabiaujantys paaugliai pasižymėjo aukštu asertyvumo lygiu, bendravimo inicijavimo gebėjimais. Tačiau kiti tyrimų duomenys parodo, kad priekabiautojai pasižymi prastesne socialine ir emocine kompetencija (Perren, Alsaker, 2006; Polan, et al., 2012; Postigo et al., 2012).

Nesutarimas, kaip socialinė kompetencija siejasi su priekabiavimu, greičiausiai kyla iš nevienodos tyrėjų socialinės kompetencijos sampratos (Arsenio, Lemerise, 2001; Perren et al., 2012). Jeigu socialinė kompetencija suprantama labai siaurai, tik kaip efektyvus bendravimas siekiant savo tikslų, tai tuomet agresija paremtas bendravimas irgi gali būti suvokiamas kaip socialiai kompetentingas. Tačiau dažniausiai socialinės kompetencijos samprata remiasi supratimu, kad socialiai kompetentingas elgesys turi būti suprantamas atsižvelgiant į situaciją, kontekstą, kultūrinės normas ir, svarbiausia, vertintoją, t. y. ar kitas asmuo elgesį taip pat suvokia kaip socialiai kompetentingą. Atkreipdami į tai dėmesį, S. Perren ir kolegos (2012) remiasi dviejų aspektų socialinės kompetencijos samprata, t. y. kompetenciją supranta kaip nukreiptą į save (pvz., asertyvumas, lyderystės įgūdžiai, ribų nustatymo įgūdžiai) ir nukreiptą į kitus (prosocialūs ir bendradarbiavimo gebėjimai). Šie autoriai, atlikę tyrimą, nustatė, kad priekabiaujantys paaugliai pasižymėjo aukšta, į save nukreipta socialine kompetencija ir žema, į kitus nukreipta socialine kompetencija. Taip pat buvo nustatyta, kad priekabiautojai pasižymėjo prasta empatija.

Būtent empatija yra socialinę kompetenciją ir priekabiavimą sujungianti grandis. Tyrimų rezultatai atskleidžia, kad priekabiautojai pasižymi žemu empatijos lygiu (pvz., Bouman et al., 2012; Rakauskas et al., 2010; Vazsonyi, Belliston, Flannery, 2004), po priekabiavimo veiksmų priekabiautojai jaučiasi pozityviau, lyginant su asmenimis, kurie naudoja kitokias agresijos formas (Arsenio, Lemerise, 2001). Tai dar kartą parodo, kad emocinė ir socialinė kompetencija yra glaudžiai tarpusavyje besisiejantys konstruktai, ką patvirtina ir patyčių prevencijos ar intervencijos programų duomenys.

Patyčių prevencijos ir intervencijos programos dažniausiai yra nukreiptos į socialinės-emocinės kompetencijos ugdymą. Rumunijoje (Stan, Beldean, 2014) ir Estijoje (Kõiv, 2012) po 5–9 klasėse taikytų patyčių intervencijos programų, kurios buvo nukreiptos tiek į socialinės, tiek į emocinės kompetencijos stiprinimą, pagerėjo vaikų socialiniai-emociniai įgūdžiai ir sumažėjo patyčių elgesys. Po M. DeRosier (2004) patyčių intervencijos programos, skirtos 3–5 klasių vaikams (JAV), paremtos socialinių įgūdžių ugdymu, taikymo rastas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp poveiko ir kontrolinės grupės. Išlaugo populiarumas tarp bendraamžių, pasitikėjimas savimi, sumažėjo nerimas. Agresyviems vaikams sumažėjo agresyvumas ir priekabiavimas, lyginant su kontroline grupe. C. L. Fox ir M. J. Boulton (2003) atliko metus trukusį longitudinalinį tyrimą, kurio metu 9–11 metų vaikams, patiriantiems patyčias, taikė socialinių įgūdžių ugdymo programą. Rezultatai parodė, kad po programos taikymo pagerėjo vaikų savęs vertinimas, lyginant su kontroline tyrimo grupe, o tai, autorių nuomone, turėtų sumažinti vaiko buvimo patyčių auka tikimybę. Patyčių prevencinės programos vykdomos ir elektroninėje erdvėje A. Rubin-Vaughan, D. Pepler, S. Brown ir W. Craig (2011) pažymi, kad po 2–5 klasių mokiniams taikytos kompiuterinės patyčių prevencijos programos pagerėjo vaikų žinios apie pagarbų bendravimą su draugais ir bendraamžiais bei prosocialų elgesį.

Remiantis patyčių prevencijos ar intervencijos programų duomenimis, galima daryti prielaidą, kad socialinių įgūdžių stoka yra susijusi ne tik su patyčių aukos, bet ir su priekabiautojo vaidmeniu, tačiau svarbų vaidmenį vaidina ir empatijos mokymas. Atlikus tyrimų apie patyčias analizę, galima išvelgti tendenciją dažniau tyrimo dalyviais pasirinkti vaikus, pereinančius iš pradinės į vidurinę mokyklą, arba paauglius, o ne pradinukus, nors ir yra tyrimų duomenų, kad patyčios yra aktuali problema ir šioje amžiaus grupėje (pvz., DeRosier, 2004; Perren, Alsaker 2006; Rubin-Vaughan et al., 2011).

1.4.4. Nerimastingumo mokyklos aplinkoje ir socialinės kompetencijos ryšys

Ikimokyklinis amžius dažnai vadinamas „žaidimų amžiumi“, kada vaikas, nepriklausomai nuo to, ar jis yra ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ar namų aplinkoje, didžiąją laiko dalį praleidžia užsiimdamas sąlyginai laisva, mažai struktūruota ir sistemingai nevertinama veikla

(Žukauskienė, 2012). Daugumai vaikų mokykla yra pirmas kontekstas, kuriame veikla tampa sistemingai struktūruota, reikalaujanti nuolatinių pastangų, ir kuriame jie pradedami reguliariai vertinti. Nors Lietuvoje pradinėse klasėse yra atsisakyta formalaus vertinimo pažymiais, tačiau pirmokai greitai supranta, kad standartizuotais žodžiais ar simboliais suteikiamas grįžtamasis ryšys taip pat yra vertinamasis ir turi socialines pasekmes – pagarbą, statusą mokytojo akyse ir bendraamžių grupėje arba, priešingai, – pašaipą ir atstūmimą. Be to, klasė dažnai tampa stabiliausia didele grupe, kurioje vaikui iki tol teko būti, o šios grupės kasdienis gyvenimas sukasi apie struktūruotas ir vertinamas veiklas. Susidūrus su tokiu nuolatiniu vertinimu ir ypač kelis kartus patyrus neigiamo vertinimo socialines ir emocines pasekmes, mokyklos aplinka apskritai arba kai kurios su ta aplinka susijusios situacijos (pvz., viešas kalbėjimas pamokos metu, bendravimas su mokytoju, kontroliniai darbai, bendravimas su bendraamžiais) vaikui gali tapti nerimo šaltiniu. Toks patiriamas nerimas blogina vaiko psichologinę gerovę ir gali būti laikomas vienu iš adaptacijos mokykloje rodiklių (pvz., Junttila, Vauras, Niemi, Laakkonen, 2012; Margetts, 2005; Жыкова, 2011).

Dalis autorių (Hill, Mammarella, Devine, Caviola, Passolunghi, Szucs, 2015; Yousefi, Talib, Mansor, Juhari, Redzuan, 2010) nerimastingumą mokyklos aplinkoje tyrinėja kaip specifinį nerimastingumą, susijusį, pavyzdžiui, su nerimu dėl atsiskaitymų ar nerimastingumu, kurį sukelia kuris nors mokymosi dalykas (pvz., nerimas dėl matematikos). Kita vertus, dauguma tyrėjų (pvz., Duchesne, Vitaro, Larose, Tremblay, 2008; Gur, Kocak, Demircan, Uslu, Sirin, 2015; Junttila et al., 2012; Letcher, Sanson, Smart, Toumbourou, 2012; Miers, Blöte, deRoij, Bokhorst, Westenberg, 2013) nerimastingumą mokykloje tyrinėja kaip mokyklos aplinkoje pasireiškiančio socialinio ar bendrojo nerimastingumo lygį, taip siekdami išsamiau suprasti tiek galimas polinkio nerimauti priežastis, tiek pasekmes platesnei adaptacijai aplinkoje.

Tyrimų rezultatai rodo, kad mokykloje pasireiškiantis nerimastingumas glaudžiausiai yra susijęs su akademineis sunkumais (pvz., Galla, Wood, 2012; Hill et al., 2015; Yousefi et al., 2010; Magelinskaitė, Kepalaitė, Legkauskas, 2014; Wood, 2006), prastais santykiais su bendraamžiais (pvz. Blöte, Kint, Westenberg, 2007; Miers, et al., 2013; Miers, Blöte, Westenberg et al., 2010) ar net mokyklos metimu (Duchesne et al., 2008). Padidėjęs nerimastingumas dėl fiziologinio sužadinimo veikia kongnityvinius procesus, blogindamas dėmesio koncentraciją, slopindamas atmintį, dėmesys sutelkiamas į nerimą keliančius stimulus, pvz., įvertinimo baimę, todėl suprastėja dėmesio koncentracija į akademinę užduotį, kas palaipsniui veda į akademinių pasiekimų prastėjimą (Duchesne et al., 2008; Galla, Wood, 2012; Gur et al., 2015; Wood, 2006). Akademinių pasiekimų ir nerimastingumo ryšys yra veikiamas ir motyvacijos, kadangi nerimastingi asmenys nėra tikri dėl savo gebėjimų tinkamai atlikti užduotį, mažiau dėmesio skiria užduoties atlikimui ir greičiau praranda motyvaciją. Motyvacijos

praradimas apsunkina idėjų, reikalingų užduočiai išspręsti, generavimą, o tai kelia dar daugiau nerimo (Duchesne et al., 2008; Galla, Wood, 2012; Gur et al., 2015; Wood, 2006).

D. Peters Mayer (2008) teigia, kad nerimastingumas, pasireiškiantis mokyklos aplinkoje, gali turėti trumpalaikes ir ilgalaikes pasekmes. Trumpalaikėms pasekmėms priskiriami suprastėję akademiniai pasiekimai, negalėjimas sėkmingai sąveikauti su bendraamžiais ir dėl to suprastėjęs socialinis vystymasis. O užsitęsęs nerimastingumas mokyklos aplinkoje gali sukelti lėtinį nerimą arba išsivystyti į nerimo sutrikimus, lemti nuolatinius prastus akademinius rezultatus, žemą pasitikėjimą savimi, taip pat lemti sunkumus siekiant tenkinančios adaptacijos asmeninėje ir darbinėje sferose suaugusiojo amžiuje.

D. Clark ir M. Wells (1995) (cit. Miers, Blöte, 2011) teigia, kad nerimastingi asmenys yra stipriai susirūpinę dėl galimo neigiamo kitų įvertinimo socialinėse situacijose. R. Rappe ir R. Heimberg (1997) (cit. Miers, Blöte, 2011) teigia, kad socialiai nerimastingas asmuo stengiasi įsivaizduoti, kaip jis atrodo auditorijos akyse, ir lygina šį susikurtą įvaizdį su vertinimo standartais, kuriuos, jo nuomone, auditorija naudoja jo išvaizdai ir elgesiui vertinti. Taigi socialiai nerimastingi asmenys išgyvena stiprias emocijas dėl galimo neigiamo kitų įvertinimo (Clark, Wells, 1995) bei yra įsitikinę, kad kiti žmonės iš prigimties yra kritiškai (Rappe, Heimberg, 1997), todėl nerimastingų asmenų požiūris į socialines situacijas yra neigiamas ir lydimas iškreipto kognityvinio, somatinio bei elgesio atsako.

Anot A. Miers ir A. Blöte (2011), socialiai nerimastingų žmonių neigiamas socialinių situacijų vertinimas gali pasireikšti dviem būdais. Pirma, socialiai nerimastingi asmenys dviprasmiškas socialines situacijas yra linkę interpretuoti šališkai, neigiamą interpretaciją siedami su savo elgesiu ir / ar išvaizda. Antra, socialiai nerimastingi žmonės nuvertina savo elgesį socialinėse situacijose, įskaitant savo socialinius įgūdžius ir bendrą nervingumą.

Nemažai tyrimų duomenų patvirtina žemos socialinės kompetencijos ir nerimastingumo ryšį (Burt, Obradovic, Long, Masten, 2008; Gur et al., 2015; Junttila et al., 2012; Letcher et al., 2012; Schneider, 2009; Strauss, Lease, Kazdin, Dulcan, Last, 1989), kaip ir neatitikimą tarp to, kaip savo socialinius įgūdžius suvokia pats asmuo ir stebintieji jo elgesį (pvz., Miers et al., 2013; Miers et al., 2010). Dar 1989 m. C. Strauss su kolegomis palygino 5–17 m. vaikų, turinčių nerimo sutrikimą, bei kontrolinę grupę ir nustatė, kad vaikai, kuriems diagnozuotas nerimo sutrikimas pasižymėjo socialinių įgūdžių stoka, didesniu drovumu, vienišumu ir atsitaikumu nuo socialinių situacijų. Socialinių įgūdžių stoką įvardijo tiek vaikai, tiek bendraamžiai ir tėvai. N. Junttila ir kolegų (2012) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad žemi ketvirtokų bendradarbiavimo gebėjimai ir savireguliacijos stoka penktoje klasėje buvo susiję su socialiniu nerimastingumu ir vienišumu, kada savo socialinius įgūdžius vertino patys vaikai. Rezultatai kitoje amžiaus grupėje parodė, kad bendraamžių vertinti žemi prosocialūs gebėjimai

prognozuoja vėlesnį vienišumą, socialinį nerimą ir net socialinę fobiją aštuntoje klasėje. O mokytojų vertinimu, ne tik žemi prosocialūs gebėjimai, bet ypač aukšta savireguliacija ir mažas impulsyvumas prognozavo vėlesnį socialinį nerimą ir net socialinę fobiją. Į šį rezultatą autoriai ypač atkreipia dėmesį, kadangi šie iš pažiūros „lengvi mokiniai“ pasižymi rimta psichinės sveikatos rizika. B. Sneider (2009) tyrimo rezultatai parodė, kad 10–12 metų nerimastingi vaikai buvo įvertinti kaip neasertyvūs, nekomunikabilūs, rodydavo mažai teigiamų emocijų. C. Gur ir kolegos (2015) nustatė, kad 4–5 metų vaikų žema socialinė kompetencija yra susijusi su jų patiriamu nerimastingumu ir intravertiškumu. P. Letcher ir kolegų (2012) longitudinio tyrimo rezultatai parodė, kad vaikams nuo 11 iki 17 metų nerimastingumas buvo glaudžiai susijęs su socialinių įgūdžių stoka, drovumu, elgesio problemomis, taip pat ir su prastais santykiais su bendraamžiais. K. Burt ir kolegų tyrimas (2008) parodė, kad egzistuoja tvirtas ir stiprus socialinės kompetencijos ir socialinio nerimastingumo ryšys, kuris buvo patvirtintas ir praėjus 20 metų nuo pirmojo kintamųjų matavimo, kai tiriamiesiems vaikams buvo 8–12 metų.

Tyrimų rezultatai rodo, kad nerimastingi asmenys savo socialinius įgūdžius yra linkę nepagrįstai nuvertinti tada, kai jų nerimastingumas nėra aukštas. Tačiau jeigu nerimastingumo išreikštumas yra aukštas, dažniausiai pačių asmenų ir jų elgesį stebinčiųjų socialinės kompetencijos vertinimai sutampa, t. y. visi vertintojai nurodo socialinės kompetencijos trūkumą (pvz., Miers et al., 2011; Miers et al., 2013).

Viena iš pagrindinių sąsajų, kaip socialinė kompetencija yra susijusi su nerimastingumu mokyklos lankymo laikotarpiu, yra ta, kad žemesne socialine kompetencija pasižymintys vaikai yra dažniau atstumiami savo bendraamžių, su jais mažiau bendraujama ir dažniau blogai elgiamasi, o tai didina nerimastingumą ne tik bendravimo situacijose, bet ir apskritai mokyklos atžvilgiu (Blöte et al., 2007; Miers et al., 2013; Miers et al., 2010). Kita vertus, tokio bendraamžių suteikiamo neigiamo grįžtamojo ryšio keliamas nerimas skatina vengti bendravimo ir taip riboja galimybes vystyti socialinius įgūdžius bei toliau didina su mokykla susijusį nerimastingumą.

Litetaratūros analizė atskleidė, kad žema socialinė kompetencija yra susijusi su didesniu nerimastingumo lygiu. Reikia pastebėti, kad dauguma išvadų apie socialinės kompetencijos ir nerimastingumo, patiriamo mokyklos aplinkoje, daromos remiantis tyrimais, atliktais su ankstyvosios ir / ar vėlyvosios paauglystės amžiaus moksleiviais. Tačiau trūksta žinių apie nerimastingumo ir socialinės kompetencijos procesus pirmosiose pradinės mokyklos klasėse.

1.4.5. Akademinų pasiekimų ir socialinės kompetencijos ryšys

Mokinio akademiniai pasiekimai yra svarbus rodiklis, kuris vertinamas kiekvienoje formalaus ugdymo įstaigoje. Geri akademiniai pasiekimai turėtų būti suprantami kaip mokinio

gebėjimas pasiekti aukštų mokymosi rezultatų, numatytų esamos švietimo sistemos mokymosi programų standartuose (Gage, Berliner, 1993).

Akademiniai pasiekimai yra vienas iš dažniausiai naudojamų adaptacijos mokyloje rodiklių moksliniuose tyrimuose. Šis rodiklis dažniausiai matuojamas taikant standartizuotus akademinių žinių ir gebėjimų vertinimo testus (Hernandes et al., 2016; Rhoades, Warren, Domitrovich, Greenberg, 2011) arba vertinant mokymosi pasiekimus per ilgesnį laiką, kai vertinamas mokinių pažymių vidurkis (Malik, Shujja, 2013; Wentzel, 1991), arba mokiniai yra lyginami tarpusavyje, atsižvelgiant į jų akademinius gebėjimus (Valiente et al., 2011). Standartizuotų akademinių žinių vertinimo testų naudojimas yra kritikuojamas, nes matuoja vaiko pagrindinius ar specifinius gebėjimus duotuoju laiko momentu ir neatspindi mokymosi, kaip socialinio proceso bei ilgalaikių mokinio pastangų, kuris ypač svarbus tiriant akademinių pasiekimų ir socialinės kompetencijos ryšį (Wentzel, 1991). Tyrinėjant priešmokyklinukų bei pradinių klasių mokinių akademinius pasiekimus, dažniausiai matuojami gimtosios kalbos bei matematikos gebėjimai (pvz., Ashdown, Bernard, 2011; Barbarin, Iruka, Harradine, Winn, McKinney, Taylor, 2013; McClelland et al., 2006; Oades-Sese, Esquivel, Kaliski, Maniatis, 2011), taip siekiant atspindėti vaiko verbalinius ir neverbalinius intelektualinius gebėjimus.

Ankstyva mokymosi patirtis yra susijusi su vaiko sėkmės patyrimu mokykloje, todėl svarbu tyrinėti veiksnius, numatančius vaiko akademinius pasiekimus. Geri vaiko akademiniai pasiekimai yra susiję su pozityviu požiūriu į mokyklos aplinką, gerai besimokantys vaikai patiria mažiau streso, jiems būdinga geresnė psichinė sveikata, šie vaikai yra mažiau linkę nelankyti ar mesti mokyklą vėlesniame amžiuje (pvz., Caprara, Barbaranelli, Patorelli, Bandura, Zimbardo, 2000; Malik, Shujja, 2013). Geresni akademiniai rezultatai taip pat siejami su geresne tarpasmeninių santykių kokybe su bendraamžiais ir mokytojais bei pasitikėjimu savimi (pvz., Caprara et al., 2000; Malik, Shujja, 2013; Trentacosta, Izard, 2007). Vadinasi, geri akademiniai pasiekimai yra svarbus sėkmingos adaptacijos mokykloje rodiklis.

Nors akademiniai pasiekimai yra glaudžiai susiję su vaiko intelektualiais gebėjimais, kaip ir su šeimos aplinkos charakteristikomis (Ferguson, 2006; Jacobs, Harvey, 2005; Eccles, 2005; Hung, Marjoribanks, 2005), tačiau tam, kad intelektualinis potencialas būtų sėkmingai pritaikytas, svarbu, kad asmuo gebėtų efektyviai veikti socialinėje aplinkoje. Tai ypač svarbu tampa tada, kai vaikas patenka į formalaus mokymosi aplinką, kur mokymasis vyksta didelėje socialinių santykių sistemoje. Todėl socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų tarpusavio sąveikos tyrinėjimai susilaukia didelio tyrėjų dėmesio (pvz., Barbarin et al., 2013; Caprara et al., 2000; Elias, Haynes, 2008; Konold, Jamison, Stanton-Chapman, Rimm-Kaufman, 2010; Malik, Shujja, 2013; McClelland et al., 2000, McClelland et al., 2006; Oades-Sese, Esquivel, Kaliski, Maniatis, 2011; Valiente et al., 2013; Wentzel, 1991). Kaip pažymi T. Konold ir kolegos (2010),

maži vaikai negali įsisavinti akademinio turinio, jeigu jie turi sunkumų sekant nurodymus, bendraujant su suaugusiais ir bendraamžiais, kontroliuojant neigiamas emocijas, kadangi mokymasis yra socialinis procesas. Socialiniai įgūdžiai yra svarbi išmokto elgesio rūšis, kuri leidžia vaikui būti sėkmingam klasės aplinkoje. M. McClelland ir kolegos (2006) teigia, jog mokytojai vis dažniau atkreipia dėmesį į tai, kad vaikai mokyklą pradeda lankyti būdami skirtingo socialinio subrendimo mokyklai lygio, kuris lemia skirtingas pasekmes jų mokymosi rezultatams. Mokytojai pastebi, kad gebėjimas suprasti ir laikytis užduoties reikalavimų, savikontrolė, dėmesingumas, gebėjimas bendradarbiauti ir pasitikėjimas savimi yra vieni iš svarbiausių gerų mokymosi rezultatų pasiekimo veiksnių. Ši mokytojų nuomonė yra patvirtinta mokslinių tyrimų rezultatais (Barbarin et al., 2013; Konold et al., 2013; McClelland et al., 2000; McClelland, Morrison, 2003; McClelland et al., 2006; Ponitz, McClelland, 2009; Valiente et al., 2013).

Ieškant socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų ryšio, atliekami tiek skerspjūvio (Malik, Shujja, 2013; Wentzel, 1991), tiek longitudinaliniai (Konold et al., 2010; McClelland et al., 2000, 2006; Valiente et al., 2013) tyrimai. Ypač daug tyrėjų dėmesio susilaukia tie socialinės kompetencijos įgūdžiai, kurie tiesiogiai siejami su mokymusi, t. y. gebėjimu klausytis ir suprasti užduoties reikalavimus, elgesio savikontrolė, gebėjimu bendradarbiauti, sėkmingai pereiti nuo vienos užduoties prie kitos ir kt. Pavyzdžiui, M. McClelland ir kolegos (2000) nustatė, kad su mokymusi susijusi socialinė kompetencija prognozavo akademinius pasiekimus pirmoje ir antros klasės pabaigoje, kada buvo kontroliuoti vaikų akademiniai gebėjimai darželyje bei šeimos aplinkos charakteristikos. Kiti autorės ir kolegų tyrimai papildė anksčiau atliktą tyrimą ir atskleidė, kad ikimokyklinukų su mokymusi susijusi socialinė kompetencija yra sąlyginai stabili vienerių metų laikotarpiu (McClelland, Morrison, 2003), vaikai, kurie darželio lankymo pabaigoje pasižymėjo prastais su mokymusi susijusiais socialiniais įgūdžiais, pirmoje ir antroje klasėse pasižymėjo žemais skaitymo bei matematikos akademiniiais pasiekimais (McClelland et al., 2006). Taip pat buvo nustatyta, kad geresni priešmokyklinės klasės vaikų gebėjimai susikaupti ir sekti užduoties reikalavimus bei savikontrolė rudens pradžioje buvo susiję su geresniais akademiniiais pasiekimais pavasarį (Ponitz, McClelland, 2009).

Šiuos duomenis papildė ir O. Barbarin ir kolegų (2013) tyrimo rezultatai, kai buvo tiriama priešmokyklinukų vaikų socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų ryšys antroje klasėje. Nustatyta, kad socialiniai įgūdžiai, ypač atspindintys savireguliaciją, yra susiję su matematikos ir skaitymo akademiniiais pasiekimais. Tvirtus socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų ryšius patvirtina ilgos trukmės longitudinaliniai tyrimai. T. Konold ir kolegos (2010) tyrė vaikus nuo priešmokyklinės iki penktos klasės ir nustatė, kad socialiniai įgūdžiai prognozuoja akademinius pasiekimus, ir tas ryšys stipriausias ankstyvame mokykliniame

amžiuje. Mokytojų vertinti socialiniai įgūdžiai paaiškino daugiau akademinį pasiekimų dispersijos nei tėvų vertinti socialiniai įgūdžiai, nepriklausomai nuo vaikų lyties. Ryšys rastas ir kontroliavus šeimos pajamas. Šiuos rezultatus patvirtina C. Valiente ir kolegų (2013) šešerių metų trukmės tyrimas, kuris parodė, kad vaikai, kurie tiek tėvų, tiek mokytojų įvertinti kaip turintys aukštą, su mokymusi susijusią socialinę kompetenciją, nuo priešmokyklinės iki trečios klasės turėjo aukštesnius akademinius pasiekimus šeštoje klasėje.

Tačiau randamas ne tik su mokymusi, bet ir su bendravimu susijusios socialinės kompetencijos ir akademinį pasiekimų ryšys. G. Caprara ir kolegų (2000) bei X. Chen ir kolegų (2000) tyrimų rezultatai atskleidė, kad aštuonmečių bei dvylikamečių vaikų bendradarbiavimo, gebėjimo dalytis, teikti pagalbą bei draugiškumo įgūdžiai yra stipriai susiję su akademine pasiekimais. Reikia pastebėti, kad šie du tyrimai, atlikti skirtingose Vakarų (JAV) ir Rytų (Kinija) kultūrinėse aplinkose, todėl galima manyti, kad socialinių įgūdžių sąsajos su akademine pasiekimais yra panašios įvairiose kultūrose. R. Wentzel (1991) taip pat nustatė, kad ankstyvojoje paauglystėje gebėjimas bendradarbiauti, dalytis, padėti kitiems sunkiu jiems momentu yra susiję su geresniais akademine pasiekimais, net ir kontroliavus intelekto, šeimos sudėties, tautybės reikšmę akademiniams pasiekimams.

Mokslinių tyrimų rezultatai taip pat rodo, kad šeimos aplinkos kintamieji, dažniausiai šeimos socioekonominis statusas, yra susiję su vaikų akademine pasiekimais, o socialinė kompetencija dažnai veikia kaip medijuojantis veiksnys. Pavyzdžiui, J. Elias, M. Haynes (2008) nustatė, kad žema šeimos socialinė-ekonominė padėtis neigiamai veikia vaiko socialinius įgūdžius, kurie yra susiję su prastesniais akademine pasiekimais. Šiems rezultatams pritaria C. Galindo ir B. Fuller (2010), kurie nustatė, kad lotynų amerikiečių vaikų iš skurdžių šeimų socialinė kompetencija yra žemesnė nei vaikų iš vidurinėsios klasės, ir yra susijusi su prastesniais akademine pasiekimais. O kiti (Oades-Sese, Esquivel, Kaliski, Maniatis, 2011) tyrimo rezultatai rodo, kad vaikai iš mažas pajamas turinčių šeimų, kurių socialinė kompetencija buvo aukštesnė, po dvejų metų pasižymėjo geresniais akademine gebėjimais nei socialiai nekompetentingi vaikai.

Socialinės kompetencijos ir akademinį pasiekimų ryšį galima aiškinti dvejopai. Pirmiausia, su mokymusi susijusi socialinė kompetencija tiesiogiai siejosi su mokymosi rezultatais. Vaikai, kurie geba iki galo užbaigti jiems paskirtas užduotis, sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos, išgirsti ir sekti mokytojo nurodymus, kontroliuoti savo elgesį, yra sėkmingesni mokymosi procese ir pasižymi geresniais mokymosi rezultatais (Elias, Haynes, 2008; Konold, 2010; McClelland et al., 2006; Valiente et al., 2011). Teigiama, kad su mokymusi susijusi socialinė kompetencija paskatina veikti kitus kognityvinius ir motyvacijos procesus, kurie savo ruožtu leidžia sėkmingiau pasiekti gerų akademinį rezultatų, nepaisant įvairių

aplinkos trikdžių, rūpesčių šeimos ar klasės aplinkoje (Elias, Haynes, 2008; Barbarin et al., 2013; Valiente et al., 2011). Vaikai, pasižymintys šiais socialinės kompetencijos gebėjimais, yra geriau pasiruošę pamokai būdingoje struktūruotoje aplinkoje dalyvauti tokiais būdais, kurie yra susiję su ilgalaikė sėkme mokykloje, be to, šiems vaikams būdingas teigiamas požiūris į mokyklą (Konold, et al., 2010). Tačiau kai su mokymusi susijusi socialinė kompetencija yra nepakankamai išvystyta, mokymasis tampa nemalonus ir sunkus, nes paklusimas reikalavimams, susitelkimas ties užduotimi tampa iššūkiu, kuris taip pat kuria įtampą santykiuose su mokytoju ir bendraklasiais. (Valiente et al., 2011).

Taigi kitas socialinės kompetencijos ir akademinio pasiekimo ryšio aiškinimas yra labiau netiesioginis, susijęs su bendravimu susijusiais socialinės kompetencijos įgūdžiais. Vaiko akademiniai pasiekimai iš dalies yra nulemti gebėjimo palaikyti pozityvius santykius su bendraklasiais ir mokytojais (Trentacosta, Izard, 2007). Socialinės kompetencijos panaudojimas padeda vaikui susilaukti kompetentingesnių suaugusiųjų ir bendraamžių pagalbos, kai susiduriama su mokymosi sunkumais. Socialiai kompetentingi vaikai susikuria tvirtą socialinio palaikymo ratą, padedantį pasiekti aukštesnių akademinio rezultato (Caprara et al., 2000; Welsh et al., 2001). Dar daugiau, socialiai kompetentingi vaikai yra jautrūs ne tik savo, bet ir bendravimo partnerių poreikiams. Todėl socialiai kompetentingų vaikų domėjimasis kitais, skatina tokią pat grįžtamąją reakciją, kuri gali būti panaudota siekiant akademinės paramos (Chen, Li, Li, Liu, 2000). Taigi geri santykiai tarp bendraamžių gali teikti naudą susilaukiant pagalbos iškilus akademinio sunkumų, gali skatinti pozityvų nusiteikimą mokyklos atžvilgiu ir lemti susidomėjimą akademinėmis užduotimis bei aukštą pasiekimų motyvaciją. O gerai su mokytojais sutariantys vaikai turi didesnę galimybę gauti pozityvų ir naudingą grįžtamąjį ryšį apie akademinę užduotį bei susilaukti pagalbos sprendžiant sudėtingas užduotis.

Priešingai, neadekvatus socialinis elgesys pamokos metu skatina konfliktus su mokytoju, o tai vaikui kelia įtampą, kuri neigiamai veikia akademinio pasiekimo (Duncan et al., 2007). Vaikai, kurie prasčiau sutaria su bendraamžiais, gauna mažiau naudos iš grupinio darbo, bendradarbiavimo reikalaujančių užduočių, kurios šiuolaikinėje ugdymo sistemoje ypač skatinamos ir vertinamos (Konold, et al., 2010).

Taigi socialinė kompetencija yra svarbus veiksnys, įvairiais būdais susijęs su akademiniu pasiekimu. Tai dar kartą patvirtina akademinio gebėjimų gerinimo programos, kai nustatoma, kad akademinio pasiekimų gerinimo programa yra efektyvesnė, kai tuo pačiu metu ugdoma ir vaikų socialinė kompetencija (Aschdown, Bernard, 2011; Welsh, Parke, Widaman, O'Neil, 2001). Nors yra sukaupta daug tyrimų duomenų, kurie rodo socialinės kompetencijos ir akademinio pasiekimų ryšį, tačiau socialinės kompetencijos ir akademinio pasiekimų ryšys nėra

nagrinėjamas longitudiškai pradinės mokyklos lankymo laikotarpiu, atsižvelgiant į šeimos sociodemografinį kontekstą.

1.5. Šeimos sociodemografinių kintamųjų sąsajos su socialine kompetencija ir adaptacija mokykloje

Šeimos aplinka vaidina pagrindinį vaidmenį vaiko socializacijos procese prieš pradėdant lankyti mokyklą ir veikia vaiko adaptaciją pradėjus lankyti mokyklą (Hoglund, Leadbeater, 2004). Šeima yra daugiadimensinė aplinka, kuri vaiko vystymąsi gali veikti daugybe skirtingų kelių. Tyrinėdami vaiko adaptaciją mokykloje, tyrėjai dažnai renkasi šeimos socialinio-ekonominio statuso (Chien, Mistry, 2013; Hartas, 2011; Hoglung, Leadbeater, 2004) ir šeimos santykių sistemą trikdančius (pvz., skyrybos, emigracija) (Giannelli, L. Mangiavacchi, 2010; Jurma, 2015; Lansford et al., 2006; Prodanciuc, 2011) rodiklius, kurie yra tarpusavyje susiję ir tiesiogiai veikia vaiko patirtį mokykloje (Hoglund, Leadbeater, 2004).

Ekologinio požiūrio atstovai, remdamiesi U. Bronfenbrenerio vystymosi teorija (Bustin, 2007, Farrar et al., 2007, Mashburn, Pianta, 2006, Shaffer, 2005), teigia, kad šeimos socialinis-ekonominis statusas yra makrosistemos charakteristika, atspindinti platesnės socialinės aplinkos ypatumų poveikį vaiko socialinės kompetencijos vystymuisi. Remiantis ekologine vystymosi teorija, žemo šeimos socioekonominio statuso neigiamas efektas yra stipriausias ankstyvojoje vaikystėje ir yra susijęs su vėlesnėmis adaptacijos problemomis (Hartas, 2011).

Šeimos socialinis-ekonominis statusas dažniausiai reiškia tėvų išsilavinimo, pajamų, profesijos ar visų šių elementų derinį (Malinauskienė, Žukauskienė, 2004). Tiriant vaikų socialinės kompetencijos ir šeimos socialinio-ekonominio statuso sąsajas, daugiausiai dėmesio yra skiriama tėvų (motinų) išsilavinimo lygiui ir šeimos pajamoms (Brophy-Herb et al., 2007; Honlund, Leadbeater, 2004; Glebuviene ir kt., 2004; Warner, Eyberg, 2002).

Tyrimų rezultatai rodo, kad Vakarų kultūroje nepritekliuje gyvenantys vaikai pradeda lankyti mokyklą turėdami socialinių ir elgesio sunkumų: virš 40 proc. turėdami nepakankamą socialinę kompetenciją ir apie 20 proc. demonstruodami klasės darbą trikdantį elgesį, kas itin apsunkina adaptacijos mokykloje procesą (Hartas, 2011). O Lietuvoje 2001–2002 metais atlikto vaikų brandumo mokyklai tyrimo rezultatai parodė, kad kuo aukštesnis tėvų išsilavinimas ir materialinė padėtis, tuo geresni vaikų savikontrolės įgūdžiai, o kuo geresnė tėvų materialinė padėtis, tuo geresni vaikų tarpasmeninio bendravimo įgūdžiai (Glebuviene ir kt., 2004).

Kiti tyrimų rezultatai patvirtina šeimos socialinio-ekonominio statuso ir vaikų socialinės kompetencijos ryšį. Pavyzdžiui, W. Hoglung ir J. Leadbeater (2004) nustatė, kad žemas motinos išsilavinimo lygis numato išaugusias vaikų emocines ir socialines problemas, pradėjus lankyti

mokyklą. Šiuos rezultatus patvirtina ir H. Brophy-Herb bei kolegų (2007) atliktas tyrimas su priešmokyklinio amžiaus vaikais. Šio tyrimo rezultatai atskleidė, kad aukštesnis tėvų išsilavinimas ir didesnės pajamos yra tiesiogiai susijusios su geresne vaikų socialine kompetencija. O T. Warner ir S. Eyberg (2002), atlikę tyrimą nustatė ne tik, kad šešiamečių vaikų socialiniai įgūdžiai buvo susiję su aukštesniu tėvų išsilavinimu ir geresne materialine padėtimi, bet kad šiais rodikliais pasižymintys tėvai dažniau rinkosi autoritetinį auklėjimo stilių, kuris taip pat buvo susijęs su geresniais vaikų socialiniais įgūdžiais. Prie panašių rezultatų prisideda C. Wright ir S. Kay (2000) bei C. Webster-Stratton ir M. Reid bei M. Stoolmiller (2008) atlikti tyrimai. Šie autoriai nustatė, kad socialinis subrendimas mokyklai (tam tikras socialinės kompetencijos lygis) yra neigiamai susijęs su žemesniu šeimos pragyvenimo lygiu, kuris savo ruožtu yra tiesiogiai susijęs su prastesniu tėvų išsilavinimu. N. Chien ir R. Mistry (2013) tyrimo rezultatai parodė, kad skurdžiai gyvenančių šeimų pirmaklasiai vaikai pasižymi prastesne socialine kompetencija, mažas pajamas uždirbančių tėvų vaikai pasižymi prastesniais akademiniais pasiekimais, o statistiškai reikšmingas ryšys tarp šeimos pakankamų pajamų ir vaikų socialinės kompetencijos bei akademinų pasiekimų nebuvo rastas. O D. Hartas (2011) nustatė, kad šeimos socioekonominis statusas, ypač pajamos, turėjo nedidelę tiesioginę reikšmę pirmaklasinių vaikų socialiniams įgūdžiams, atsižvelgus į paties vaiko charakteristikas ir tėvų auklėjimo pobūdį bei tėvų psichologinę būseną.

Tyrimų rezultatai patvirtina ir šeimos-socioekonominio statuso bei adaptacijos mokykloje sąsajas (Ackerman, Brown, Izard, 2004; Yanfang et al., 2016; Margetts, 2009). K. Margetts (2009) tyrimo rezultatai atskleidė, kad žemas šeimos socialinis-ekonominis statusas yra susijęs su prastesne adaptacija pradinėje mokykloje, ir šis ryšys išlieka iki penktos klasės; stipriausias ryšys rastas tarp šeimos pajamų lygio mokyklos lankymo pradžioje ir akademinų pasiekimų penktoje klasėje. P. Ackerman ir kolegės (2004), atlikę longitudinalinį tyrimą su pirmaklasiais, antraklasiais ir trečiaklasiais nustatė, kad didesnės šeimos pajamos yra susijusios su geresne vaikų adaptacija mokykloje. L. Yanfang ir kolegės (2016) tyrė 3–6 metų vaikus ir nustatė, kad šeimos nariui tenkančios mažos pajamos ir žemas tėvų išsilavinimas yra susiję su prastesniais ankstyvais skaitymo ir skaičiavimo gebėjimais. Nors tiesioginio ryšio su socialiniu prisitaikymu nebuvo rasta, tačiau aukštesnio socioekonominio statuso tėvai dažniau rinkosi autoritetinį auklėjimo stilių, kuris siejosi su geresniu socialiniu prisitaikymu. Tyrimų rezultatai taip pat rodo, kad šeimos socioekonominis statusas vaiko adaptaciją mokykloje gali veikti ir per socialinę kompetenciją (Elias, Haynes, 2008; Galindo, Fuller, 2010).

Šeimos streso ir investavimo į vaiką modeliais galima paaiškinti socialinio-ekonominio statuso ir socialinės kompetencijos bei adaptacijos mokykloje sąsajas (Edwards, Baxter, Smart, Sanson, Hayes, 2009; Conger, Conger, 2002). Remiantis šeimos streso modeliu (Conger,

Conger, 2002), dėl materialinio nepritekliaus, kompetencijų stokos ir mažesnio socialinio saugumo žemesnio socialinio-ekonominio statuso šeimose yra patiriama daugiau streso, kuris yra susijęs su prastesniais vaiko socialiniais įgūdžiais (Edwards et al., 2009). Vienas iš pagrindinių stresorių tokiems tėvams dažniausiai yra prasčiau apmokamas, bet daug energijos reikalaujantis darbas (Brophy-Herb et al., 2007; Hoglung, Leadbeater, 2004; Warner, Eyberg, 2002). Menka darbo pasitenkinimo patirtis ir nepakankamos pajamos tėvams sukelia frustraciją, kuri gali pasireikšti padidėjusiu konfliktiškumu šeimoje, taip pat ir didesne tikimybe susirgti depresija (Koblinsky, Kuvalanka, Randolph, 2006). C. Webster-Stratton ir M. Reid (2004) bei J. Adamson ir R. Thompson (1998) pažymi, kad vaikai su žema socialine kompetencija dažniau auga nepriteklių patiriančiose šeimose, kuriose dažni sutuoktinių konfliktai, pasireiškiantys verbaline ir fizine agresija, bei kur tėvai daugiau dėmesio skiria vaikų neigiamam, o ne pozityviam elgesiui. Šie vaikai tampa itin jautrūs bet kokiai neigiamai informacijai platesnėje bendravimo aplinkoje, šis jautrumas dažnai pasireiškia agresijos padidėjimu, prastesniais savireguliacijos įgūdžiais ir bendrų socialinių įgūdžių stoka (Bascoe, Davies, Cummings, 2009; Schultz, Izard, Ackerman, 2000). Tėvų patiriamas stresas mažina pozityvaus ir šilto bendravimo su vaiku galimybę, mažina tėvų įsitraukimą ir atidumą vaikų poreikiams bei didina galimybę atsirasti fizinėms bausmėms vaikų atžvilgiu (Chien, Mistry, 2013).

Remiantis šeimos investavimo į vaiką modeliu (Becker, Thomes, 1986), žemesnio socialinio-ekonominio statuso šeimos rečiau užtikrina vaikams tinkamai organizuotą socialinę aplinką, kuri stimuliuotų jų socialinių įgūdžių vystymąsi (Edwards et al., 2009). Prasčiau išsilavinę ir sunkiai materialiai besiverčiantys tėvai dėl žinių, laiko ir materialinių resursų trūkumo sudaro mažiau galimybių savo vaikams bendrauti su kitais vaikais, kviečiant juos į svečius ar skiriant pakankamai laiko lankytis vaikų žaidimo aikštelėse ir pan. Taip pat pastebėta, kad žemesnio socialinio- ekonominio statuso šeimų tėvai skiria mažiau dėmesio vaikų darželio lankymo kokybei, t. y. mažiau bendradarbiauja su vaikų auklėtojomis, sprenddami iškilusias problemas (Brophy-Herb et al., 2007; Hoglung, Leadbeater, 2004; Warner, Eyberg, 2002). Kognityvinį – ypač kalbos – vystymąsi skatinanti namų aplinka padeda vystyti vaikų komunikacijos gebėjimus, o tai skatina ir socialinės kompetencijos raidą, kadangi kalbine prasme išlavėję vaikai yra linkę kalbą panaudoti kaip priemonę konfliktams spręsti, rodyti daugiau empatijos (Brinton, Fujiki, 1993).

Kitas investavimo į vaiką modelio elementas, susijęs su vaikų socialinių įgūdžių vystymosi kokybe, yra šeimos rutina. Šeimos rutinos pagalba yra organizuojamas kasdienis šeimos gyvenimas, apibrėžiami šeimos narių vaidmenys, pareigos ir atsakomybės, taip suteikiant vaikui struktūros, nuspėjamumo ir saugumo pojūtį. Pasikartojančio šeimos elgesio metu, tėvai nustato pageidaujamo vaikų elgesio standartus, kuriuos vėliau vaikai perkelia į

platesnę bendravimo aplinką. Taip pat tokiu būdu tėvai pozityviai kontroliuoja savo vaikų laiką, veiklą ir sumažina jų impulsyvaus, agresyvaus elgesio galimybę, galinčią kilti iš veiklos trūkumo ir nuobodulio. A. Koblinsky ir kolegės (2006) nustatė, kad žemos socialinės-ekonominės padėties motinų, kurios užtikrina šeimos rutiną, vaikai pasižymi geresniais bendradarbiavimo ir prosocialiais įgūdžiais.

Vaiko vystymasis ir adaptacija aplinkoje yra veikiami ne tik šeimos socioekonominio statuso, bet taip pat gali būti sutrikdyti keičiantis šeimos santykių sistemai, pavyzdžiui, įvykus skyryboms (pvz., Guidubaldi, Perry, 1984; Jurma, 2015; Lansford et al., 2006; Rosenberg, Guttmann, 2001) ar kurio nors iš tėvų emigracijai (pvz., Giannelli, Mangiavacchi, 2010; Giedraitytė, Lazdauskas, Zabarauskaitė, 2010; Prodanciuc, 2011). Šeimos sudėties pasikeitimas taip pat gali būti susijęs su pablogėjusia šeimos materialine padėtimi, kas savo ruožtu dar padidina skyrybų ar emigracijos neigiamą poveikį vaiko raidai ir adaptacijai aplinkoje (Guidubaldi et al., 1984).

Tėvų skyrybos jau daug metų žinoma priežastis, sukelianti rimtas ir ilgalaikes vaikų elgesio, emocines, socialines ir akademines problemas (Lansford et al., 2006). Lietuvos statistikos departamento ir Eurostat 2013 m. duomenimis, vienam tūkstančiui gyventojų tenkantis skyrybų skaičius Lietuvoje yra 3,4 ir šiuo rodikliu, lyginant su kitomis Europos sąjungos šalimis, Lietuva nusileidžia tik Latvijai, kur gyventojų skyrybų skaičius, tenkantis tūkstančiui gyventojų, yra 3,5. Skyrybas dažniausiai renkasi 30–35 metų asmenys, taigi galima daryti prielaidą, kad šeimos skyrybų procesą išgyvena daug mažamečių ir pradinės mokyklos amžiaus vaikų. Tėvų skyrybų išgyvenimas turi didesnę poveikį jaunesnių vaikų vystymosi ir adaptacijos pasekmėms nei vyresniems vaikams ar paaugliams (Lansford et al., 2006). Skyrybų poveikis vaiko adaptacijai taip pat gali būti skirtingas įvairiais tėvų skyrybų etapais (prieš skyrybas, skyrybų proceso metu, praėjus kažkiek laiko po skyrybų), todėl norint tiksliau suprasti skyrybų poveikį vaiko adaptacijai, turi būti atliekami longitudinaliniai tyrimai (Lansford et al., 2006).

Tyrimų rezultatai patvirtina vaikų išgyventų tėvų skyrybų ir socialinės kompetencijos ryšį (Angacian et al., 2015; Jurma, 2015; Rosenberg, Guttmann, 2001). M. Rosenberg ir J. Guttmann (2001), atlikę tyrimą su mokyklinio amžiaus vaikais, nustatė, kad išsiskyrusių tėvų vaikų socialinė kompetencija yra prastesnė už pilnų šeimų vaikų socialinę kompetenciją. Šiems rezultatams pritarė A. M. Jurma (2015), tyrusi 7–15 metų vaikus. Jos atliktas tyrimas taip pat parodė, kad vaikų iš išsiskyrusių šeimų socialinė kompetencija yra žemesnio lygio. S. Angacian ir kolegės (2015) pradinį klasių vaikams iš išsiskyrusių šeimų taikė socialinių įgūdžių gerinimo programą, kurios rezultatai parodė, kad daugumos vaikų socialinė kompetencija po programos taikymo pagerėjo.

Vaikų išgyvenimas dėl tėvų skyrybų yra susijęs ir su jų adaptacija mokykloje (Jurma, 2015; Lansford et al., 2006). Vaikai iš išsiskyrusių šeimų patiria daugiau elgesio ir emocinių sunkumų mokyklos aplinkoje (Jurma, 2015; Di Stefano, Cyr, 2014). J. E. Lansford ir kolegos (2006) nustatė, kad tėvų skyrybos, įvykusios pradinės mokyklos lankymo laikotarpiu, yra labiau susijusios su vaiko elgesio ir emocinėmis problemomis, o ankstyvojoje paauglystėje įvykusios skyrybos yra glaudžiau susijusios su prastesniais mokymosi rezultatais. J. Arkes (2015) tyrė 7–14 metų vaikų iš išsiskyrusių šeimų akademinius pasiekimus ir nustatė, kad neigiamas tėvų skyrybų poveikis, ypač kalbiniams gebėjimams, yra pastebimas dar 2–4 metai iki įvykstant skyryboms ir tęsiasi po skyrybų.

Skyrybos didesnę neigiamą poveikį jaunesniems vaikams daro dėl to, kad mažesni vaikai dėl kognityvinių gebėjimų ir patirties stokos dar nėra pakankamai gerai išvystę susidorojimo su stresu strategijų (Kliewer, Irwin, Sandler, 1993). Tačiau remiantis šeimos streso modeliu, dėl padidėjusio tėvystės streso jiems tenka susidurti su mažesniu pozityviu tėvų dėmesiu, padidėjusiu depresiškumu (dažniausiai motinų) ir neretai pablogėjusia šeimos materialine padėtimi (Cooper, McLanahan, Meadows, Brooks-Gunn, 2009; Jurma, 2015). Be to, vaikai, dažniausiai nėra išplėtoję bendraamžių bendravimo tinklo, kuris galėtų veikti kaip apsauginis veiksnys. Tačiau yra tyrimų, kurie kvestionuoja neigiamą skyrybų poveikį vaikų vystymuisi. Pavyzdžiui, J. E. Kesner ir P. C. McKenry (2001) tyrė trimečių ir keturmečių vaikų socialinius įgūdžius ir nustatė, kad socialiniai įgūdžiai nesiskiria priklausomai nuo to, ar vaiko tėvai yra išsiskyrę, ar vaikas gyvena pilnoje šeimoje.

Kitas veiksnys, trikdantis šeimos tarpusavio santykių sistemą ir jos sudėtį, yra tėvų emigracija, ypač aktuali Lietuvai: Lietuvos gyventojų emigracijos mastai, lyginant su kitomis Europos sąjungos šalimis, yra vieni didžiausių Europoje. 2014 m. duomenimis, dėl emigracijos Lietuva neteko 4,2 iš tūkstančio gyventojų. Pagal emigracijos nulemtą gyventojų skaičiaus mažėjimą Lietuva yra ketvirta Europoje (Eurostat, 2014). Lietuvos statistikos departamento duomenimis, 2015 m. iš Lietuvos emigravo 44,5 tūkst. gyventojų (Lietuvos statistikos departamentas, 2015). Nors oficialios statistikos, kiek vaikų lieka gyventi be vieno ar abiejų tėvų dėl tėvų emigracijos, nėra, tačiau Lietuvoje daugiausiai emigruoja 20–34 metų amžiaus gyventojai, todėl tikėtina, kad be vieno iš tėvų (ar abiejų) lieka nemažas skaičius mažamečių vaikų. Nors emigracijos kelią (siekiant rasti geriau apmokamą darbą) tėvai (ar vienas iš tėvų) dažnai renkasi vedini siekio geriau patenkinti vaikų (šeimos) fizinius poreikius, tačiau pagerėjusi šeimos finansinė gerovė turi ir savo kainą (Giannelli, Mangiavacchi, 2010).

Tyrimų, kurie tiesiogiai nagrinėtų tėvų emigracijos ir paliktų vaikų socialinės kompetencijos ryšį, nepavyko rasti. S. Šukio, L. Kardelienės ir K. Kardelio (2010) atliktas paauglių, kurių tėvai yra emigravę, tyrimas atskleidė, kad tokiems paaugliams būdinga didesnė

fizinė agresija nei paaugliams, kurių nė vienas iš tėvų nėra emigravęs. Fizinė agresija dažnai traktuojama kaip socialinės kompetencijos trūkumo pasekmė (Pasiak, Menna, 2015).

Išvykus vienam iš tėvų, vaiko socialinės kompetencijos raida gali būti sutrikdyta todėl, kad vaikai negali stebėjimo būdu mokytis iš tėvų tarpusavio bendravimo, ar kažkurio vieno iš tėvų bendravimo su kitais žmonėmis. Taigi vaikų galimybės mokytis santykių kūrimo, konfliktų sprendimo, socialinių įgūdžių iš artimiausių ir didžiausią įtaką elgesio formavimui turinčių asmenų tampa apribotos, ypač esant ilgai emigracijos trukmei (Giannelli, Mangiavacchi, 2010; Giedraitytė ir kt. 2010; Kaniušonytė ir kt., 2012). Dar viena priežastis, kodėl pasunkėja vaikų socialinės kompetencijos vystymosi procesas, yra ta, kad emigrantų šeimų tėvai dažniau renkasi autoritarinį auklėjimo stilių (Daglar, Melhuish, Barnes, 2011), kuris yra neigiamai susijęs su vaikų socialinės kompetencijos vystymusi (Chen et al., 1997; McDowell, Parke, 2009).

Tėvų emigracija vaikams gali sukelti emocinius (Butvilas, Terepaitė, 2008; Lahaie, Hayes, Piper, Heymann, 2009; Šalaševičiūtė, 2006), socialinius-elgesio (Šukys, Kardelienė, Kardelis, 2010; Šalaševičiūtė, 2006), mokymosi (Giannelli, Mangiavacchi, 2010; Giedraitytė et al., 2010; Prodanciuc, 2011) adaptacijos sunkumus. Tėvų emigracija yra glaudžiai susijusi su vaikų mokymosi mokykloje sunkumais. G. Giannelli, L. Mangiavacchi (2010) nustatė, kad tėvo emigracija turi ilgalaikes pasekmes vaiko mokymuisi: išaugusią tikimybę nebaigti mokyklos arba likti kartoti mokymosi kursą. Nustatytas emigracijos poveikis mergaitėms buvo stipresnis nei berniukams. Nustatyta, kad kuo ilgiau trunka emigracijos epizodas, tuo emigracija turi neigiamesnes pasekmes mokymosi procesui. Žemas tėvų išsilavinimas ir žemas šeimos socialinis kapitalas sustiprina neigiamas emigracijos pasekmes tiek vaikams, tiek paaugliams. Šiems rezultatams pritarė R. Prodanciuc (2011), teigdamas, kad paaugliai, kurių vienas ar abu tėvai emigravo, dažniau nebaigė mokyklos nei paaugliai iš pilnų šeimų.

Tėvų migracija daro neigiamą poveikį vaiko mokymuisi keliais būdais. Vienas iš jų yra tas, kad vaikai gali skirti mažiau laiko su mokykla susijusiai veiklai, nes pasikeitus šeimos struktūrai neretai vaikams išauga atsakomybių namuose skaičius (namų ruošos darbai, pagalba prižiūrint jaunesnius vaikus). Likusiam vienam iš tėvų tenka perimti išvažiavusio šeimos nario atsakomybes ir vaidmenis, todėl jam sumažėja laiko ir psichologinių resursų, kartais ir kompetencijos, teikiant pilnavertę pagalbą ir kontrolę vaiko mokymosi procese (Giannelli, Mangiavacchi, 2010; Kaniušonytė, Truskauskaitė, Gervinskaitė, 2012). Emigracija, kaip ir skyrybos, sumažina tėvų investavimą į vaiko edukaciją (Giannelli, Mangiavacchi, 2010).

Kita vertus, esama tyrimų rezultatų, kurie nepatvirtina neigiamo emigracijos poveikio vaikui. M. Giedraitytė ir R. Bieliauskaitė (2010) atranda, kad vaikų, kurių abu arba vienas iš tėvų išvykę iš Lietuvos, patiriami emocijų ir elgesio sunkumai statistiškai reikšmingai nesiskiria nuo lyginamosios imties vaikų patiriamų elgesio ir emocinių sunkumų lygio. Mokytojų

nuomone, daugumos vaikų iš emigraciją patyrusių šeimų fiziniai ir socialiniai poreikiai yra patenkinami tiek pat gerai, kaip ir vaikų, kurių nei vienas iš tėvų neemigravo (Giedraitytė ir kt., 2010).

Remdamiesi atlikta literatūros analize, galime matyti, kad vaiko šeimos aplinkos sociodemografiniai aspektai yra tiesiogiai susiję su vaiko adaptacijos mokykloje sėkme (Ackerman et al., 2004; Giannelli, Mangiavacchi, 2010; Yanfang et al., 2016; Jurma, 2015; Lansford et al., 2006; Margetts, 2009). Kita vertus, nemažai tyrimo rezultatų rodo, kad šeimos socioekonominis statusas, tėvų emigracija ir skyrybos yra susijusios su vaiko socialine kompetencija (Angacian et al., 2015; Brophy-Herb et al., 2007; Jurma, 2015; Chien, Mistry, 2013; Šukys et al., 2010), kuri savo ruožtu yra glaudžiai susijusi su adaptacijos mokykloje rodikliais. Nepalankūs šeimos sociodemografiniai veiksniai, pavyzdžiui, dėl nepritekliaus ir išsilavinimo trūkumo menką kongnityvinę vystymąsi stimuliuojanti namų aplinka, gali turėti tiesioginį poveikį vaiko adaptacijai. Tačiau nepalanki šeimos aplinka gali apsunkinti vaiko raidą dėl nepilnaverčių, nekokybiškų tėvų ir vaikų bei visų šeimos narių tarpusavio santykių, kas trikdo vaikų socialinės kompetencijos raidą. Taigi vaiko adaptacijos mokykloje sėkmė gali priklausyti nuo šeimos aplinkos sociodemografinių aplinkybių tiesiogiai, tačiau sociodemografinės aplinkybės adaptaciją mokykloje gali veikti ir per psichologinį – socialinės kompetencijos – kintamąjį. Kaip pažymi D. J. Coie ir kolegos (1993), siekiant suprasti vaiko adaptacijos mokykloje ypatumus, reikia atsižvelgti į vaiko ir jį supančios aplinkos sąveiką, vadinasi, kartu tirti ir vaiko, ir jo aplinkos kintamuosius.

1.6. Disertacinio tyrimo socialinės kompetencijos reikšmė psichosocialiniams mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės hipotetinis modelis: literatūros analizės apibendrinimas

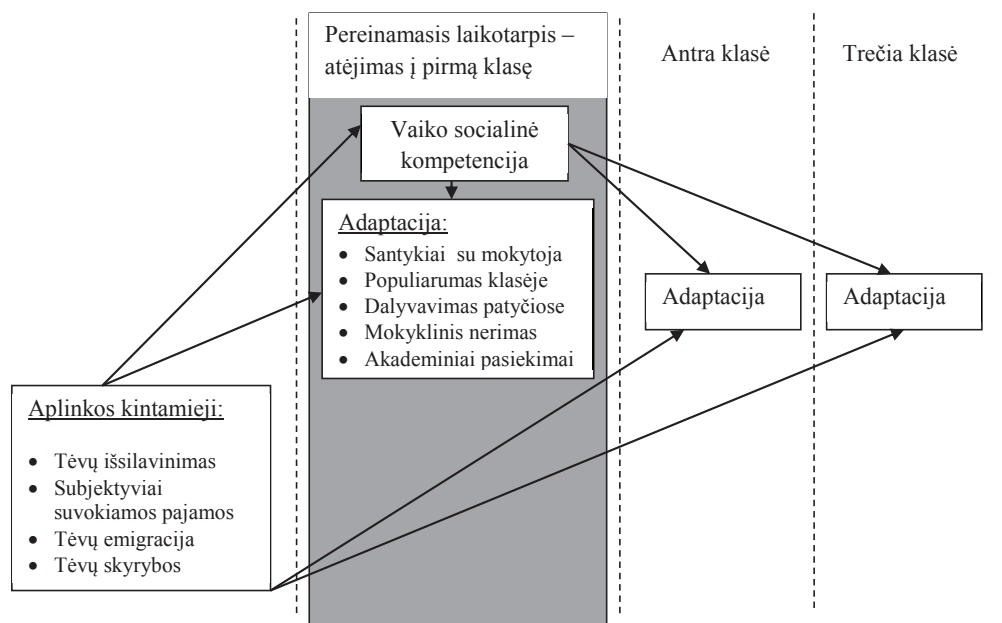
Literatūros analizė atskleidė, kad vaiko ir mokytojo tarpusavio santykiai, vaiko dalyvavimas patyčiose, populiarumas klasėje, mokyklos aplinkoje patiriamas nerimastingumas ir akademiniai pasiekimai yra svarbūs adaptacijos mokykloje rodikliai, turintys tiek trumpalaikes, tiek ilgalaikes pasekmes asmens socialinei ir psichologinei gerovei. Išanalizuota literatūra suteikia pagrindą manyti, kad vaiko socialinė kompetencija yra svarbus vaiko psichologinis apsauginis veiksnys, gerinantis adaptaciją mokykloje, tačiau socialinės kompetencijos trūkumas gali būti ir stiprus prastos adaptacijos mokykloje rizikos veiksnys.

Sėkmingai adaptacijai mokykloje reikšmės turi ne tik paties vaiko charakteristikos, tačiau ir tai, kokiomis psichosocialinėmis ypatybėmis pasižymi vaiko artimiausia aplinka, veikianti vaiko vystymąsi dar iki jam pradėdant lankyti mokyklą. Dar prieš vaikui ateinant į pirmą klasę,

jo vystymąsi veikia tokie artimiausios aplinkos kintamieji kaip tėvų išsilavinimas, pajamos ir tai, ar jis gyvena su abiem tėvais. Tyrimai rodo (Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock, 2009; Richards, Chapple-McGruder, Williams, Kramer, 2015; Willson, Hughes, 2009), kad šie kintamieji turi glaudų ryšį su adaptacija pirmoje klasėje ir kad šis ryšys linkęs išlikti laikui bėgant.

Šio ryšio kontekste vaiko socialinė kompetencija yra vaiko psichologinis kintamasis, kuris gali veikti ir kaip rizikos, ir kaip apsauginis veiksnys, t. y. socialinės kompetencijos trūkumas veikia kaip rizikos veiksnys, o gera socialinė kompetencija veikia kaip apsauginis veiksnys. Šis veiksnys gali adaptaciją veikti tiek tiesiogiai, tiek ir keisti aplinkos kintamųjų poveikį adaptacijai. Remiantis šiomis, ankstesnių tyrimų rezultatų pagrindu suformuluotomis prielaidomis ir jau aptartomis J. D. Coie ir kolegų (1993) teorinėmis prielaidomis, adaptacijos veiksnų tyrimams sudarytas hipotetinis socialinės kompetencijos reikšmės psichosocialiniams mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės teorinis modelis (žr. 1.1 pav.).

Šiame teoriniame modelyje, remiantis J. D. Coie ir kolegų (1993) rekomendacijomis, akcentuojamas pereinamasis vaiko gyvenimo laikotarpis – atėjimas į pirmą klasę ir kaip šio laikotarpio asmeninės psichologinės (socialinė kompetencija) bei šeimos aplinkos charakteristikos veikia vaiko adaptaciją nuo pirmos iki trečios klasės. Remiantis šiuo teoriniu modeliu, bus siekiama empiriškai įvertinti kompleksinį psichosocialinės šeimos aplinkos, vaiko socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje ryšį nuo pirmos iki trečios klasės.



1.1 pav. Hipotetinis socialinės kompetencijos reikšmės mokinių psichosocialiniams adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės teorinis modelis

2. SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS REIKŠMĖS PSICHOSOCIALINIAMS MOKINIŲ ADAPTACIJOS MOKYKLOJE RODIKLIAMS NUO PIRMOS IKI TREČIOS PRADINĖS MOKYKLOS KLASĖS TYRIMAS

2.1. Tyrimo metodai

2.1.1. Tyrimo dalyviai

Disertacinį socialinės kompetencijos reikšmės psichosocialiniams mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės tyrimą sudarė trys etapai, tyrimo kintamieji vertinti tyrimo dalyviams mokantis pirmoje, antroje ir trečioje klasėse. Pirmajame tyrimo etape, vaikams besimokant pirmoje klasėje, tėvams iš viso buvo išdalytos 962 sutikimo jų vaikams dalyvauti tyrime formos. Iš jų 446 sutikimo formos buvo pasirašytos ir iš šių tyrimo dalyvių surinkti tyrimo duomenys. Taigi 46,3 proc. tėvų sutiko, kad jų vaikai dalyvautų tyrime. Šis skaičius sudarė 15,8 proc. visų 2012–2013 mokslo metų pirmųjų skaičiaus Kauno mieste. Iš minėto skaičiaus 9 tyrimo dalyviai buvo pašalinti dėl tėvų ir / arba jų vaikų netinkamai užpildytų tyrimo klausimynų. Taigi pirmojo matavimo imtį sudarė 437 tyrimo dalyviai: 198 berniukai (tyrimo atlikimo metu 69 berniukams buvo sukakę 7 metai, 129 berniukams – 8 metai) ir 239 mergaitės (tyrimo atlikimo metu 68 mergaitės buvo 7 metų amžiaus, 171 mergaitė – 8 metų). Antrajame tyrimo etape surinkti tyrimo duomenys apie 420 tyrimo dalyvių (192 berniukus ir 228 mergaites). Iš 420 tyrimo dalyvių 17 tyrimo dalyvių atkrito dėl įvairių priežasčių: tėvai atsisakė toliau dalyvauti tyrime, vaikai pakeitė mokyklas, dėl netinkamai užpildytų klausimynų. Trečiajame tyrimo etape, vaikams mokantis trečioje klasėje, tyrimo duomenys surinkti apie 408 tyrimo dalyvius (183 berniukus ir 225 mergaites). Trečiajame tyrimo etape atkrito 12 tiriamųjų, jų atkritimo priežastys yra tokios pačios kaip ir antrame tyrimo etape, t. y. tėvų atsisakymas, kad jų vaikai toliau dalyvautų tyrime, vaikų mokyklų pakeitimas arba netinkamai užpildyti tyrimo klausimynai. Taigi galutinę tyrimo imtį sudarė 408 tiriamieji vaikai, kurie dalyvavo visuose trijuose tyrimo matavimo etapuose.

2.1.2. Tyrimo metodikos

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas

Šiame tyrime vaikų socialinė kompetencija vertinta Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynu (SKPMK), kuris šiam tyrimui parengtas remiantis trijomis užsienio autorių metodikomis: M. Janus ir kolegų (2007) sudaryta *EDI (The Early Development Instrument: A Population – based Measure for Communities)* klausimyno socialinės – emocinės

raidos poskale; C. Bustin (2007) sudaryta *BUSSE-SR (Social Emotional School Readiness Scale)* metodika bei A. M. Rydell, B. Hagekull ir G.Bohlin (1997) Socialinės kompetencijos aprašu (inventarijumi) (*Social Competence Inventory*). Autoriai, tyrinėjantys socialinę kompetenciją (Dirks at al., 2007; Kwon et al., 2012; Monnier, 2015), pabrėžia, kad vertinant socialinę kompetenciją, svarbu atsižvelgti ir į situaciją, kurioje pasireiškia vertinamas elgesys, šiuo atveju – mokyklos aplinka, bei į socialinės kompetencijos vertintoją. Nepavyko rasti tokio užsienio autorių sukurto socialinės kompetencijos instrumento, kurio visi teiginiai būtų tinkami apibūdinti įprastą vaikų elgesį ar pakankamai atspindėtų mokyklos aplinkoje vertinamą socialinę kompetenciją. Taip pat kai kurie instrumentai (pvz., EDI, BUSSE-SR) vertino ne tik socialinę, bet ir emocinę kompetenciją. Todėl buvo nuspręsta remtis keliomis užsienio autorių metodikomis ir iš jų atrinkti tuos teiginius, kurie vertina platų socialinių įgūdžių spektrą ir tinka vertinant socialinę kompetenciją mokyklos kontekste, kai vertina klasės mokytojas. Remiantis minėtais kriterijais atrinkti 53 klausimai žvalgomajam tyrimui, į kuriuos apie kiekvieną tyrime dalyvaujantį vaiką atsako klasės mokytojas. Teiginių vertimas buvo atliktas taikant dvigubo vertimo procedūrą. Ši klausimyno versija patikrinta žvalgomajame tyrime, kuriame mokytojai įvertino 124 vaikų (63 pirmaklasių ir 61 antraklasio) socialinę kompetenciją. Atlikus žvalgomąjį tyrimą paaiškėjo, kad dalis skalės teiginių nediferencijuoja tiriamųjų, pasireiškia „lubų efektas“, todėl buvo nuspręsta tokių teiginių atsisakyti. Dėl šios priežasties iš klausimyno buvo pašalinta 11 teiginių, kurie prasčiausiai diferencijavo tiriamuosius, t. y. 50 ir daugiau procentų tiriamųjų konkrečiame teiginyje buvo įvertinti aukščiausiais balais (intervalinėje skalėje nuo 1 – „labai retai“ iki 6 – „labai dažnai“). Papildomai pašalinta 13 teiginių, kurie matuoja ne įgūdžius (pvz., „norai eina į mokyklą“), ne socialinius įgūdžius, o adaptacijos mokykloje rodiklius (pvz., „yra mėgstamas savo bendraamžių“) ir yra yra labai panašūs, paliekant geriausiai tiriamuosius diferencijuojančius teiginius (pvz., „neskatina kitų vaikų įsitraukti į konfliktą“). Iš viso pašalinti 24 teiginiai, likusių 29 teiginių vidinis patikimumas *Cronbach alpha* = 0,961, pašalinus bet kurį klausimyno teiginį, vidinis klausimyno teiginių patikimumas sumažėja, vadinasi, teiginiai yra gerai tarpusavyje suderinti matuojamo reiškinių atžvilgiu.

Taigi disertaciniame tyrime naudotas 29 teiginių Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas, kurį apie kiekvieną tyrime dalyvaujantį vaiką pildė klasės mokytojas. Atsakymai vertinami skalėje nuo 1 – „labai retai“ iki 6 – „labai dažnai“. Didesnis skalės balas reiškia geresnę vaiko socialinę kompetenciją.

Surinkus pagrindinio tyrimo duomenis, klausimynas buvo analizuojamas taikant tiriančiąją faktorialinę analizę, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą, Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno faktorialinei struktūrai su pirmojo matavimo tyrimo imtimi (n=408) patikrinti. Tyrimo rezultatai parodė, kad vienfaktorinis klausimyno sprendinys šiems

tyrimo duomenims netinka ($\chi^2 = 2352,547$, $df = 377$, $p < 0,000$, $RMSEA = 0,113$, $CFI = 0,708$, $TLI = 0,685$, $SRMR = 0,095$). Nors kiti daugiafaktoriniai (2–7 faktorių) sprendiniai taip pat statistiškai reikšmingai skyrėsi nuo šio tyrimo duomenų, tačiau tolesnius skalės modifikavimus buvo nuspręsta atlikti remiantis 5 faktorių tiriančiosios faktorinės analizės sprendiniu ($\chi^2 = 681,578$, $df = 271$, $p < 0,000$, $RMSEA = 0,061$, $CFI = 0,939$, $TLI = 0,909$, $SRMR = 0,026$), kadangi šio sprendinio modelio tinkamumo parametrai buvo tinkamesni nei 2–3 faktorių sprendinio parametrai, dauguma teiginių pasiskirstė į prasmingus faktorius. Be to, esant didesniai faktorių skaičiui, stipriai blogėjo tiriamųjų imties dydžio ir modelio laisvųjų parametrų tarpusavio santykis, kuris turėtų siekti bent 1:5 santykį (Bentler, Chou, 1987). Tiriančiosios faktorinės analizės rezultatai plačiau pateikiami 1 priedo 1–7 lentelėse.

Dėl didelio SKPM klausimyno teiginių ir faktorių skaičiaus penkių faktorių tiriančiosios analizės sprendinys taip pat neatitiko tiriamųjų imties dydžio bei modelio laisvųjų parametrų santykio (1: 2,11), todėl buvo nuspręsta pašalinti 6 teiginius, kurie sudarė vieną faktorių, tačiau neatrodė tarpusavyje prasmingai susiję. Du pagal prasmę labai panašūs faktoriai buvo apjungti. Taigi iš penkių faktorių liko trys: visi pirmojo faktoriaus teiginiai prasmingai atspindėjo bendravimo socialinius įgūdžius (pvz., „Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą“), antrojo faktoriaus teiginiai atspindėjo su mokymosi veikla susijusius socialinius įgūdžius (pvz., „Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka“), o trečiajame faktoriuje esančiais teiginiais galima vertinti vaiko savireguliacijos įgūdžius (pvz., „Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje“). Ši trijų faktorių struktūra tikrinta patvirtinamosios faktorinės analizės būdu, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą. Analizės rezultatai parodė, kad esama trijų faktorių struktūra neatitinka šio tyrimo duomenų ($\chi^2 = 952,596$, $df = 227$, $p < 0,000$, $RMSEA = 0,089$, $CFI = 0,846$, $TLI = 0,828$, $SRMR = 0,072$), nors imties dydžio ir modelio laisvųjų parametrų skaičius jau siekė bent minimalią priimtina ribą 1:5,6. Todėl buvo nuspręsta atsisakyti dalies teiginių iš kiekvieno faktoriaus, siekiant gauti geriausiai tyrimo duomenis atitinkantį trijų faktorių matavimo modelį. Teiginiai iš faktorių šalinti pažingsniui, remiantis šiais kriterijais: dėl teiginio mažo dispersijos paaiškinamumo (pvz., 15, 4 teig.), dėl didelių asimetrijos ir eksceso koeficientų (pvz., 25, 27 teig.), dėl teorinių priežasčių, atsisakant panašaus teiginio ir paliekant tą, kuris paaiškina daugiau dispersijos (pvz., 6, 16, 28 teig.), remiantis siūlomais modelio modifikavimo indeksais, kai teiginys iš vieno faktoriaus siūlomas perkelti į kitą, tačiau teorine prasme toks perkeltas netinkamas (pvz., 12, 17, 10 teig.), jei remiantis modifikavimo indeksais teiginys sudaro kelias kovariacijas su kitais skalės teiginiais (pvz., 19). Tokiu būdu iš klausimyno pažingsniui pašalinta 11 teiginių. Trijų faktorių, sudarytų iš likusių 12 teiginių, Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje skalės

struktūra šiems tyrimo duomenims pasitvirtino ($\chi^2 = 52,121$, $df = 44$, $p = 0,1874$, $RMSEA = 0,021$, $CFI = 0,996$, $TLI = 0,994$, $SRMR = 0,033$). Tačiau tuomet atkreiptas dėmesys, kad trečiąjį – savireguliacijos – faktorių sudarantys 4 teiginiai formuluojami neigiama reikšme, t. y. mokytojai turi įvertinti, ar vaikas pasižymi prasta savireguliacija (pvz., „yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas“), o kitų faktorių visi teiginiai formuluojami pozityviai, t. y. mokytojai vertina įgūdžio išreikštumą (pvz., „Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas.“). Todėl buvo padaryta prielaida, kad savireguliacijos faktorius, gali būti laikomas „metodo“ faktoriumi, kai faktorinės analizės metu į faktorių patenka priešinga kryptimi nei dauguma formuluojami teiginiai. Laikantis šios prielaidos, nuspręsta šį faktorių pašalinti.

Ši dviejų faktorių SKMP klausimyno struktūra patikrinta taikant tiriamąją struktūrinio lygčių modeliavimo (angl. *Exploratory structural equation modeling, ESEM*) procedūrą, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą, kuri apjungia tiek tiriančiosios, tiek patvirtinamosios faktorinės analizės savybes viename modelyje ir leidžia skalės teiginiams priklausyti visiems faktoriams, kai konkretus teiginys faktoriui priskiriamas pagal jo svorį ir statistinį reikšmingumą (Marsh, Morin, Parker, Kaur, 2014). Prieš atliekant analizę, nuspręsta į klausimyną grąžinti du teiginius, iš kurių vienas pagal prasmę geriausiai tiko Bendravimo socialinės kompetencijos faktoriui (17. „Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.“), o kitas – Mokymosi veiklos faktoriui (19. „Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojo priminimo.“).

Šios analizės pagalba gautas tyrimo duomenis atitinkantis dviejų faktorių modelis ($\chi^2 = 4,265$, $df = 7$, $p = 0,7488$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = 0,007$), tačiau dėl mažo faktorių svorio ir statistinio reikšmingumo abiejuose faktoriuose buvo pašalinti du teiginiai iš Bendravimo socialinės kompetencijos faktoriaus (17, 21) bei vienas teiginys iš Mokymosi veiklos socialinės kompetencijos faktoriaus (2) ir remiantis siūlomais modifikavimo indeksais įvesta papildoma kovariacija tarp Mokymosi veiklos faktoriaus teiginių. Taigi sudarytas dviejų faktorių latentinis matavimo modelis, kurio Bendravimo socialinės kompetencijos faktorių sudaro trys teiginiai (1,5,7 pvz., „Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.“), o Mokymosi veiklos socialinės kompetencijos faktorių sudaro 4 teiginiai (19, 20, 22, 26, pvz., „Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojo priminimo.“), šio latentinio matavimo modelio laisvųjų parametrų ir imties dydžio santykis 1:14,57. Faktorių tarpusavio koreliacija lygi $r = 0,517$.

Gauto instrumento vidinis patikimumas buvo įvertintas apskaičiuojant *Cronbach alpha* atskirai kiekvienam gautam faktoriui – Bendravimo faktoriui ir Mokymosi veiklos faktoriui (žr. 2.1 lentelę).

2.1 lentelė. SKPMK poskalių patikimumo rodikliai trijuose tyrimo matavimuose

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Bendravimo poskalė	0,845 (N=3)	0,847 (N=3)	0,841 (N=3)
Mokymosi veiklos poskalė	0,905 (N=4)	0,898 (N=4)	0,898 (N=4)

Pastaba. Skliausteliuose pateiktas teiginių skaičius poskalėje.

Gautos Cronbach alpha vertės rodo gerą klausimyno teiginių vidinį suderinamumą, ypač turint galvoje mažą klausimyną sudarančių teiginių skaičių. Tačiau Cronbach alpha yra gana konservatyvus patikimumo matas, kurį apskaičiuojant daroma prielaida, kad visi teiginiai turi vienodą poveikį patikimumui. Dėl šios priežasties šalia Cronbach alpha buvo apskaičiuotas ir vidutinės paaiškintos dispersijos (angl. *average variance extracted (AVE)*) rodiklis, nurodantis, kiek vidutiniškai dispersijos paaiškina kiekvienas teiginys. Jei AVE viršija 0,5, tai rodo gerą skalės patikimumą (Fornell, Larcker, 1981). AVE rodikliai pateikti 2.2 lentelėje.

2.2 lentelė. SKPMK poskalių vidutinės paaiškintos dispersijos rodikliai trijuose tyrimo matavimuose

	Vidutinės paaiškintos dispersijos rodiklis (AVE)		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Bendravimo poskalė	0,614 (N=3)	0,598 (N=3)	0,597 (N=3)
Mokymosi veiklos poskalė	0,686 (N=4)	0,624 (N=4)	0,636 (N=4)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Aukštos Cronbach alpha ir AVE reikšmės, gautos antrame ir trečiame matavime, liudija gerą abiejų socialinės kompetencijos poskalių išorinį patikimumą. Be to, išorinį patikimumą liudija ir dviejų faktorių SKPM klausimyno matavimo modelio struktūros atitikimas antrojo ir trečiojo tyrimo matavimo duomenims. ESEM analizė parodė, kad dviejų faktorių matavimo modelio struktūra gerai atitinka tiek antrojo tyrimo matavimo ($\chi^2 = 6,484$, $df = 7$, $p=0,4845$, RMSEA = 0,000, CFI = 1, TLI = 1, SRMR = 0,007), tiek trečiojo matavimo duomenis ($\chi^2 = 11,191$, $df = 7$, $p=0,4845$, RMSEA = 0,039, CFI = 0,996, TLI = 0,989, SRMR = 0,010).

Norint atlikti statistinius skaičiavimus su longitudinalinio tyrimo imtimi, reikia vienodos matavimo modelio struktūros visų trijų tyrimo matavimų duomenims. Todėl Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno dviejų faktorių latentinio matavimo modelio struktūra tikrinta visų trijų matavimų duomenims iš karto. Atlikta latentinių kintamųjų matavimo pastovumo (invariantiškumo) analizė (angl. *the analysis of measurement invariance*). Ši analizė gali patvirtinti, kad palyginimai, kurie yra atliekami tarp skirtingų matavimų, yra galimi ir validūs, o atsiradę pokyčiai nėra sąlygoti matavimo paklaidos. Gauti rezultatai patvirtino faktorių svorių ir faktorių dispersijos pastovumą per laiką ($\chi^2 = 45,133$, $df = 51$,

$p=0,7047$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = 0,035$), esant kovariacijai tarp Mokymosi veiklos faktoriaus teiginių (19 ir 22).

Šeimos sociodemografiniai rodikliai

Norint išsiaiškinti šeimos sociodemografinės aplinkos charakteristikas vaiko tėvų buvo prašoma nurodyti: savo išsilavinimą, įvertinti šeimos pajamų pakankamumą, pateikti informaciją apie tai, ar šeima yra patyrusi emigraciją bei skyrybas. Pateikdami informaciją apie *išsilavinimą* tėvai turėjo 6 pasirinkimus (1 – aukštasis, 2 – nebaigtas aukštasis, 3 – aukštesnysis, 4 – spec. vidurinis, 5 – vidurinis, 6 – nebaigtas vidurinis išsilavinimas). Atliekant tolesnę rezultatų analizę, pateikti išsilavinimo atsakymai buvo perkoduoti taip, kad didesnis skaičius reikštų aukštesnį išsilavinimą.

Kadangi vykdytas tęstinis ir ne anoniminis tyrimas, todėl siekiant įvertinti šeimos *pajamas* tėvų buvo prašoma įvertinti subjektyviai suvokiamą šeimos pajamų pakankamumą šeimos poreikiams patenkinti. Tėvai atsakymus galėjo žymėti keturių balų skalėje nuo 1 – „pajamų visiškai pakanka patenkinti visiems šeimos poreikiams“ iki 4 – „pajamų nepakanka net minimaliam šeimos poreikių patenkinimui“. Analogiškas šeimos finansinės padėties vertinimo metodas naudotas M. Giedraitės ir R. Bieliauskaitės (2010) tyrime. Toks pajamų matavimo pobūdis ne tik gali padidinti užpildytų klausimynų grįžtamumą, nes nėra prašoma įvardyti konkrečios sumos, tenkančios kiekvienam šeimos nariui, ar pasirinkti tam tikrą pajamų intervalą, tačiau uždirbamos pajamos turi ir psichologinį aspektą. Svarbu ne tik ir ne tiek, tai, kiek asmuo uždirba, kiek tai, kaip jis savo pajamas subjektyviai suvokia (Ackerman, Paolucci, 1983). Šeimos pilnumas buvo vertinamas šeimos skyrybų ir emigracijos aspektais. Norint išsiaiškinti, ar vaikas yra patyręs tėvų *skyrybas*, tėvų buvo prašoma atsakyti į du klausimus. Pirma, ar vaikui yra tekę patirti tėvų skyrybas (galimi atsakymų variantai: taip, ne, skyrybos vyksta dabar). Antru klausimu tėvų prašyta nurodyti, jeigu vaikas patyrė tėvų skyrybas, kokio amžiaus jis buvo skyrybų metu.

Siekiant išsiaiškinti, ar vaikas yra patyręs tėvų, ar vieno iš jų emigraciją buvo pateikiama keletas klausimų žr. 2.3 lentelę.

2.3 lentelė. Klausimai ir galimi atsakymų variantai, vertinantys tėvų emigraciją.

Klausimas apie šeimos narių emigraciją	Galimi atsakymų variantai
Ar kuris nors iš vaiko biologinių tėvų dabar gyvena užsienyje?	1-Taip, tėtis; 2- Taip, mama; 3-Taip, abudu, 4-Ne
Jei taip, prieš kiek laiko tėtis/mama/abudu išvyko gyventi į užsienį.	<i>Irašykite</i>
Ar kuris nors iš vaiko biologinių tėvų buvo išvykęs gyventi į užsienį anksčiau?	1-Taip, tėtis; 2- Taip, mama; 3-Taip, abudu, 4-Ne
Jei taip, kiek metų buvo vaikui tuo metu, kai tėtis/mama/abu išvyko gyventi į užsienį.	<i>Irašykite</i>
Kiek ilgai truko gyvenimas užsienyje	<i>Irašykite</i>

Adaptacijos mokykloje rodikliai

Akademiniai pasiekimai

Lietuvoje pradinėse klasėse mokinių pasiekimai ir pažanga nėra vertinami pažymiais, kaip tai daroma aukštesnėse klasėse. Kiekviena mokykla, vadovaudamasi Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo metodinėmis rekomendacijomis (UPC, ŠMM) bei pradinio ugdymo Bendrąja programa (2008) ir kitais dokumentais, parengia Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo aprašą, kuriuo vadovaujantis ir vertinami mokinių pasiekimai. Taigi formalusis mokinių vertinimas skiriasi priklausomai nuo mokyklos. Pavyzdžiui, vienos mokyklose mokinių pasiekimai vertinami raidėmis (P (puikiai), Lg (labai gerai), G (gerai), Pt (patenkinamai), N (nepatenkinamai)); kitose mokyklose mokinių pasiekimai vertinami žodžiais aprašant konkrečios užduoties / veiklos ar jos dalies atlikimą. Daugumoje mokyklų, remiantis Bendrąja pradinio ugdymo programa (2008), vaikų pusmečių ir metų pasiekimai vertinami pasiekimų lygiais: aukštesniu, pagrindiniu, patenkinamu arba nepatenkinamu.

Atsižvelgiant į skirtingą mokyklose taikomą vertinimo pobūdį disertaciniame darbe, siekiant apibendrinti vaikų akademinius pasiekimus iš skirtingų mokyklų, buvo nuspręsta prašyti įvertinti mokinių akademinius pasiekimus pagal vienodą sistemą. Klasės mokytojos buvo prašoma įvertinti kiekvieno tyrime dalyvaujančio vaiko matematikos ir lietuvių kalbos žinias 5 balų ranginėje skalėje nuo „silpnai“ (1) iki „labai gerai“ (5). Tolesniuose skaičiavimuose naudojamas vienas akademinių pasiekimų balas, sudarytas iš matematikos ir lietuvių kalbos įverčių sumos arba vidurkio. Tokio pobūdžio akademinių pasiekimų vertinimas taikomas ir kituose akademinių pasiekimų tyrimuose, atliekamuose su vaikais (pvz., Valiente et al., 2011).

Gimtosios kalbos ir matematikos vertinimas pasirinktas dėl to, kad tai yra dažniausiai taikoma praktika, vertinant pradinukų akademinius pasiekimus (pvz., Ashdown, Bernard, 2011; Barbarin, Iruka, Harradine, Winn, McKinney, Taylor, 2013; McClelland et al., 2006; Oades-Sese, Esquivel, Kaliski, Maniatis, 2011), toks vertinimas atspindi vaikų verbalinius ir neverbalinius gebėjimus. Lietuvių kalbos ir matematikos pasiekimų vertinimas pasirinktas dar ir

todėl, kad šias disciplinas vaikams dėsto jų klasės mokytoja, kuri vertina ir kitus šio tyrimo kintamuosius, tačiau yra mokyklų, kur kitas disciplinas vaikams dėsto ne klasės mokytoja.

Populiarumas klasėje

Populiarumas klasėje buvo vertintas prašant tiriamojo vaiko iš tyrime dalyvaujančių klasės vaikų sąrašo nurodyti tris bendraklasius, su kuriais jis labiausiai norėtų draugauti (paaiškinant, kad galima rinktis ir tą vaiką, su kuriuo draugauji ir šiuo metu). Šis metodas buvo pasirinktas remiantis kitų autorių (Banerjee et al., 2006; Braza et al., 2007; Mestre et al., 2006) ankstesniuose tyrimuose naudotais populiaringumo tarp bendraamžių įvertinimo principais, kai tiriamųjų būdavo prašoma įvardinti tris geriausius draugus ar nurodyti, su kuriais trimis bendraamžiais labiausiai norėtų žaisti. Tiriamojo populiaringumo įvertis buvo skaičiuojamas suskaičiuojant jį pasirinkusių tiriamųjų dažnį bei padalijant tą skaičių iš visų tyrimo dalyvių skaičiaus ir atėmus vieną (taip neįtraukiant tiriamojo, kurio populiaringumo balas skaičiuojamas). Į tolesnius skaičiavimus buvo įtraukti tų tiriamųjų, iš kurių klasės tyrime dalyvavo pusė ir daugiau mokinių, balai. Tokiu būdu populiaringumo balai buvo gauti apie 269 tyrimo dalyvius. Vaikams, kurie negebėjo skaityti ir / arba parašyti pasirinkto vaiko vardą, padėdavo tyrėja, perskaitydama vaikų sąrašą ir parašydama pasirinktą vaiko vardą. Tyrimas buvo atliekamas mažose grupelėse po 4–5 vaikus, atskiroje patalpoje.

Mokyklinis nerimastingumas

Vaiko mokyklinis nerimastingumas vertintas Mokyklinio nerimastingumo skale (angl. *School Anxiety Scale*), sukurta H. J. Lyneham, A. K. Street, M. J. Abbott ir R. M. Rapee (2008). Skalė skirta 5–12 metų vaikams. Šia skale iš mokytojo perspektyvos vertinamas vaiko bendrojo ir socialinio nerimastingumo išreikštumas mokyklos aplinkoje. Bendrojo nerimastingumo skalę sudaro 9 teiginiai (pvz., „Prieš pradėdamas atlikti užduotį šis vaikas dvejoja arba klausia, ar gerai suprato užduotį.“), socialinio nerimastingumo skalę sudaro 7 teiginiai (pvz., „Šis vaikas bijo kalbėti prieš klasę.“). Skalės teiginiai vertinti 4 balų Likerto skalėje nuo „labai retai / niekada“ iki „labai dažnai“. Didesnis skalės balas reiškia didesnį socialinio ar bendrojo mokyklinio nerimastingumo išreikštumo balą. Skalė išversta į lietuvių kalbą taikant dvigubo vertimo metodą.

Atlikus žvalgomąjį disertacinio darbo tyrimą, kuriame dalyvavo 124 vaikai (63 pirmaklasiai ir 61 antraklasis), paaiškėjo, kad keturi Mokyklinio nerimastingumo skalės teiginiai nediferencijavo tiriamųjų, t. y. buvo pasiektas „lubų efektas“. Todėl disertaciniam tyrimui buvo naudojama 12 teiginių Mokyklinio nerimastingumo skalė, kurią sudarė 5 teiginių socialinio nerimastingumo poskalė ir 7 teiginių bendrojo nerimastingumo mokykloje poskalė. Mokyklinio nerimastingumo skalės vidinio patikimumo rodikliai pateikiami 2.4 lentelėje.

2.4 lentelė. Mokyklinio nerimastingumo skalės vidinio patikimumo rodikliai trijuose tyrimo matavimuose

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Socialinio nerimastingumo poskalė	0,807 (N=5)	0,819 (N=5)	0,816 (N=5)
Bendrojo nerimastingumo poskalė	0,864 (N=7)	0,882 (N=7)	0,871 (N=7)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Siekiant patvirtinti Mokyklinio nerimastingumo skalės dviejų faktorių struktūrą, esamiems tyrimo duomenims atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą. Atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė parodė, kad dviejų faktorių struktūra, sudaryta iš skalės autorių pateiktų teiginių, neatitiko šio tyrimo duomenų ($\chi^2 = 195,097$, $df = 53$, $p < 0,01$, $RMSEA = 0,081$, $CFI = 0,918$, $TLI = 0,898$, $SRMR = 0,064$). Todėl toliau, atsižvelgiant į poskalių teiginių įverčių svorius, iš bendrojo nerimastingumo poskalės pažingsniui pašalinti 4 teiginiai (2, 4, 9, ir 12), kurių svoriai buvo mažiausi. Atlikus šiuos pakeitimus pasitvirtino dviejų faktorių Mokyklinio nerimastingumo skalės struktūra ($\chi^2 = 22,177$, $df = 19$, $p = 0,275$, $RMSEA = 0,020$, $CFI = 0,997$, $TLI = 0,995$, $SRMR = 0,024$). Socialinio nerimastingumo skalę sudaro 5 (pvz., „Šis vaikas bijo kalbėti prieš klasę.“), bendrojo nerimastingumo poskalę sudaro 3 teiginiai (pvz., „Šis vaikas nerimauja, kad jam blogai seksis mokykloje.“). Gauta socialinio nerimastingumo ir generalizuoto nerimastingumo poskalių tarpusavio koreliacija ($r = 0,539$) rodo, kad poskalės yra tarpusavyje susijusios, tačiau netapačios.

Siekiant papildomai patikrinti konstrukto validumą, gauta dviejų faktorių Mokyklinio nerimastingumo skalės struktūra buvo tikrinama su antrojo tyrimo matavimo duomenimis. Ši Mokyklinio nerimastingumo skalės struktūra su antrojo matavimo tyrimo duomenimis buvo patvirtinta ($\chi^2 = 23,324$, $df = 17$, $p = 0,139$, $RMSEA = 0,030$, $CFI = 0,994$, $TLI = 0,990$, $SRMR = 0,025$) įvedus dvi papildomas kovariacijas tarp socialinio nerimastingumo poskalės teiginių (10 ir 3, bei 10 ir 11 teiginio). Gauta poskalių tarpusavio koreliacija lygi 0,624. Trečiojo matavimo duomenims Mokyklinio nerimastingumo skalės dviejų faktorių struktūra taip pat buvo patvirtinta ($\chi^2 = 25,184$, $df = 17$, $p = 0,090$, $RMSEA = 0,035$, $CFI = 0,991$, $TLI = 0,985$, $SRMR = 0,029$) esant minėtoms kovariacijoms tarp teiginių. Gauta poskalių tarpusavio koreliacija lygi 0,468.

Siekiant įvertinti vienodos matavimo modelio struktūros invariantiškumą visų trijų tyrimo matavimų duomenims, Mokyklinio nerimastingumo skalės dviejų faktorių struktūra tikrinta visų trijų matavimų duomenims iš karto. Atlikta latentinių kintamųjų matavimo pastovumo (invariantiškumo) analizė (angl. *the analysis of measurement invariance*). Ši analizė gali patvirtinti, kad palyginimai, kurie yra atliekami tarp skirtingų matavimų, yra galimi ir validūs, o

atsiradę pokyčiai nėra sąlygoti matavimo paklaidos. Gauti rezultatai patvirtino faktorių svorių ir faktorių dispersijos pastovumą per laiką ($\chi^2 = 92,049$, $df = 75$, $p=0,088$, $RMSEA = 0,024$, $CFI = 0,994$, $TLI = 0,993$, $SRMR = 0,032$), esant dviem kovariacijoms tarp socialinio nerimastingumo poskalės teiginių.

Modifikuotos Mokyklinio nerimastingumo skalės poskalių vidinio patikimumo rodikliai pateikiami 2.5 lentelėje. Jeigu būtų pašalintas bet kuris skalės teiginys, vidinis skalės patikimumas sumažėtų, taigi tai rodo gerą teiginių tarpusavio suderinamumą matuojamų reiškinių atžvilgiu.

2.5 lentelė. Modifikuotos Mokyklinio nerimastingumo skalės vidinio patikimumo rodikliai trijuose tyrimo matavimuose

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Socialinio nerimastingumo poskalė	0,807 (N=5)	0,819 (N=5)	0,816 (N=5)
Bendrojo nerimastingumo poskalė	0,797 (N=3)	0,805 (N=3)	0,763 (N=3)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Atlikus Mokyklinio nerimastingumo skalės pakeitimus ir atsisakius 4 teiginių, sumažėjo vidinio patikimumo rodikliai, lyginant su pilno ilgio autorių pateikta Mokyklinio nerimastingumo skale. Kadangi skalės vidinio patikimumo rodikliai yra iš dalies susiję su teiginių skaičiumi skalėje, t. y. didesnis teiginių skaičius skalėje reiškia didesnį patikimumą, todėl iš Bendrojo nerimastingumo poskalės pašalinus 4 teiginius, vidinio patikimumo rodikliai sumažėjo. Tačiau skalėje esant 3 teiginiais, esami patikimumo rodikliai yra pakankamai aukšti, tinkantys atlikti grupinius tyrimus. Esamus tyrimo duomenis atitinkanti modifikuota Mokyklinio nerimastingumo skalė suteikia galimybę mokyklinį nerimastingumą įvertinti su mažesne matavimo paklaida.

Santykiai su mokytoja

Vaiko ir mokytojos tarpusavio santykių įvertinimui naudota Mokinio ir mokytojo tarpusavio santykių skalės trumpoji versija (angl. *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form*) (Pianta, 2001). Skalė skirta vaikams nuo 3 iki 12 metų. Ši 15 teiginių skalė yra pildoma mokytojų ir leidžia įvertinti mokytojų suvokiamą santykių artumą ir konfliktiškumą su konkrečiu klasės mokiniu. Santykių su mokytoja artumo poskalę sudaro 7 teiginiai (pvz., „Šis vaikas su manimi atvirai dalijasi savo jausmais ir išgyvenimais“), santykių konfliktiškumo poskalę sudaro 8 teiginiai (pvz., „Jei šį vaiką sudrausminu, jis lieka piktas ir priešiškas“). Atsakymai vertinami 4 balų skalėje nuo „labai retai / niekada“ (1) iki „labai dažnai / visada“ (4). Didesnis skalės balas reiškia didesnį tarpusavio santykių artumą, o konfliktiškumo skalėje -

mažesnę konfliktiškumą. Skalė išversta į lietuvių kalbą taikant dvigubo vertimo metodą. Skalės vidinio patikimumo rodikliai pateikiami 2.6 lentelėje. Skalės autoriaus nurodyti vidinio patikimumo dydžiai svyruoja nuo 0,8 iki 0,9 (Pianta, 2001).

2.6 lentelė. Mokinio ir mokytojos tarpusavio santykių skalės trumposios versijos vidinio patikimumo rodikliai trijuose tyrimo matavimuose

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Artimumo poskalė	0,781 (N=7)	0,865 (N=7)	0,764 (N=7)
Konfliktiškumo poskalė	0,846 (N=8)	0,936 (N=8)	0,854 (N=8)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Šis matavimo instrumentas skirtas įvertinti mokinio ir mokytojos tarpusavio santykiams, tačiau Mokinio-mokytojos tarpusavio santykių skalės trumpąja versija matuojami du santykių aspektai – tai santykių artimumas ir santykių konfliktiškumas. Nors tiek santykių artimumas, tiek konfliktiškumas yra platesnio reiškinių – santykių su mokytoja – dalis, tačiau tai aiškiai skirtingi aspektai. Santykių su mokytoja konfliktiškumo ir artimumo poskalių, kaip atskirų aspektų, naudojimą platesnio – santykių su mokytoja – reiškinių įvertinimui patvirtina ir su Mokinio-mokytojos tarpusavio santykių skale atliekami moksliniai tyrimai (pvz., Jerome, Hamre, Pianta, 2009). Šią prielaidą patvirtina ir atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė su esamais tyrimo duomenimis, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą. Patvirtinamoji faktorinė analizė nepatvirtino dviejų faktorių teiginių struktūros ($\chi^2 = 315,308$, $df = 89$, $p < 0,001$, $RMSEA = 0,079$, $CFI = 0,846$, $TLI = 0,818$, $SRMR = 0,094$). Duomenis atitinkančios dviejų faktorių teiginių struktūros nepavyko patvirtinti atlikus įvairius galimus skalės modifikavimus (pašalinus tuos poskalių teiginius, kurių įverčiai yra mažiausi, kurie paaiškina mažiausiai duomenų dispersijos, įvedus papildomas kovariacijas pagal modifikavimo indeksus). Todėl atsižvelgiant į gautus patvirtinamosios faktorinės analizės rezultatus bei tai, kad santykių su mokytoja konfliktiškumas ir artimumas yra skirtingi platesnio – santykių su mokytoja – reiškinių aspektai, nuspręsta šių poskalių atitikimą tyrimo duomenims tyrinėti atskirai.

Taikant tiriančiąją ir patvirtinamąją faktorinę analizę, buvo ieškoma santykių su mokytoja artimumo ir santykių su mokytoja konfliktiškumo teiginių struktūros, kuri pasitvirtintų visuose trijuose tyrimo matavimuose, kas liudytų gerą instrumento atitikimą tyrimo duomenims ir to atitikimo pastovumą (invariantiškumą) laikui bėgant. Atlikta tiriančioji faktorinė analizė nepatvirtino santykių su mokytoja artimumo poskalės vieno faktoriaus modelio ($\chi^2 = 92,932$, $df = 14$, $p < 0,001$, $RMSEA = 0,118$, $CFI = 0,948$, $TLI = 0,922$, $SRMR = 0,065$). Vėliau atlikus santykių su mokytoja artimumo poskalės teiginių struktūros patvirtinamąją analizę, gautas šio

tyrimo duomenis atitinkantis ($\chi^2 = 1,111$, $df = 2$, $p=0,573$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$), tačiau modifikuotas santykių su mokytoja artimumo poskalės modelis. Pasitvirtino 4 teiginių (pvz., „Man nesunku suprasti, kaip šis vaikas jaučiasi.“) santykių su mokytoja artimumo poskalės struktūra, iš poskalės pašalinus 1, 6 ir 7 teiginius (dėl teiginių mažo duomenų dispersijos paaiškinamumo, mažų faktorių svorių).

Ši 4 teiginių santykių su mokytoja artimumo poskalės struktūra pasitvirtino antrame ($\chi^2 = 2,716$, $df = 1$, $p=0,0993$, $RMSEA = 0,066$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,986$) ir trečiame ($\chi^2 = 0,133$, $df = 1$, $p=0,715$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$) tyrimo matavimuose, esant papildomai kovariacijai tarp poskalės teiginių.

Atlikta matavimo pastovumo (invariantiškumo) analizė parodė, kad santykių su mokytoja artimumo poskalės matavimo modelis pasitvirtino visuose trijuose matavimuose ($\chi^2 = 28,632$, $df = 18$, $p=0,053$, $RMSEA = 0,038$, $CFI = 0,995$, $TLI = 0,995$), t. y. santykių su mokytoja artimumo matavimo modelio faktorių svoriai, konstantos ir likučių dispersijos yra lygūs skirtingu matavimo laiku.

Papildomai patikrintas modifikuotos santykių su mokytoja artimumo poskalės vidinis patikimumas visuose trijuose matavimuose pateikiamas 2.7 lentelėje.

2.7 lentelė. Santykių su mokytoja artimumo ir konfliktiškumo poskalių vidinio patikimumo rodikliai po modifikavimo

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Artimumo poskalė	0,730 (N=4)	0,719 (N=4)	0,665 (N=4)
Konfliktiškumo poskalė	0,683 (N=4)	0,712 (N=4)	0,690 (N=4)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Analogiškos procedūros atliktos ir su santykių su mokytoja konfliktiškumo poskale. Taikant tiriančiąją faktorinę analizę, sudarytas santykių su mokytoja konfliktiškumo poskalės teiginių vieno faktoriaus modelis, kuris esamiems tyrimo duomenims nepasitvirtino ($\chi^2 = 68,862$, $df = 20$, $p<0,0001$, $RMSEA = 0,077$, $CFI = 0,982$, $TLI = 0,975$, $SRMR = 0,048$). Toliau taikant patvirtinamąją faktorinę analizę, gauta 4 teiginių (pvz., „Šis vaikas lengvai supyksta ant manęs.“) tyrimo duomenis atitinkanti santykių su mokytoja konfliktiškumo poskalė ($\chi^2 = 0,179$, $df = 2$, $p=0,914$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$), pažingsniui iš skalės pašalinus 2, 12, 13, 14, teiginius (dėl teiginių mažo dispersijos paaiškinamumo, mažų faktorių svorio).

Šis santykių su mokytoja konfliktiškumo poskalės matavimo modelis pasitvirtino antrame ($\chi^2 = 3,816$, $df = 2$, $p=0,148$, $RMSEA = 0,047$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,993$) tyrimo matavime.

Toliau tas pats matavimo modelis patvirtintas trečiame tyrimo matavime ($\chi^2 = 2,672$, $df = 2$, $p=0,262$, $RMSEA = 0,029$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,999$).

Atlikta matavimo pastovumo (invariantiškumo) analizė parodė, kad santykių su mokytoja konfliktiškumo poskalės matavimo modelis pasitvirtino visuose trijuose matavimuose ($\chi^2 = 15,945$, $df = 18$, $p=0,596$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$), t. y. santykių su mokytoja konfliktiškumo matavimo modelio faktorių svoriai, konstantos ir likučių dispersijos yra pastovūs per laiką. Taigi šiuo matavimo modeliu galima atlikti skaičiavimus ir palyginimus tarp visų trijų tyrimo matavimų.

Papildomai patikrintas modifikuotos santykių su mokytoja konfliktiškumo poskalės vidinis patikimumas visuose trijuose matavimuose pateikiamas 2.7 lentelėje. Iš pradinių santykių su mokytoja artimumo ir konfliktiškumo poskalių pašalinus dalį teiginių, skalių vidinio patikimumo rodikliai sumažėjo, tačiau vis dar yra tinkami atliekant grupinius tyrimus. Skalės atitikimas tyrimo duomenims padeda išvengti atsitiktinių tyrimo rezultatų dėl galimos matavimo instrumento paklaidos, kuri gali atsirasti taikant matavimo instrumentus, savo struktūra neatitinkančius tyrimo duomenų.

Dalyvavimas patyčiose

Vaiko dalyvavimas patyčiose vertintas K. Rigby ir P. T. Slee (1993) Santykių su bendraamžiais klausimyno (angl. *Peer Relations Questionnaire*) priekabautojo ir patyčių aukos poskalėmis. Priekabautojo poskalę sudaro 6 teiginiai (pvz., „Aš su draugais erzinu kitus vaikus.“), patyčių aukos poskalę sudaro 5 teiginiai (pvz., „Kiti vaikai prie manęs lenda.“). Klausimynas skirtas vaikams, kurie 4 balų ranginėje skalėje (nuo „niekada“ (1) iki „labai dažnai“ (4)) turi įvertinti patiriamą ir savo elgesį su bendraamžiais. Didesnis skalės balas reiškia didesnę patyčių patyrimą (patyčių aukos poskalė) arba didesnę priekabiavimą pie kitų vaikų (priekabautojo poskalė). Poskalės į lietuvių kalbą išverstos taikant dvigubo vertimo procedūrą. Išversti teiginiai žvalgomojo tyrimo metu buvo aptariami su antrų ir trečių klasių moksleiviais, norint pasiekti vienodą teiginių suprantamumą. Metodikos autoriai (Rigby, Slee, 1993) nurodo, kad priekabautojo poskalės vidinio patikimumo balas *Cronbach alpha* svyruoja nuo 0,75 iki 0,78, o patyčių aukos poskalės *Cronbach alpha* balas svyruoja nuo 0,86 iki 0,78.

Atlikus žvalgomąjį tyrimą paaiškėjo, kad vienas skalės teiginys („Kai kiti vaikai ką nors veikia, jie manęs nepakviečia.“) vaikams pasirodė nesuprantamas arba suprantamas skirtingai, be to, šis teiginys pasižymėjo prastu tiriamųjų diferencijuotumu, todėl disertaciniame tyrime buvo nuspręsta šio teiginio atsisakyti ir taikyti 4 teiginių Patyčių aukos poskalę. Patyčių aukos ir Priekabautojo poskalės vidinio patikimumo rodikliai *Cronbach alpha* pateikiami 2.8 lentelėje.

2.8 lentelė. Patyčių aukos ir priekabiautojo poskalių vidinio patikimumo rodikliai.

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Patyčių aukos poskalė	0,789 (N=4)	0,835 (N=4)	0,839 (N=4)
Priekabiautojo poskalė	0,769 (N=6)	0,780 (N=6)	0,799 (N=6)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Norint patikrinti, ar dviejų faktorių – priekabiautojo ir patyčių aukos poskalių – struktūra atitinka šio tyrimo duomenis, atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą. Analizės rezultatai parodė, kad dviejų faktorių struktūra, sudaryta iš skalės autorių pateiktų teiginių, statistiškai reikšmingai skiriasi nuo šio tyrimo duomenų ($\chi^2 = 62,050$, $df = 34$, $p = 0,0023$, $RMSEA = 0,046$, $CFI = 0,981$, $TLI = 0,975$). Toliau iš priekabiautojo poskalės buvo pažingsniui pašalinti du (1 ir 5) teiginiai, kadangi jie mažiausiai paaiškino duomenų dispersijos ir jų įverčiai faktoriuje buvo maži. Po teiginių pašalinimo, priekabiautojo (pvz., „Aš su draugais erzinu kitus vaikus.“) ir patyčių aukos poskalių (pvz., „Kiti vaikai mane pravardžiuoja.“) struktūra patvirtinta šiems tyrimo duomenims ($\chi^2 = 28,376$, $df = 19$, $p = 0,0765$, $RMSEA = 0,036$, $CFI = 0,992$, $TLI = 0,988$).

Siekiant patikrinti konstrukto validumą, gauta priekabiautojo ir patyčių aukos matavimo modelio struktūra, patikrinta antrojo ir trečiojo matavimo tyrimo duomenyse. Patvirtinančioji faktorinė analizė parodė, kad šis matavimo modelis pasitvirtino antrojo tyrimo matavimo duomenyse ($\chi^2 = 22,673$, $df = 19$, $p = 0,2521$, $RMSEA = 0,022$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,996$). Trečio matavimo duomenims priekabiautojo ir patyčių aukos poskalių matavimo modelio struktūra taip pat buvo patvirtinta ($\chi^2 = 26,815$, $df = 18$, $p = 0,0825$, $RMSEA = 0,037$, $CFI = 0,995$, $TLI = 0,992$), įvedus viena papildomą kovariaciją tarp patyčių aukos teiginių (4 ir 9) pagal siūlomus modifikavimo indeksus.

Toliau tikrintas priekabiautojo ir patyčių aukos matavimo modelio pastovumas (invariantiškumas) per laiką, t. y. visuose trijuose tyrimo matavimuose. Analizės rezultatai parodė, kad šis matavimo modelis pasitvirtina visuose trijuose tyrimo duomenyse ($\chi^2 = 96,222$, $df = 78$, $p = 0,0791$, $RMSEA = 0,025$, $CFI = 0,996$, $TLI = 0,995$) su esama kovariacija tarp patyčių aukos poskalės teiginių. Šio matavimo modelio faktorių svoriai, konstantos ir likučių dispersijos yra pastovūs per laiką, taigi taikant šį matavimo modelį galima atlikti skaičiavimus ir palyginimus tarp visų trijų tyrimo matavimų.

Papildomai patikrintas modifikuotos priekabiautojo ir patyčių aukos poskalių vidinis patikimumas visuose trijuose tyrimo matavimuose pateikiamas 2.9 lentelėje.

2.9 lentelė. Modifikuotos priekabautojo ir patyčių aukos poskalių vidinio patikimumo rodikliai.

	Koeficientas Cronbach alpha		
	I tyrimo matavimas	II tyrimo matavimas	III tyrimo matavimas
Patyčių aukos poskalė	0,789 (N=4)	0,835 (N=4)	0,839 (N=4)
Priekabautojo poskalė	0,731 (N=4)	0,726 (N=4)	0,740 (N=4)

Pastaba. Skliausteliuose nurodytas teiginių skaičius poskalėje.

Iš piekabautojo poskalės pašalinus du teiginius, vidinis skalės patikimumo rodiklis sumažėjo neženkliai, poskalė yra tinkama atliekant grupinius tyrimus. Abiejų poskalių tyrimo duomenis atitinkantis matavimo modelis padės tiksliau įvertinti ryšius tarp tyrimo kintamųjų dėl sumažėjusios tikimybės atsirasti matavimo paklaidai.

2.1.3. Tyrimo procedūra

Socialinės kompetencijos reikšmės psichosocialiniams mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės tyrimui atlikti pasirinktas longitudinalinio pobūdžio tyrimas, kurio pagalba galima daryti prielaidas apie kintamųjų priežastinius ryšius. Be to, ilgalaikis tyrimo planas pasirinktas siekiant įvertinti, kiek stabilus socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinės aplinkos kintamųjų poveikis adaptacijai pradinėje mokykloje.

Visą disertacinį tyrimą sudarė keturi etapai. Pirmiausiai, 2012 m. buvo atliktas žvalgomasis tyrimas, kurio metu buvo tikrinamas pirminis dalies tyrimo metodikų tinkamumas. Disertacinis tyrimas atliktas 2013–2015 metais. Tyrimą sudarė trys etapai. Pirmasis tyrimo etapas vykdytas tiriamiesiems vaikams mokantis pirmoje klasėje. Pirmajame etape duomenys apie tiriamus kintamuosius rinkti 2012–2013 mokslo metų antrame pusmetyje. Antrasis mokslo metų pusmetis pasirinktas dėl kelių priežasčių. Pirmą, kad daugumai vaikų jau būtų praėjusi pirminė adaptacija mokykloje ir būtų galima tiksliau įvertinti vaikų socialinę kompetenciją bei adaptacijos mokykloje rodiklius. Antra, kad tiriamieji vaikai būtų patobulinę skaitymo įgūdžius ir galėtų tiek patys, tiek su tyrėjo pagalba geriau suprasti jiems pateikiamą klausimyną. Trečia, kad klasės mokytoja būtų spėjusi geriau pažinti kiekvieną tyrime dalyvaujantį vaiką ir tiksliau įvertinti tyrimo kintamuosius. Antrasis ir trečiasis tyrimo etapai atitinkamai vykdyti 2013–2014 m.m ir 2014–2015 mokslo metų antrąjį pusmetį, siekiant tarp tyrimo matavimų išlaikyti vienodą laiko intervalą.

Kokie tyrimo kintamieji vertinti kiekviename tyrimo etape, galima matyti 2.10 lentelėje.

2.10 lentelė. Tyrimo kintamųjų įvertinimas I, II ir III matavimuose

Tyrimo kintamasis	I matavimas	II matavimas	III matavimas
Šeimos sociodemografiniai kintamieji			
Tėvų išsilavinimas	✓	-	-
Subjektyviai suvokiamos pajamos	✓	-	-
Tėvų skyrybos	✓	✓	✓
Tėvų emigracija	✓	✓	✓
Vaikų socialinė kompetencija (vertina mokytoja)	✓	✓	✓
Adaptacijos mokykloje rodikliai			
Santykiai su mokytoja (vertina mokytoja)	✓	✓	✓
Populiarumas klasėje (vertina bendraklasiai)	✓	✓	✓
Dalyvavimas patyčiose (vertina vaikas)	✓	✓	✓
Mokyklinis nerimastingumas (vertina mokytoja)	✓	✓	✓
Akademiniai pasiekimai (vertina mokytoja)	✓	✓	✓

Šiame tyrime informaciją apie tyrimo kintamuosius pateikė skirtingi vertintojai. Vaikų tėvai pateikė informaciją apie vaiko šeimos sociodemografinius kintamuosius. Kiekvieno tyrime dalyvaujančio klasės vaiko socialinę kompetenciją, santykius su mokytoja, mokyklinį nerimastingumą ir akademinius pasiekimus vertino klasės mokytoja. Informaciją apie dalyvavimą patyčiose ir bendraklasių populiarumą klasėje pateikė patys vaikai. Tyrimas su vaikais buvo atliekamas mažose grupelėse, atskiroje patalpoje. Vaikams, kurių skaitymo įgūdžiai nebuvo pakankamai geri, tyrimo klausimai buvo skaitomi tyrėjo.

Pirmajame tyrimo etape tėvams buvo išdalyti vokai, kuriuose jie rado tėvų (globėjų) sutikimo jų vaikams dalyvauti tyrime formas ir klausimus apie šeimos sociodemografinius rodiklius. Tėvų (globėjų) sutikimo formoje pristatytas tyrimo tikslas, nurodyta, kad tyrimas truks nuo pirmos iki trečios klasės, ir kad tyrimo duomenys bus renkami pirmoje, antroje ir trečioje klasėje, paaiškinta, kokią informaciją bus siekiama gauti iš tėvų, vaiko klasės mokytojos ir paties vaiko. Taip pat tėvams paaiškinta, kad tyrimo ataskaitoje bus naudojami tik apibendrinti visų tiriamųjų rezultatai ir užtikrinamas individualių duomenų saugumas. Dėl longitudinalinio tyrimo plano ir todėl, kad duomenis apie tiriamuosius pateikė skirtingi vertintojai, tėvų buvo paprašyta sutikimo formoje įrašyti vaiko vardą bei pavardę, taip pat vieno iš tėvų vardą ir pavardę bei sutikimo formą pasirašyti. Sutikimo formos ir klausimynas tėvus pasiekė keliais būdais: buvo išdalyti asmeniškai tėvų susirinkimų metu, vokus su tėvams skirta informacija išdaliavo klasės mokytoja arba vaikai parnešdavo tėvams skirtus vokus namo. Informacija iš tėvų grįždavo užklijuotuose vokuose.

Antrajame ir trečiajame tyrimo etapuose tėvams taip pat buvo išdalyti vokai, kuriuose jiems priminta, kad jų vaikai dalyvauja šiame disertaciniame tyrime, padėkota už sutikimą jų vaikams dalyvauti tyrime ir pateiktą informaciją apie šeimos sociodemografinę aplinką, paprašyta, kad tęstų dalyvavimą kituose tyrimo etapuose. Antrajame ir trečiajame tyrimo matavime tėvų buvo prašoma patikslinti informaciją apie galbūt šeimoje vykstančias / įvykusias

skyrybas ir emigraciją. Antrajame ir trečiajame tyrimo matavime tiriamas vaikas toliau būdavo įtraukiamas į tyrimo imtį, jeigu iš tėvų grįždavo vokas su užpildytais minėtais klausimais apie skyrybas ir emigraciją. Jeigu grįždavo vokas su nepildytais klausimais arba tėvų atsisakymu toliau dalyvauti tyrime, vaiko duomenys į tolesnį tyrimo vykdymą įtraukiami nebuvo.

Tyrimas vykdytas 14 Kauno miesto mokyklų, šios mokyklos sudaro 28 proc visų Kauno miesto mokyklų, kuriose yra pradinio ugdymo klasės, iš viso tyrime dalyvavo 42 pradinukų klasės ir duomenis apie tyrimo dalyvius pateikė 42 šių klasių mokytojos. Siekiant sudaryti pakankamo dydžio imtį, mokyklos pasirinktos atsižvelgiant į paralelinių klasių skaičių, t. y. pasirinkta ta mokykla, kurioje yra bent dvi paralelinės klasės. Siekiant užtikrinti didesnę tyrimo imties socioekonominę reprezentatyvumą, buvo siekta pakviesti tyrime dalyvauti bent po vieną mokyklą iš kiekvienos Kauno miesto seniūnijos. Iš vienuolikos Kauno miesto seniūnijų devyniose seniūnijose esančių mokyklų mokyklų vadovai sutiko, kad jų mokykla dalyvautų tyrime, o dvejose seniūnijose (Aleksoto ir Petrašiūnų) nepavyko rasti mokyklų, kurių vadovai sutiktų, kad mokykla dalyvautų tyrime. Dalį disertacinio tyrimo duomenų padėjo surinkti Vytauto Didžiojo universiteto Mokyklinės psichologijos magistrantūros studentės: Agnė Kubilskienė, Simona Viltraktė, Simona Kukanauskaitė, Rūta Gaidytė ir Gintarė Saročkaitė.

Tyrimo duomenys apdoroti SPSS 22.0 ir Mplus 7.0 statistinėmis programomis. Reiškinių skalių patikimumui ir vidiniam suderinamumui patikrinti naudotas *Cronbach alpha* patikimumo koeficientas. Papildomam naujai sudaryto Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno poskalių vidiniam patikimumui patikrinti taikytas vidutinės paaiškintos dispersijos (angl. *avegare variance extracted (AVE)*) rodiklis, nurodantis, kiek vidutiniškai dispersijos paaiškina kiekvienas teiginys. Tyrimo duomenims aprašyti naudota aprašomoji statistika. Šio tyrimo tirtų kintamųjų skirstinių palyginimui su normaliuoju skirstiniu naudotas Shapiro-Wilk kriterijus. Tyrimo kintamųjų skirstinių normalumo sąlygų tenkinimo analizė atskleidė (žr. 2 priedo 1–3 lenteles), kad visų matavimų kintamųjų skirstiniai statistiškai reikšmingai skiriasi nuo normaliojo skirstinio. Tačiau, remiantis Shapiro-Wilk kriterijaus reikšmėmis ir atsižvelgiant į eksceso ir asimetrijos koeficientus, t. y. į jų patekimą į rekomenduotinas ribas, socialinės kompetencijos klausimyno poskalių analizei naudoti parametriniai statistiniai kriterijai (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006): Stjudento *t* dviejų nepriklausomų imčių kriterijus vidurkių palyginimui. Kitų kintamųjų pirminei analizei naudoti neparametriniai statistiniai kriterijai. Dviejų nepriklausomų imčių palyginimui naudotas Mann-Whitney *U* kriterijus, tiesiniam ryšiui tarp kintamųjų nustatyti naudotas Spearman koreliacijos koeficientas, kintamųjų pokyčio analizei taikytas Friedman χ^2 kriterijus priklausomoms imtims su Dunn-Bonferroni porų palyginimo kriterijumi. Kompleksinei tyrimo kintamųjų ryšio analizei taikytas struktūrinis lygčių modeliavimas, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą,

kuris, taikant normalumo prielaidos pažeidimui atsparų didžiausio tikėtinumų metodą MLR (angl. *maximum likelihood robust*), atsižvelgia į skirstinių nenormalumą. Kaip nurodo P. Curan, S. West, J. Finch (1996), struktūrinių lygčių modeliai su kintamaisiais, kurių skirstiniai nukrypsta nuo normaliojo, nėra labai jautrūs normalumo prielaidos pažeidimui. Pažeidus normalumo prielaidą, išauga χ^2 reikšmė, taigi padidėja modelio atmetimo tikimybė. Struktūrinis lygčių modeliavimas taip pat buvo taikytas kintamųjų skalių struktūroms tirti ir patvirtinti.

2.2. Socialinės kompetencijos reikšmės psichosocialiniams mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės tyrimo rezultatai

2.2.1. Šeimos sociodemografinės aplinkos ir vaiko socialinės kompetencijos ryšys

Duomenis apie šeimos sociodemografinius rodiklius pateikė 364 (89,2 proc.) mamos ir 44 (10,8 proc.) tėvai. Siekiant išsiaiškinti, ar skiriasi mamų ir tėvų išsilavinimas bei subjektyviai suvokiamas pajamų pakankamumas, atlikta dviejų nepriklausomų imčių palyginimo analizė naudojant Mann-Whitney U neparametrinį kriterijų su pirmojo matavimo tyrimo duomenimis. Analizės rezultatai parodė, kad mamų ir tėvų išsilavinimas ($Z = -0,463$; $p = 0,644$) ir subjektyviai suvokiamas pajamų pakankamumas ($Z = -0,679$; $p = 0,5$) statistiškai reikšmingai nesiskiria. Todėl tolesnėje analizėje tėvų ir mamų pateikti šeimos sociodemografinių charakteristikų duomenys analizuojami bendrai. Šeimos sociodemografinių charakteristikų ir socialinės kompetencijos aprašomosios statistikos bei dažnių ir procentinio pasiskirstymo rezultatai pateikiami 2 priedo 4–8 lentelėse.

Tiesinio ryšio analizė, taikant neparametrinį Spearman'o koreliacijos koeficientą, parodė, kad tėvų išsilavinimas yra susijęs su vaiko mokymosi veiklos socialine kompetencija visuose trijuose tyrimo matavimuose. O išsilavinimo ir bendravimo socialinės kompetencijos statistiškai reikšmingas ryšys nustatytas tik antrajame socialinės kompetencijos matavime. Subjektyviai suvokiamos pajamos su mokymosi veiklos ir bendravimo socialine kompetencija statistiškai reikšmingai susijusios pirmjame ir antrajame socialinės kompetencijos matavime. Aptarti ryšiai pateikiami 2.11 lentelėje. Visų tyrimo kintamųjų tiesinio ryšio analizė pateikiama 4 priedo 1–5 lentelėse.

2.11 lentelė. Tėvų išsilavinimo ir pajamų ryšys su socialine kompetencija

	Socialinė kompetencija T I		Socialinė kompetencija T II		Socialinė kompetencija T III	
	Mokymosi veikla	Bendravimas	Mokymosi veikla	Bendravimas	Mokymosi veikla	Bendravimas
Išsilavinimas TI	0,227**	0,077	0,210**	0,108*	0,189**	0,087
Pajamos TI	0,135**	0,105*	0,148*	0,141**	0,069	0,088

Patabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; TI – pirmasis matavimas; TII – antrasis matavimas; TIII – trečiasis matavimas

Toliau analizuotas vaiko patirtų skyrybų ir emigracijos ryšys su socialine kompetencija. Tėvų emigracijos ir skyrybų dažnių ir procentinis pasiskirstymas pateiktas 2 priedo 8 lentelėje. Iš pasiskirstymo galima matyti, kad emigravę tėvai sudaro nedidelį procentą (6–7 proc.), o emigravusios mamos sudaro tik iki 1 proc. tyrime dalyvavusių vaikų tėvų. Todėl tolesnėje analizėje emigravę tėvai ir mamos buvo apjungti ir sudarytas dichotominis kintamasis, nurodantis, ar vaikas patyrė, ar nepatyrė vieno iš tėvų emigraciją. Taikant Stjudento t dviejų nepriklausomų imčių kriterijų, palyginta tėvų emigraciją šiuo metu patiriančių ir nepatiriančių vaikų socialinė kompetencija (žr. 2.12 lentelę).

2.12 lentelė. Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtą tėvų emigraciją, I matavimas

	Emigraciją patiriantys (N=31)		Emigracijos nepatiriantys (N=371)		t	p
	M	SD	M	SD		
Bendravimo SK	12,16	3,23	12,60	3,70	-0,721	0,475
Mokymosi veiklos SK	19,33	2,7	18,58	4,48	1.40	0,168

Pastaba. SK – socialinė kompetencija; M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

Analizės rezultatai parodė, kad vaikų, patiriančių tėvų emigraciją, socialinė kompetencija statistiškai reikšmingai nesiskiria, statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas nei bendravimo, nei mokymosi veiklos socialinės kompetencijos atžvilgiu. Statistiškai reikšmingas ryšys nenustatytas nei antrajame, nei trečiajame tyrimo matavime (žr. 3 priedo 1, 2 lenteles).

Tėvų skyrybų dažnių ir procentinis pasiskirstymas parodė, kad išsiskyrusių tėvų procentas svyruoja nuo 14,7 proc. iki 15,4 proc. skirtingais tyrimo matavimais, o skyrybų procesą patiriančių tyrimo atlikimo metu procentas siekia nuo 0,5 proc. iki 1,5 proc. (žr. 2 priedo 8 lentelę). Todėl tolesnei analizei išsiskyrę ir skyrybas išgyvenantys tėvai apjungti į vieną grupę, taip sudarytas dichotominis patyrusių ir nepatyrusių skyrybas kintamasis. Taikant Stjudento t dviejų nepriklausomų imčių kriterijų, palyginta tėvų skyrybas patyrusių ir nepatyrusių vaikų socialinė kompetencija (žr. 2.13 lentelę ir 3 priedo 3, 4 lenteles).

2.13 lentelė. Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtas tėvų skyrybas, I matavimas

	Patyrę skyrybas (N=63)		Skyrybų nepatyrę (N=335)		t	p
	M	SD	M	SD		
Bendravimo SK	11,95	3,49	12,61	3,70	-1,364	0,176
Mokymosi veiklos SK	17,49	4,22	18,77	4,21	-2,186	0,031

Pastaba. SK – socialinė kompetencija; M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

Analizė parodė, kad pirmajame tyrimo matavime skyrybų nepatyrusių vaikų mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra statistiškai aukštesnė už skyrybas patyrusių vaikų mokymosi veiklos socialinę kompetenciją. Tačiau antrajame ir trečiajame matavime toks skirtumas nebuvo

raštas (žr. 3 priedo 3, 4 lentelę). Skyrybas patyrusių ir pilnose šeimose gyvenančių vaikų bendravimo socialinė kompetencija statistiškai reikšmingai nesiskiria nė viename tyrimo matavime (žr. 2.13 lentelę ir 3 priedo 3, 4 lentelę).

2.2.2. Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje ryšys

Adaptacijos mokykloje rodiklių aprašomosios statistikos rezultatai pateikiami 2 priedo 4–6 lentelėse. Pirmiausiai buvo įvertintas socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių koreliacinis ryšys, taikant Spearman'o koreliacijos koeficientą. Šios analizės rezultatai pateikiami 2.14, 2.15, 2.16 lentelėse.

2.14 lentelė. Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje tiesinio ryšio rezultatai, I matavimas

	Socialinė kompetencija	
	Mokymosi veikla	Bendravimas
Santykių artimumas	0,212**	0,400**
Santykių konfliktiškumas***	0,444**	0,339**
Socialinis nerimastingumas	-0,183**	-0,394**
Bendrasis nerimastingumas	-0,360**	-0,255**
Patyčių auka	-0,149**	-0,092
Priekabautojas	-0,151**	-0,064
Akademiniai pasiekimai	0,606**	0,404**
Populiarumas	0,311**	0,331**

Patabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; *** - didesnis skalės balas reiškia mažesnę konfliktiškumą

2.15 lentelė. Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje tiesinio ryšio rezultatai, II matavimas

	Socialinė kompetencija	
	Mokymosi veikla	Bendravimas
Santykių artimumas	0,296**	0,484**
Santykių konfliktiškumas***	0,460**	0,395**
Socialinis nerimastingumas	-0,205**	-0,456**
Bendrasis nerimastingumas	-0,284**	-0,200**
Patyčių auka	-0,147**	-0,059
Priekabautojas	-0,146**	-0,038
Akademiniai pasiekimai	0,563**	0,372**
Populiarumas	0,295**	0,268**

Patabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; *** - didesnis skalės balas reiškia mažesnę konfliktiškumą

2.16 lentelė. Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje tiesinio ryšio rezultatai, III matavimas

	Socialinė kompetencija	
	Mokymosi veikla	Bendravimas
Santykių artimumas	0,152**	0,399**
Santykių konfliktiškumas***	0,476**	0,337**
Socialinis nerimastingumas	-0,124*	-0,392**
Bendrasis nerimastingumas	-0,322**	-0,129*
Patyčių auka	-0,125*	-0,009
Priekabiautojas	-0,171**	-0,095
Akademiniai pasiekimai	0,608**	0,332**
Populiarumas	0,183**	0,240**

Patabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; *** - didesnis skalės balas reiškia mažesnį konfliktiškumą

Koreliacinė analizė parodė, kad mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra susijusi su visais adaptacijos mokykloje rodikliais, pirmojo, antrojo ir trečiojo tyrimo matavimo skerspjūviuose. Taigi esant geresnei mokymosi veiklos socialinei kompetencijai, vaiko santykiai su mokytoja yra geresni: labiau artimi ir mažiau konfliktiški, vaikas pasižymi mažesniu mokyklos aplinkoje pasireiškiančiu socialiniu ir bendruoju nerimastingumu, rečiau tampa patyčių auka ir priekabiautoju, pasižymi aukštesniais akademiniiais pasiekimais ir didesniu populiarumu klasėje. O bendravimo socialinė kompetencija statistškai reikšmingai nebuvo susijusi su dalyvavimo patyčiose adaptacijos mokykloje rodikliu: nei su patyčių aukos, nei su priekabiautojo subskalėmis. Bendravimo socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoja, mokyklinio nerimastingumo, akademinų pasiekimų ir populiarumo statistškai reikšmingas ryšys nustatytas pirmojo, antrojo ir trečiojo tyrimo matavimo skerspjūviuose.

Taip pat buvo analizuojama, kaip pirmojo tyrimo matavimo (pirmos klasės) socialinė kompetencija siejasi su antrojo (antros klasės) ir trečiojo (trečios klasės) tyrimo matavimo adaptacijos mokykloje rodikliais. Koreliacinės analizės rezultatai pateikiami 2.17 lentelėje.

Analizės rezultatai parodė, kad pirmoje klasėje vertinta socialinė kompetencija su antros ir trečios klasės adaptacijos mokykloje rodikliais yra susijusi taip pat, kaip parodė ir visų trejų metų skerspjūvių rezultatai. Mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra susijusi su visais vertintais adaptacijos mokykloje rodikliais, o bendravimo socialinė kompetencija statistškai reikšmingai nebuvo susijusi tik su patyčių aukos ir priekabiautojo – dalyvavimo patyčiose adaptacijos mokykloje rodikliu.

2.17 lentelė. I matavimo socialinės kompetencijos ir II ir III matavimo adaptacijos mokykloje rodiklių tiesinis ryšys

Adaptacijos mokykloje rodikliai T II	Socialinė kompetencija T I		Adaptacijos mokykloje rodikliai T III	Socialinė kompetencija T I	
	Mokymosi veikla	Bendravimas		Mokymosi veikla	Bendravimas
Santykių artimumas	0,162**	0,374**	Santykių artimumas	0,124*	0,332**
Santykių konfliktiškumas ***	0,392**	0,417**	Santykių konfliktiškumas ***	0,390**	0,275**
Socialinis nerimastingumas	-0,164**	-0,385**	Socialinis nerimastingumas	-0,145**	-0,310**
Bendrasis nerimastingumas	-0,360**	-0,255**	Bendrasis nerimastingumas	-0,295**	-0,125**
Patyčių auka	-0,102*	-0,057	Patyčių auka	-0,112*	-0,050
Priekabautojas	-0,129*	-0,018	Priekabautojas	-0,090*	-0,036
Akademiniai pasiekimai	0,482**	0,310**	Akademiniai pasiekimai	0,532**	0,313**
Populiarumas	0,261**	0,252**	Populiarumas	0,217**	0,244**

Patabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; TI – pirmasis matavimas; TII – antrasis matavimas; TIII – trečiasis matavimas

2.2.3. Socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų reikšmė adaptacijos mokykloje rodikliams

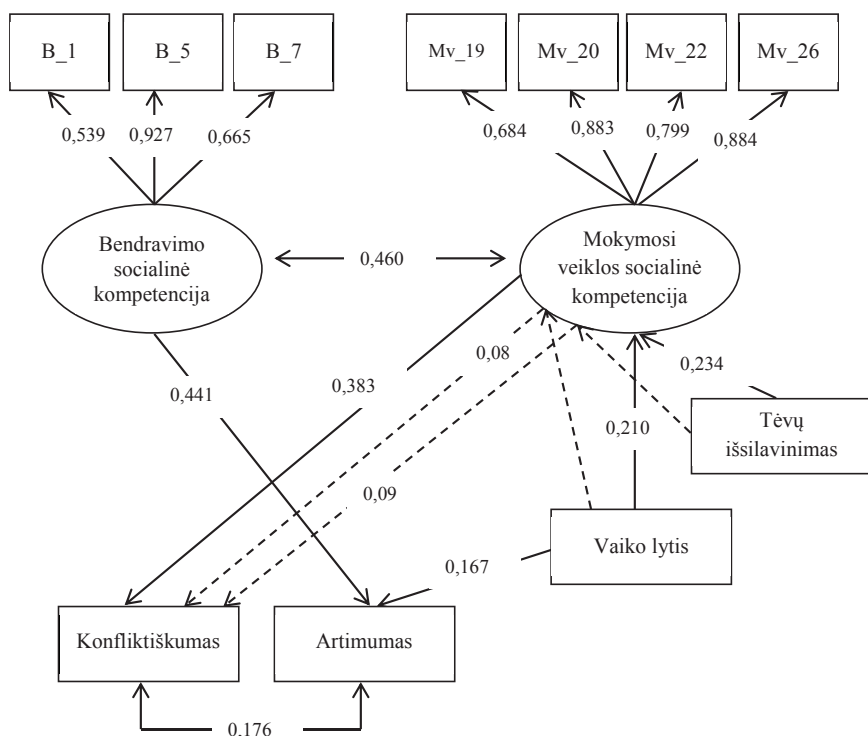
Siekiant kompleksiskai įvertinti socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų reikšmę adaptacijos mokykloje rodikliams, sudaryti struktūriniai modeliai kiekvienam adaptacijos mokykloje rodikliui, šiai analizei pasitelktas struktūrinio lygčių modeliavimo programinis paketas Mplus 7.0. Kadangi šiuo tyrimu siekiama įvertinti socialinės kompetencijos reikšmę adaptacijos mokyklos rodikliams šeimos sociodemografinių rodiklių kontekste ir tyrimo imtis nėra pakankama, kad būtų galima sudaryti bendrą visų tirtų kintamųjų struktūrinį modelį, todėl sudaryti daliniai modeliai kiekvienam adaptacijos mokykloje rodikliui atskirai. Visuose struktūriniuose modeliuose socialinė kompetencija bus išreikšta dviem latentiniais kintamaisiais, kurie atspindės du skirtingus, tačiau tarpusavyje susijusius socialinės kompetencijos aspektus: bendravimo socialinę kompetenciją ir su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją. Sudarant kiekvieno adaptacijos rodiklio struktūrinį modelį, pradžioje į modelį buvo įtraukti tėvų skyrybų, emigracijos, išsilavinimo ir subjektyviai suvokiamų pajamų pakankamumo rodikliai, tačiau paaiškėjo, kad tik tėvų išsilavinimas yra statistiškai reikšmingai susijęs su kitais modelio kintamaisiais, todėl siekiant sudaryti kuo ekonomiškesnius modelius, kiti šeimos sociodemografiniai kintamieji dėl nereikšmingų regresijos koeficientų iš modelių buvo pašalinti, o modeliuose naudotas tik tėvų išsilavinimo kintamasis. Struktūriniuose modeliuose vertinami tiesioginiai ir netiesioginiai kintamųjų tarpusavio ryšiai.

2.2.3.1. *Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė santykiams su mokytoja*

Pirmiausiai sudarytas pirmojo tyrimo matavimo (pirmos klasės) santykių su mokytoja bei socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo skerspjūvio struktūrinis modelis. Santykiai su mokytoja išreikšti dviem stebimais kintamaisiais – tai santykių su mokytoja artimumu ir santykių su mokytoja konfliktiškumu. Sudaryto santykių su mokytoja struktūrinio modelio rezultatai rodo, kad modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(26) = 28,843$, $p = 0,318$, $RMSEA = 0,016$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,996$, $SRMR = 0,020$). Šis modelis paaiškina 16 proc. santykių su mokytoja konfliktiškumo dispersijos ($R^2 = 0,167$) ir 23 proc. santykių su mokytoja artimumo dispersijos ($R^2 = 0,236$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.1 paveiksle.

Šio modelio rezultatai rodo, kad geresnė bendravimo socialinė kompetencija yra susijusi su didesniu santykių su mokytoja artimumu, o geresnė mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra susijusi su mažesniu santykių su mokytoja konfliktiškumu (didesnis skalės balas reiškia mažesnę konfliktiškumą). Analizės rezultatai parodė, kad tėvų išsilavinimas šiame modelyje tiesioginio statistiškai reikšmingo ryšio neturi nei su santykių su mokytoja artimumu, nei su santykių su mokytoja konfliktiškumu. Tačiau aukštesnis tėvų išsilavinimas buvo susijęs su geresne vaikų mokymosi veiklos socialine kompetencija. Į modelį įtrauktas lyties kintamasis parodė, kad lyties atžvilgiu statistiškai reikšmingai skiriasi tik santykių su mokytoja artimumas ir su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija. Mergaičių santykiai su mokytoja yra artimesni nei berniukų santykiai su mokytoja, mergaitės taip pat pasižymi geresne su mokymosi veikla susijusia socialine kompetencija.

Netiesioginių ryšių analizė atskleidė, kad nors tiesioginio statistiškai reikšmingo tėvų išsilavinimo ir santykių su mokytoja ryšio nėra, tačiau tėvų išsilavinimas vaikų santykius su mokytoja veikia netiesiogiai – per su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją. Aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susijęs su geresne vaikų mokymosi socialine kompetencija, kuri yra susijusi su mažiau konfliktiškais santykiais su mokytoja. Taigi aukštesnė su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija prognozuoja mažiau konfliktiškus santykius su mokytoja ir tarnauja kaip mediatorius aukštesnio tėvų išsilavinimo ir mažesnio konfliktiškumo su mokytoja ryšiui.

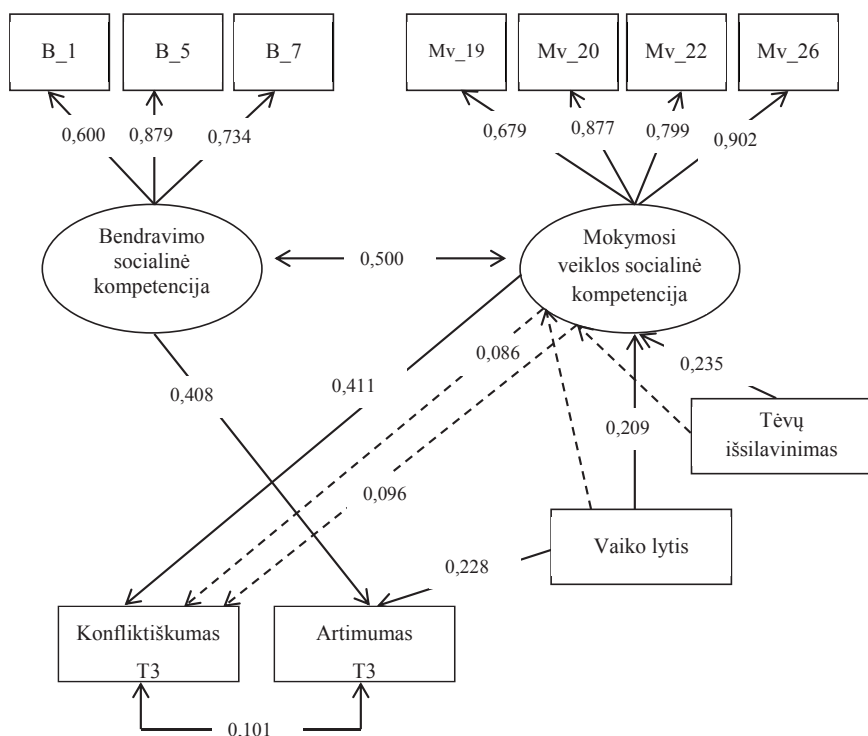


Pastabos: → statistškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,001$); ----→ statistškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,001$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; ↔↔ statistškai reikšminga koreliacija

2.1 pav. Santykių su mokytoja pirmojo matavimo skerspjuvio modelis

Nebuvo rastas ir tiesioginis lyties bei santykių su mokytoja konfliktiškumo statistškai reikšmingas ryšys, tačiau netiesioginių ryšių analizė parodė, kad lytis su santykių su mokytoja konfliktiškumu yra susijusi per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją: mergaičių su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija yra aukštesnė ir ji siejasi su mažesniu santykių su mokytoja konfliktiškumu.

Siekiant atsakyti į klausimą, ar socialinė kompetencija, vertinta pirmoje klasėje, prognozuoja vaikų santykius su mokytoja trečioje klasėje, pirmojo matavimo skerspjuvio santykių su mokytoja struktūrinis modelis buvo patvirtintas longitudinaliai, naudojant pirmos klasės socialinę kompetenciją trečios klasės vaikų santykiams su mokytoja prognozuoti. Santykių su mokytoja struktūrinio modelio rezultatai rodo, kad modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(26) = 28,777$, $p = 0,321$, $RMSEA = 0,016$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,996$, $SRMR = 0,018$). Šis modelis paaiškina 19 proc. santykių su mokytoja konfliktiškumo dispersijos ($R^2 = 0,196$) ir 28 proc. santykių su mokytoja artimumo dispersijos ($R^2 = 0,187$). Struktūrinis modelis su statistškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.2 paveiksle.



Pastabos: —→ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,001$); ----→ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,001$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; ↔ statistiškai reikšminga koreliacija, T3 – trečiasis tyrimo matavimas

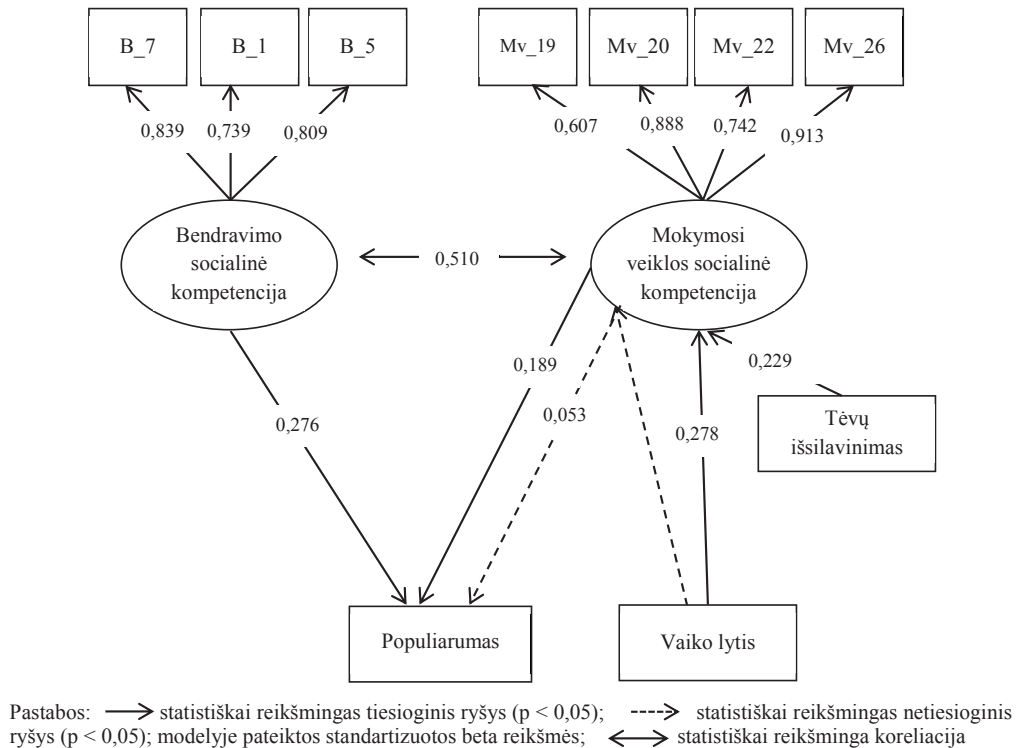
2.2 pav. Socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ryšio su trečios klasės santykiais su mokytoja modelis

Rezultatai parodė, kad pirmos klasės socialinė kompetencija prognozuoja trečios klasės santykius su mokytoja ir kad gauti ryšiai atitinka pirmojo matavimo skerspjūvyje nustatytus ryšius. Taigi rezultatai parodė, kad bendravimo socialinė kompetencija prognozuoja santykių su mokytoja artimumą, o su mokymusi susijusi socialinė kompetencija prognozuoja mažesnę santykių su mokytoja konfliktiškumą. Pasitvirtino ir netiesioginiai ryšiai, t. y. su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija prognozuoja mažesnę santykių su mokytoja konfliktiškumą tiek tiesiogiai, tiek medijuoja ryšį tarp aukštesnio tėvų išsilavinimo ir mažesnio santykių su mokytoja konfliktiškumo, taip pat mergaičių ir mažesnio santykių su mokytoja konfliktiškumo.

2.2.3.2. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų populiarumui

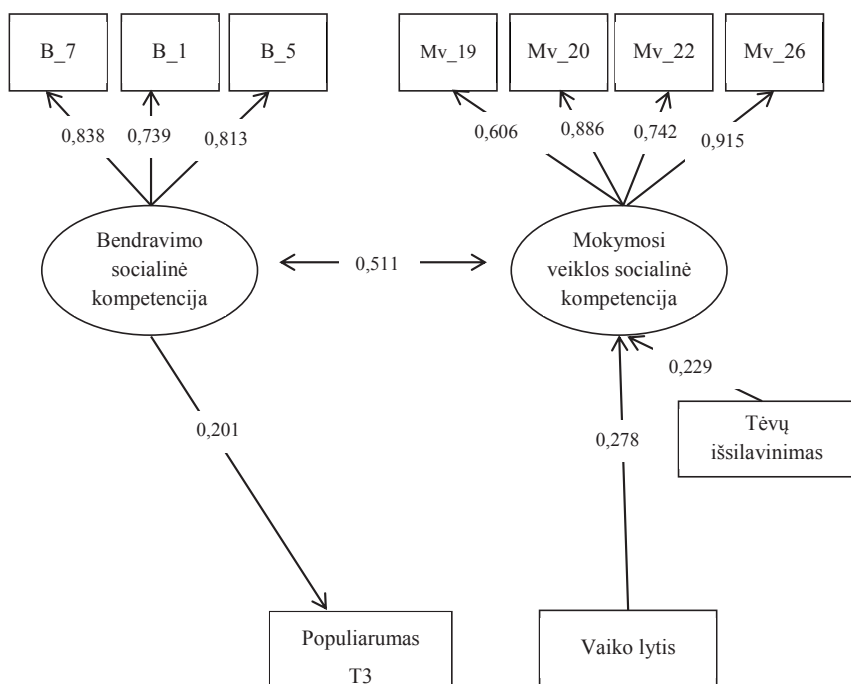
Pradžioje sudarytas pirmojo tyrimo matavimo (pirmos klasės) populiarumo klasėje bei socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo skerspjūvio struktūrinis modelis. Populiarumas modelyje išreikštas stebimu kintamuoju. Sudaryto populiarumo klasėje struktūrinio modelio

rezultatai rodo, kad modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(22) = 23,707$, $p = 0,362$, $RMSEA = 0,018$, $CFI = 0,998$, $TLI = 0,996$, $SRMR = 0,020$). Šis modelis paaiškina 16 proc. populiarumo klasėje dispersijos ($R^2 = 0,167$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.3 paveiksle.



2.3 pav. Populiarumo klasėje pirmojo matavimo skerspjūvio modelis

Šio struktūrinio modelio rezultatai rodo, kad didesnis populiarumas klasėje yra susijęs su aukštesne socialine kompetencija: su aukštesne bendravimo ir mokymosi veiklos socialine kompetencija. Analizės rezultatai parodė, kad nėra tiesioginio statistiškai reikšmingo populiarumo klasėje bei tėvų išsilavinimo ir lyties kintamojo ryšio. Aukštesnis tėvų išsilavinimas yra tiesiogiai susijęs tik su geresne mokymosi veiklos socialine kompetencija. Lyties kintamojo statistiškai reikšmingas ryšys taip pat rastas tik su mokymosi veiklos socialine kompetencija: mergaičių mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra aukštesnė. Tačiau nustatyta, kad lyties kintamasis su populiarumu klasėje siejasi netiesiogiai, o per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją. Taigi mokymosi veiklos socialinė kompetencija populiarumą klasėje prognozuoja tiesiogiai ir medijuoja ryšį tarp mergaičių lyties ir aukštesnės socialinės kompetencijos.



Pastabos: $\longrightarrow$ statistškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistškai reikšminga koreliacija; T3 – trečiasis tyrimo matavimas.

2.4 pav. Socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ryšio su populiarumu trečioje klasėje modelis

Toliau tikrinta, ar socialinė kompetencija, vertinta pirmoje klasėje, prognozuoja vaikų populiarumą trečioje klasėje. Pirmojo matavimo skerspjūvio modelis tikrintas longitudiškai, naudojant pirmos klasės socialinę kompetenciją populiarumui trečioje klasėje prognozuoti. Populiarumo trečioje klasėje modelio rezultatai rodo, kad modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(22) = 24,384$, $p = 0,327$, $RMSEA = 0,021$, $CFI = 0,997$, $TLI = 0,995$, $SRMR = 0,021$). Šis modelis paaiškina 8 proc. dispersijos ($R^2 = 0,08$). Struktūrinis modelis su statistškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.4 paveiksle.

Rezultatai parodė, kad populiarumą trečioje klasėje statistškai reikšmingai prognozuoja tik bendravimo socialinė kompetencija. O pirmos klasės su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos ir trečios klasės populiarumo klasėje statistškai reikšmingas ryšys nebuvo gautas.

Atsižvelgus į tai, kad pirmos klasės mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ryšio su vaiko populiarumu trečioje klasėje nebuvo rasta, buvo nuspręsta atlikti detalesnę populiarumo ir socialinės kompetencijos sąsajų dinamikos analizę. Šiam tikslui sudaryti antros ir trečios klasės

skerspjūvio modeliai bei pirmos klasės socialinės kompetencijos ir antros klasės populiarumo klasėje longitudinalinis modelis. Šie modeliai ir jų atitikimo duomenims parametrai pateikti 5 priedo 1, 2, 3, paveiksluose.

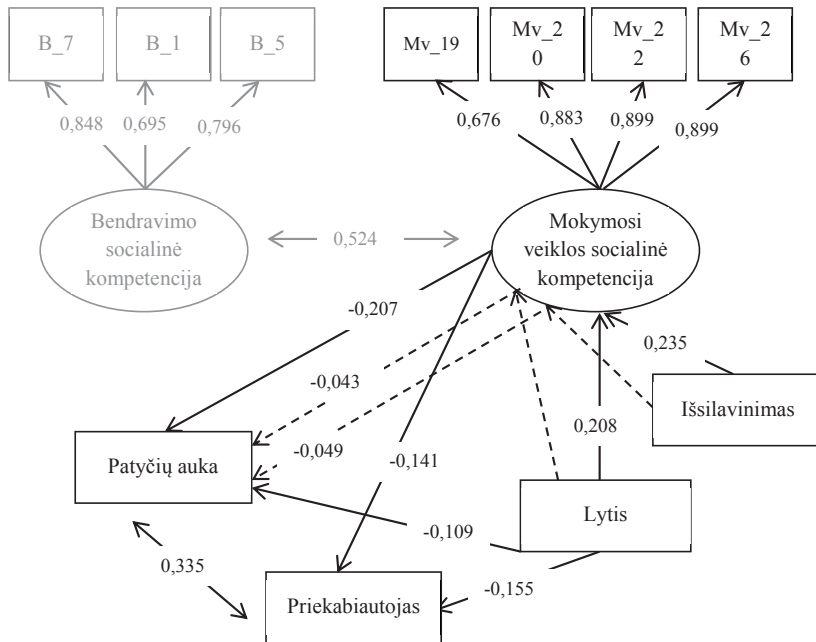
Rezultatai parodė, kad antrojo matavimo (antros klasės) skerspjūvio rezultatai yra panašūs į pirmojo matavimo (pirmos klasės) skerspjūvio rezultatus: populiarumas klasėje yra susijęs tiek su bendravimu, tiek su mokymosi veiklos socialine kompetencija. Tačiau trečiojo matavimo skerspjūvyje mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ir populiarumo klasėje statistiškai reikšmingas ryšys nerastas. Taip pat patikrintas longitudinalinis pirmos klasės socialinės kompetencijos ir antros klasės populiarumo klasėje ryšys. Analizės rezultatai parodė, kad populiarumą antroje klasėje prognozuoja tiek bendravimo, tiek mokymosi veiklos socialinė kompetencija. Taigi išsami socialinės kompetencijos ir populiarumo klasėje ryšio analizė parodė, kad pirmajame ir antrajame skerspjūvyje, kaip ir longitudinaliame iš pirmos į antrą klasę ryšyje, populiarumą klasėje prognozuoja tiek bendravimo, tiek mokymosi veiklos socialinė kompetencija. O trečioje klasėje su populiarumu klasėje statistiškai reikšmingai siejasi tik bendravimo socialinė kompetencija.

2.2.3.3. *Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų dalyvavimui patyčiose*

Iš pradžių sudarytas pirmojo tyrimo matavimo (pirmos klasės) dalyvavimo patyčiose bei socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo skerspjūvio stuktūrinis modelis. Dalyvavimas patyčiose modelyje išreikštas dviem stebimais kintamaisiais: patyčių aukos ir priekabautojo. Sudaryto modelio tinkamumo ir suderinamumo su duomenimis matai rodo, kad modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(27) = 24,824$, $p = 0,584$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = 0,016$). Šis modelis paaiškina 5 proc. patyčių aukos dispersijos ($R^2 = 0,056$) ir 4 proc. priekabautojo dispersijos ($R^2 = 0,046$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.5 paveiksle.

Šio modelio rezultatai parodė, kad tik aukštesnė su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija yra statistiškai reikšmingai susijusi tiek su mažesniu buvimu patyčių auka, tiek su mažesniu priekabavimu. Bendravimo socialinės kompetencijos ir dalyvavimo patyčiose statistiškai reikšmingas ryšys nustatytas nebuvo. Tiesioginio tėvų išsilavinimo ir dalyvavimo patyčiose ryšio rasta nebuvo, rastas tik aukštesnio išsilavinimo ir geresnės mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ryšys. Analizės rezultatai taip pat parodė, kad dalyvavimas patyčiose skiriasi lyties atžvilgiu: mergaitės yra linkusios mažiau priekabauti ir rečiau tampa patyčių aukomis. Nustatytas ir netiesioginis lyties bei buvimu patyčių auka ryšys: mergaitės pasižymi aukštesne su mokymosi veikla susijusia socialine kompetencija, kuri yra susijusi su mažesniu

priekabiavimo patyrimu. Taigi su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija su patyčių aukos kintamuoju siejasi tiek tiesiogiai, tiek veikia kaip mediatorius.

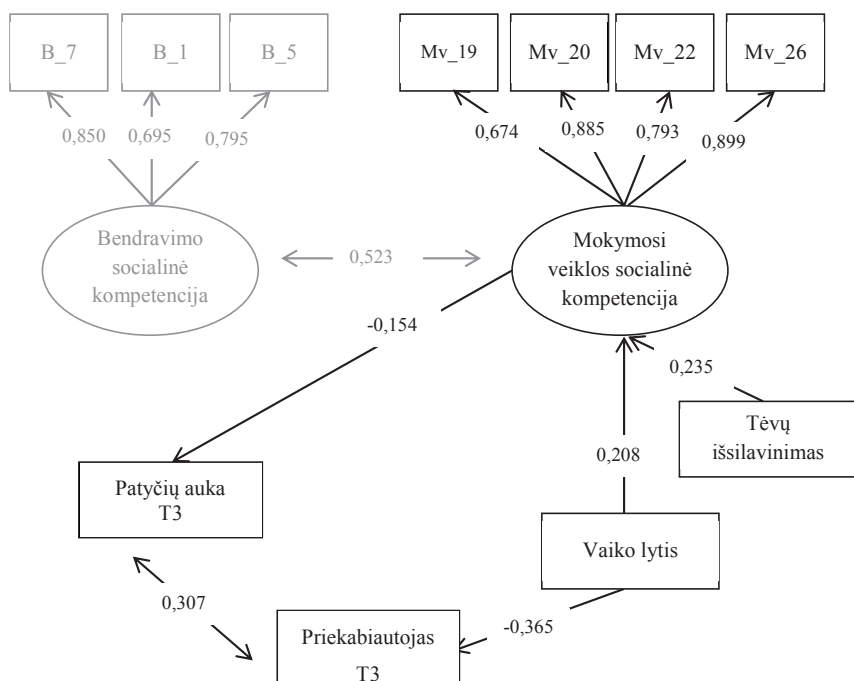


Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,01$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,01$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

2.5 pav. Dalyvavimo patyčiose pirmojo matavimo skerspjuvio modelis

Atliekant tolesnę analizę, sudarytas struktūrinis modelis, kuriuo tikrintas longitudinalinis ryšys, t. y. siekta patikrinti, ar pirmos klasės socialinė kompetencija prognozuoja dalyvavimą patyčiose trečioje klasėje. Šio modelio rezultatai rodo, kad modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(27) = 33,434$, $p = 0,183$, $RMSEA = 0,024$, $CFI = 0,996$, $TLI = 0,992$, $SRMR = 0,018$). Šis modelis paaiškina 5 proc. patyčių aukos dispersijos ($R^2 = 0,051$) ir 2 proc. priekabiautojo dispersijos ($R^2 = 0,029$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.6 paveiksle.

Rezultatai parodė, kad pirmos klasės su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija prognozuoja tik patyčių aukos kintamąjį, o statistiškai reikšmingas ryšys su priekabiavimu, kuris buvo nustatytas pirmojo matavimo skerspjuvyje, nebeišlieka. Šiame modelyje taip pat nenustatyti ir statistiškai reikšmingi netiesioginiai ryšiai.



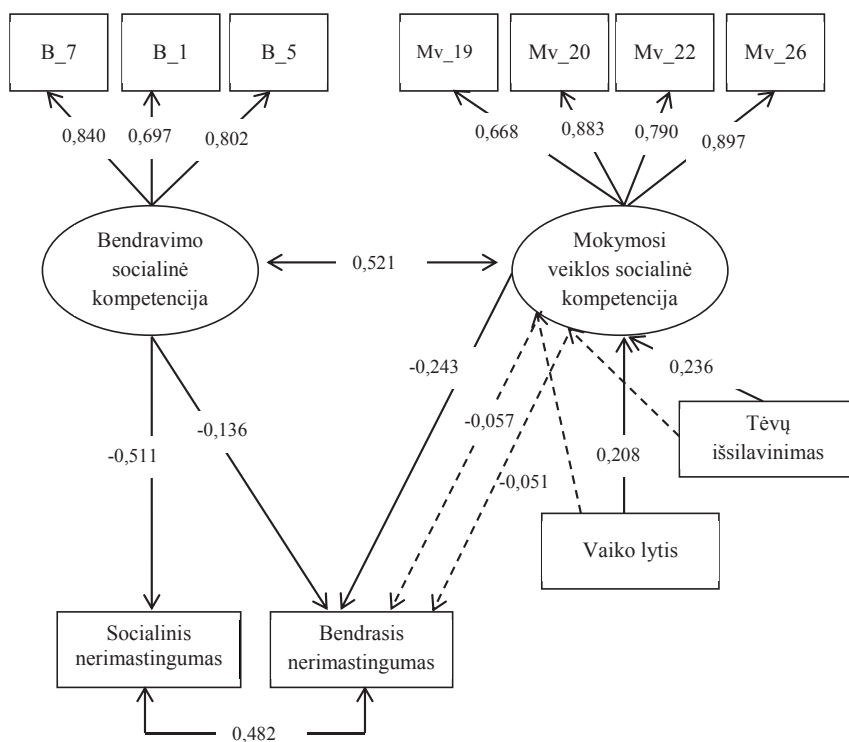
Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija; T3 – trečiasis tyrimo matavimas

2.6 pav. Socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ryšio su dalyvavimu patyčiose trečioje klasėje modelis

2.2.3.4. Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų mokykliniam nerimastingumui

Iš pradžių tikrintas pirmojo matavimo (pirmos klasės) mokyklinio nerimastingumo bei socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo skerspjūvio struktūrinis modelis. Šiame modelyje mokyklinis nerimastingumas išreikštas dviem stebimais kintamaisiais: socialiniu ir bendruoju nerimastingumu.

Sudarytas modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(27) = 32,942$, $p = 0,199$, $RMSEA = 0,023$, $CFI = 0,996$, $TLI = 0,993$, $SRMR = 0,021$). Šis modelis paaiškina 21 proc. socialinio nerimastingumo dispersijos ($R^2 = 0,211$) ir 12 proc. bendrojo nerimastingumo dispersijos ($R^2 = 0,123$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.7 paveiksle.

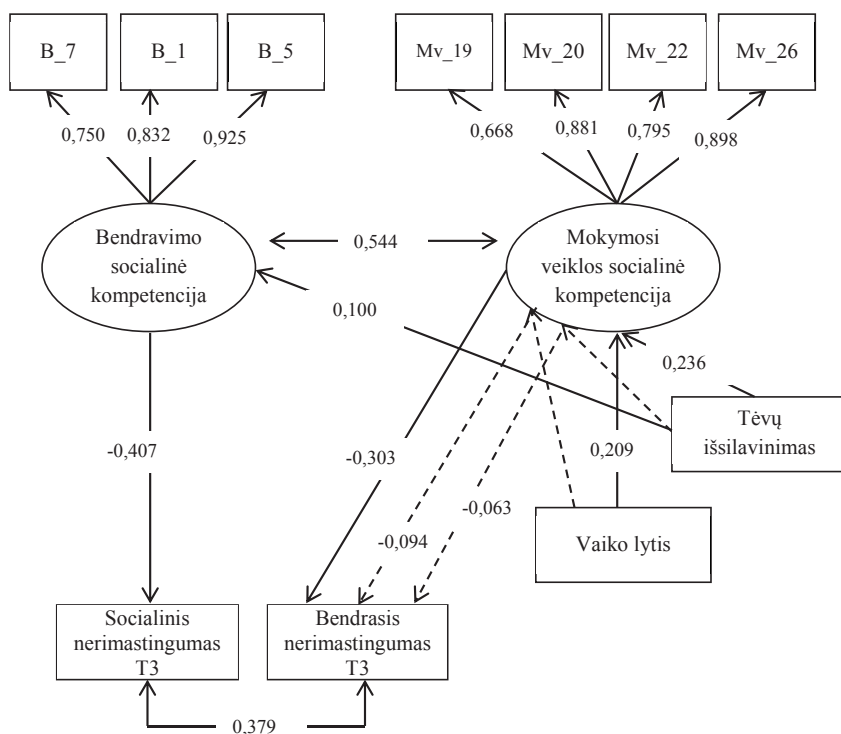


Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

2.7 pav. Nerimastingumo mokykloje pirmojo matavimo skerspjūvio modelis

Šio modelio rezultatai rodo, kad geresnė bendravimo socialinė kompetencija siejasi su mažesniu bendruoju ir socialiniu nerimastingumu, pasireiškiančiu mokyklos aplinkoje. O su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija siejasi su bendruoju nerimastingumu. Išsilavinimo ir lyties kintamųjų statistiškai reikšmingo ryšio su mokykliniu nerimastingumu rasta nebuvo. Tačiau aukštesnis tėvų išsilavinimas su mažesniu bendruoju nerimastingumu siejasi per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją. Rastas ir netiesioginis lyties bei bendrojo nerimastingumo ryšys: mergaičių mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra aukštesnė, todėl jų bendrasis nerimastingumas mažiau išreikštas.

Siekiant patikrinti, ar pirmos klasės socialinė kompetencija prognozuoja trečios klasės mokyklinį nerimastingumą, sudarytas struktūrinis modelis, kuriame tikrintas pirmos klasės socialinės kompetencijos longitudinalinis ryšys su trečios klasės mokykliniu nerimastingumu.



Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,001$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,001$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

2.8 pav. Socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ryšio su trečios klasės nerimastingumu mokykloje modelis

Sudarytas modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(26) = 31,566$, $p = 0,207$, $RMSEA = 0,023$, $CFI = 0,997$, $TLI = 0,993$, $SRMR = 0,019$). Šis modelis paaiškina 13 proc. socialinio nerimastingumo dispersijos ($R^2 = 0,135$) ir 9 proc. bendrojo nerimastingumo dispersijos ($R^2 = 0,097$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.8 paveiksle.

Rezultatai parodė, kad trečioje klasėje išlieka geresnės bendravimo socialinės kompetencijos ir mažesnio socialinio nerimastingumo bei aukštesnės su mokymosi veikla susijusio socialinės kompetencijos ir mažesnio bendrojo nerimastingumo ryšys. Tačiau pirmojo matavimo skerspjūvyje nustatytas bendravimo socialinės kompetencijos ir bendrojo nerimastingumo ryšys nebuvo nustatytas longitudinalinio ryšio struktūriniame modelyje. Longitudiniame modelyje išliko netiesioginiai išsilavinimo ir lyties ryšiai su bendruoju nerimastingumu.

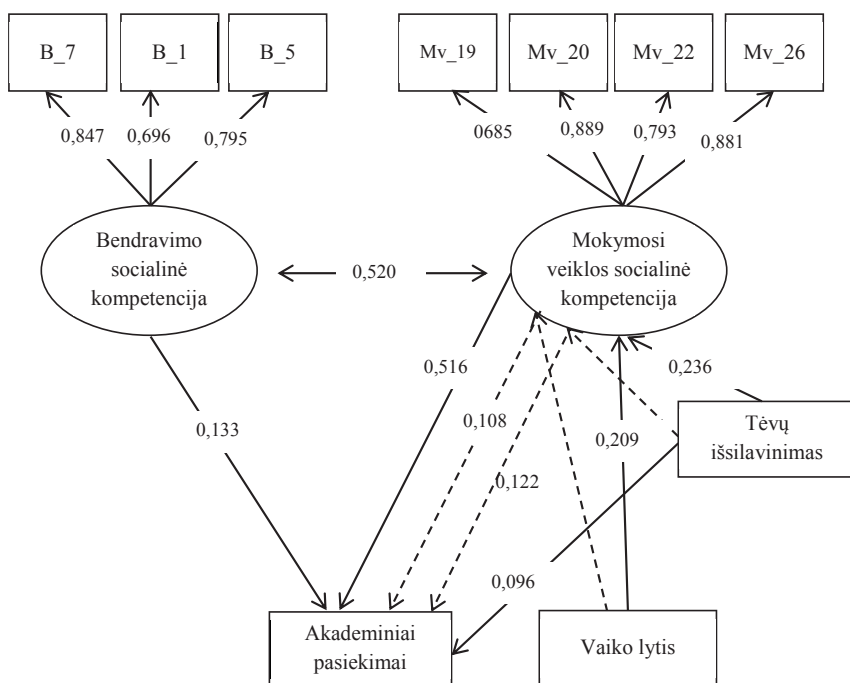
2.2.3.5. *Socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė vaikų akademiniams pasiekimams*

Pirmojo matavimo akademinių pasiekimų, socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo skerspjuvio modelis parodė gerą atitikimą šio tyrimo duomenims ($\chi^2(22) = 30,267$, $p = 0,112$, $RMSEA = 0,030$, $CFI = 0,995$, $TLI = 0,989$, $SRMR = 0,018$). Akademiniai pasiekimai modelyje išreikšti stebimu kintamuoju. Šis modelis paaiškina 38 proc. akademinių pasiekimų dispersijos ($R^2 = 0,384$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.9 paveiksle.

Rezultatai parodė, kad pirmoje klasėje akademiniai pasiekimai priklauso tiek nuo bendravimo, tiek nuo mokymosi veiklos socialinės kompetencijos: esant aukštesnei socialinei kompetencijai, akademiniai pasiekimai taip pat yra aukštesni. Nustatyta, kad aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susijęs su geresniais vaikų akademiniams pasiekimais. Aukštesnis tėvų išsilavinimas su geresniais vaikų akademiniams pasiekimais siejasi ir netiesiogiai – per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją. Vaikai, kurių tėvai turi aukštesnį išsilavinimą, pasižymi geresne mokymosi veiklos socialine kompetencija, kuri siejasi su aukštesniais akademiniams pasiekimais. Tiesioginio lyties poveikio akademiniams pasiekimams rasta nebuvo, tačiau rastas netiesioginis mergaičių ir geresnių akademinių pasiekimų ryšys per su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją. Mergaičių mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra aukštesnė, todėl jos pasižymi geresniais akademiniams pasiekimais.

Siekiant įvertinti, ar pirmos klasės socialinė kompetencija prognozuoja trečios klasės akademinius pasiekimus, sudarytas pirmos klasės socialinės kompetencijos ir trečios klasės akademinių pasiekimų longitudinalinio ryšio struktūrinis modelis. Rezultatai rodo, kad sudarytas modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(22) = 24,158$, $p = 0,339$, $RMSE = 0,016$, $CFI = 0,999$, $TLI = 0,997$, $SRMR = 0,017$). Šis modelis paaiškina 33 proc. akademinių pasiekimų dispersijos ($R^2 = 0,335$). Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 2.10 paveiksle.

Rezultatai parodė, kad trečioje klasėje akademiniai pasiekimai statistiškai reikšmingai siejasi tik su mokymosi veiklos socialine kompetencija, o su bendravimo socialine kompetencija trečioje klasėje statistiškai reikšmingo ryšio nebeišlieka. Kaip ir pirmos klasės skerspjuvio modelyje, taip ir šiame išlieka tiek tiesioginis, tiek netiesioginis aukštesnio tėvų išsilavinimo ir geresnių vaiko akademinių pasiekimų ryšys.



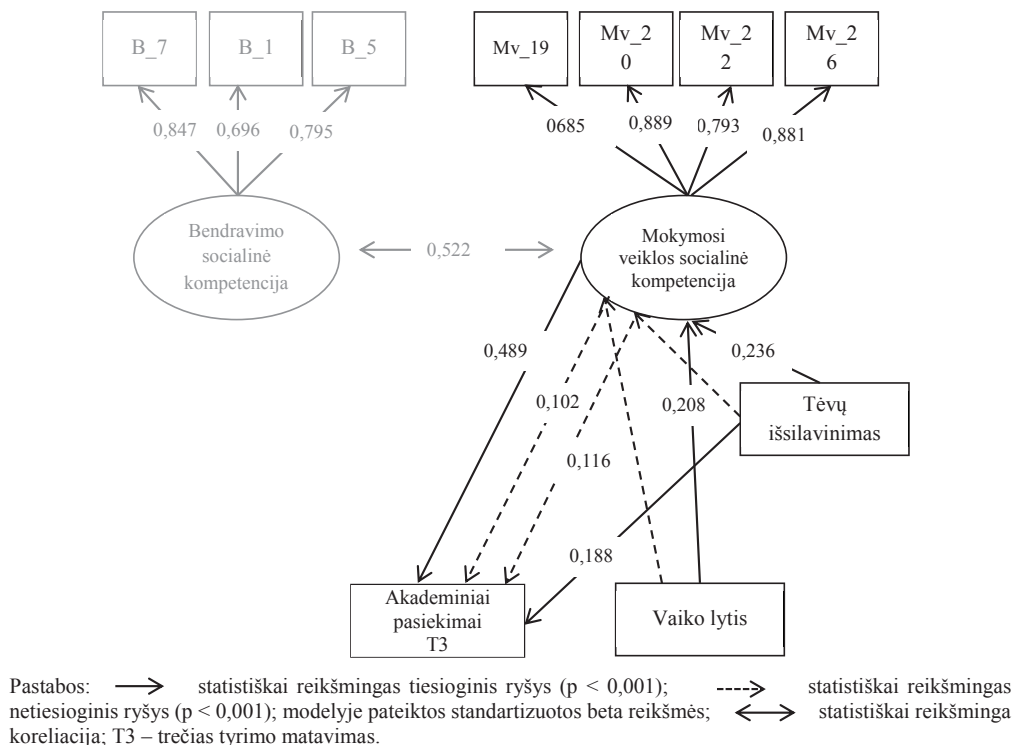
Pastabos: $\longrightarrow$ statistškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,001$); $\dashrightarrow$ statistškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,001$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistškai reikšminga koreliacija

2.9 pav. Akademinių pasiekimų pirmojo matavimo skerspjuvio modelis

Atsižvelgus į tai, kad pirmos klasės bendravimo socialinės kompetencijos ryšio su vaiko akademine pasiekimais trečioje klasėje nebuvo rasta, buvo nuspręsta atlikti detalesnę akademinių pasiekimų ir socialinės kompetencijos sąsajų dinamikos analizę. Šiam tikslui sudaryti antros ir trečios klasės akademinių pasiekimų skerspjuvio bei pirmos klasės socialinės kompetencijos ir antros klasės akademinių pasiekimų struktūriniai modeliai. Šie modeliai ir jų atitikimo duomenims parametrai pateikti 6 priedo 1, 2, 3 paveiksluose.

Išsamios analizės rezultatai parodė, kad pirmos klasės bendravimo socialinė kompetencija taip pat neprognozuoja antros klasės akademinių pasiekimų. Tačiau antros klasės bendravimo socialinė kompetencija yra statistškai reikšmingai susijusi su antros klasės akademine pasiekimais. Trečios klasės skerspjuvio rezultatai parodė, kad trečios klasės bendravimo socialinė kompetencija nėra statistškai reikšmingai susijusi su trečios klasės akademine pasiekimais, tačiau šie rezultatai nėra pakankamai patikimi, kadangi χ^2 kriterijus rodo, kad trečios klasės skerspjuvio modelis statistškai reikšmingai skiriasi nuo šio tyrimo duomenų. Apibendrinus galima teigti, kad pirmos klasės bendravimo socialinė kompetencija longitudinalinių

sąsają su antros ir trečios klasės akademiniiais pasiekimais neturi. Bendravimo socialinės kompetencijos ir akademinį pasiekimų ryšys stebimas tik skerspjūvio ryšiuose.



2.10 pav. Socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ryšio su trečios klasės akademiniiais pasiekimais modelis

Kaip jau buvo minėta, šio tyrimo imties dydis nesuteikia galimybės sudaryti vieno bendro socialinės kompetencijos, šeimos sociodemografinių charakteristikų ir adaptacijos mokykloje rodiklių tarpusavio ryšio modelio. Tačiau reikia atsižvelgti į tai, jog sudarant dalinius struktūrinius modelius, t. y. atliekant daugybinius palyginimus, padidėja tikimybė atsirasti pirmos rūšies statistinei klaidai. Ar šiame darbe dėl atliktų daugybinių palyginimų nebuvo patvirtinti statistiniai ryšiai, kai jie neegzistuoja, buvo nuspręsta patikrinti sudarant bendrą socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ir adaptacijos rodiklių trečioje klasėje ryšio struktūrinį modelį. Siekiant išlaikyti bent minimalų modelio laisvųjų parametų ir imties dydžio santykį, į modelį nebuvo įtraukti tėvų išsilavinimo ir vaiko lyties kintamieji. Taip pat į modelį nebuvo įtrauktas populiarumo klasėje adaptacijos mokykloje rodiklis, kadangi informacija apie populiarumą yra surinkta apie beveik perpus mažiau tyrimo dalyvių. Rezultatai parodė, kad modelis atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(41) = 56,643$, $p = 0,052$, $RMSE = 0,031$, $CFI = 0,992$,

TLI = 0,983, SRMR = 0,020). Bendras socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais standartizuotais regresijos įverčiais pateiktas 8 priede. Šio modelio rezultatai parodė, kad gauti statistiškai reikšmingi ryšiai atitinka daliniuose modeliuose gautus pirmos klasės socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių ryšius trečioje klasėje. Taip pat buvo gautas vienas papildomas statistiškai reikšmingas pirmos klasės mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ir priekabiavimo trečioje klasėje ryšys, kuris nebuvo nustatytas daliniame modelyje. Tačiau šio modelio rezultatus reikia vertinti atsižvelgiant į kelis ribotumus. Pirmiausiai, šio modelio laisvųjų parametų skaičiaus ir imties dydžio santykis atitinka pačią žemiausią galimą ribą (1:5,2). Antra, į modelį nebuvo įtrauktas populiarumo klasėje adaptacijos mokykloje rodiklis, taigi nebuvo galima įvertinti galimos šio kintamojo reikšmės gautiems rezultatams. Trečia, į modelį nebuvo įtraukti tėvų išsilavinimo ir vaiko lyties kintamieji, kurių ryšys tiek su socialine kompetencija, tiek su adaptacijos mokykloje rodikliais buvo nustatytas daliniuose modeliuose. Dėl šios priežasties bendrajame modelyje nebuvo galima įvertinti ir netiesioginių kintamųjų tarpusavio ryšio.

Taigi atsižvelgus į tai, kad bendrasis socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių modelis patvirtina daliniuose modeliuose gautus statistiškai reikšmingus ryšius ir panašius statistinio ryšio stiprumus, tai sudaro prielaidas teigti, jog daliniuose modeliuose gauti statistiškai reikšmingi ryšiai nėra atsitiktiniai. Be to, daliniai struktūriniai socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių ryšio modeliai paaiškina didesnę procentinę dalį kiekvienos adaptacijos mokykloje rodiklių poskalės dispersijos nei bendrasis modelis. Todėl šio darbo išvados bus formuluojamos remiantis dalinių, skaičiuotų kiekvienam adaptacijos mokykloje rodikliui atskirai, struktūrinių modelių rezultatais.

2.2.4. Adaptacijos mokykloje rodiklių pokytis nuo pirmos iki trečios klasės

Buvo siekiama išsiaiškinti, ar adaptacijos mokykloje rodikliai kinta nuo pirmos iki trečios klasės, ir, jeigu pokytis yra, ar jis priklauso nuo vaiko pirmos klasės socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo. Pirmiausiai norėta išsiaiškinti, ar adaptacijos mokykloje rodikliai kinta nuo pirmos iki trečios klasės, šiam tikslui atlikta adaptacijos mokykloje rodiklių pokyčio analizė, taikant nparametrinį Friedman'o kriterijų priklausomoms imtims su Dunn-Bonferroni porų palyginimo kriterijumi. Šios analizės rezultatai pateikti 7 priedo 1 lentelėje.

Analizės rezultatai parodė, kad statistiškai reikšmingai kinta santykių su mokytoja, dalyvavimo patyčiose ir akademinį pasiekimų adaptacijos mokykloje rodikliai. O mokyklinio nerimastingumo ir populiarumo klasėje statistiškai reikšmingo pokyčio nuo pirmos iki trečios klasės nustatyta nebuvo. Santykių su mokytoja artimumo skirtingų tyrimo matavimų porų palyginimas parodė, kad statistiškai reikšmingai skiriasi pirmos ir trečios bei antros ir trečios

klasės santykių su mokytoja artumas, kuris, laikui bėgant, sumažėja. Santykių su mokytoja konfliktiškumo tyrimo matavimų porų palyginimas parodė, kad statistiškai reikšmingai skiriasi antros ir trečios klasės santykių su mokytoja konfliktiškumas – trečioje klasėje konfliktiškumas yra mažesnis nei antroje klasėje. Dalyvavimo patyčiose pokyčio analizė parodė, kad patyčių aukos įverčiai statistiškai reikšmingai skiriasi tarp pirmos ir trečios klasės – tapimas patyčių auka trečioje klasėje sumažėja. O priekabiavimo įverčiai statistiškai reikšmingai skiriasi tik tarp pirmos ir antros klasės matavimų – antroje klasėje vaikai priekabiauja mažiau nei pirmoje klasėje. Akademinių pasiekimų skirtingų matavimų porų palyginimas parodė, kad akademiniai pasiekimai statistiškai reikšmingai skiriasi tarp pirmos ir trečios bei antros ir trečios klasės – akademiniai pasiekimai sumažėja.

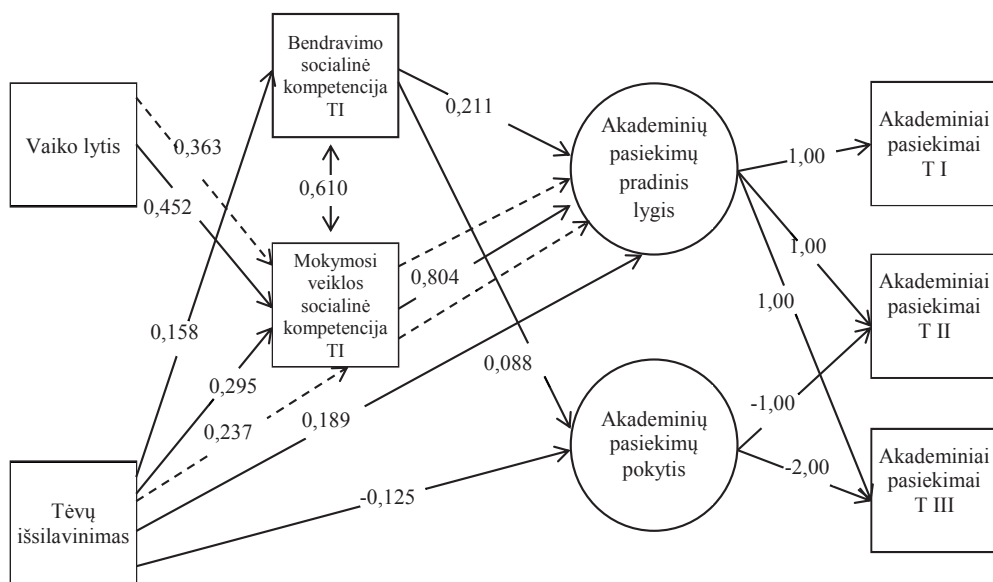
Norint išsiaiškinti, ar adaptacijos mokykloje rodiklių pokytis priklauso nuo socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo, atlikta latentinio pokyčio (angl. *Latent growth modeling*) analizė, naudojant Mplus 7.0 programinį paketą. Šią statistinės analizės procedūrą galima atlikti esant ne mažiau kaip trims priklausomo kintamojo matavimams. Latentinio pokyčio modeliavimo pagalba galima įvertinti priklausomo kintamojo kitimą laikui bėgant bei tiesioginius ir netiesioginius ryšius tarp nepriklausomų kintamųjų bei priklausomo kintamojo pradinės reikšmės bei tos reikšmės pokyčio laikui bėgant. Taigi šiame tyrime latentinio pokyčio modelis suteikia galimybę analizuoti visus tris adaptacijos rodiklių matavimus viename modelyje, pirmiausiai vertinant, ar adaptacijos rodiklis kinta statistiškai reikšmingai, o tuomet vertinti pradinio adaptacijos rodiklio lygio ir jo pokyčio tiesioginius ir netiesioginius ryšius su socialine kompetencija bei tėvų išsilavinimu. Esant trims kintamojo matavimams skirtingu laikotarpiu, latentinio pokyčio modelis gali įvertinti tiesinį kintamojo pokytį. Todėl šiuo statistinės analizės metodo pagalba buvo galima įvertinti akademinių pasiekimų ir patyčių aukos adaptacijos rodiklių pokyčius nuo pirmos iki trečios klasės. Santykių su mokytoja abiejų skalių bei dalyvavimo patyčiose priekabiautojo skalės įverčių pokytis yra netiesinis, todėl jų analizei latentinio pokyčio modelis netaikytinas.

Vertinant akademinių pasiekimų pokytį, pirmiausiai buvo sudarytas akademinių pasiekimų latentinio augimo modelis, kuriame akademinių pasiekimų pokytis ir pradinė reikšmė vertinami kaip latentiniai kintamieji, sudaryti iš trijų matavimų akademinių pasiekimų įverčių. Taigi analizės rezultatai pirmiausiai patvirtino tai, kad akademiniai pasiekimai mažėja statistiškai reikšmingai ($\chi^2(1) = 0,032$, $p = 0,858$, RMSEA = 0,000, CFI = 1, TLI = 1, SRMR = 0,002). Kitame žingsnyje įvertinta, ar socialinė kompetencija ir tėvų išsilavinimas yra susiję su akademinių pasiekimų pokyčiu ir pradine reikšme.

Rezultatai parodė, kad sudarytas modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(4) = 1,685$, $p = 0,248$, RMSEA = 0,000, CFI = 1, TLI = 1, SRMR = 0,003). Šis modelis paaiškina 46

proc. ($R^2 = 0,464$) akademinų pasiekimų pradinės reikšmės ir 28 proc. ($R^2 = 0,288$) akademinų pasiekimų pokyčio dispersijos. Pradinis akademinų pasiekimų lygis yra teigiamai susijęs su bendravimo ir mokymosi veiklos socialine kompetencija. Taigi esant aukštesniam bendravimo ir mokymosi veiklos socialinės kompetencijos lygiui, pradinis akademinų pasiekimų lygis taip pat yra aukštesnis. Akademinų pasiekimų pokytis yra statistiškai reikšmingai susijęs tik su bendravimo socialine kompetencija. Tai reiškia, kad aukštesnis bendravimo kompetencijos lygis sustiprina akademinų pasiekimų mažėjimą. Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais regresijos įverčiais pateiktas 2.11 paveiksle.

Modelyje įvertintas tėvų išsilavinimo ir akademinų pasiekimų tiesioginis ryšys. Gauta, kad aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susijęs su aukštesniu pradiniu akademinų pasiekimų lygiu. Taip pat aukštesnis tėvų išsilavinimas susilpnina akademinų pasiekimų mažėjimą. Tiesioginio lyties ir akademinų pasiekimų ryšio nebuvo nustatyta. Tačiau šiame modelyje lytis su akademiniais pasiekimais yra susijusi netiesiogiai.



Pastabos: —→ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); ----→ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos nestandartizuotos beta reikšmės; ↔ statistiškai reikšminga koreliacija; T I – pirmasis tyrimo matavimas; T II – antrasis tyrimo matavimas; T III – trečiasis tyrimo matavimas.

2.11 pav. Akademinų pasiekimų latentinio pokyčio modelis

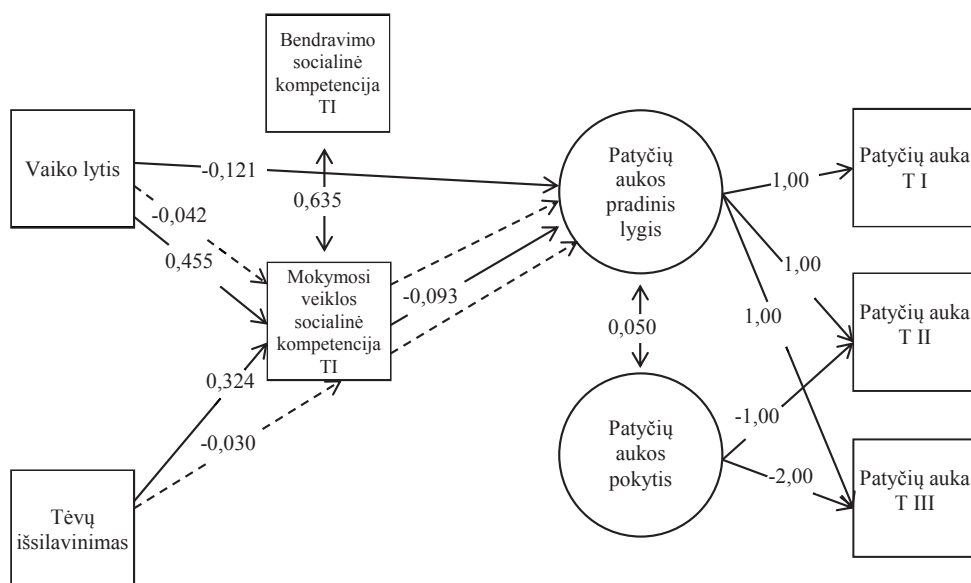
Nustatyta, kad mergaičių su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos skalės įvertis yra aukštesnis ir jų pradinis akademinų pasiekimų lygis taip pat yra aukštesnis nei berniukų. Rastas ir išsilavinimo netiesioginis efektas – aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susijęs

su aukštesne su mokymosi veikla susijusia kompetencija, kuri yra susijusi su aukštesniu pradiniu akademinių pasiekimų lygiu.

Toliau sudarytas latentinio augimo modelis dalyvavimo patyčiose adaptacijos rodiklio patyčių aukos latentiniam kitimui įvertinti. Analizės rezultatai patvirtino, kad patyčių aukos skalės įverčiai nuo pirmos iki trečios klasės mažėja statistiškai reikšmingai ($\chi^2(1) = 0,049$, $p = 0,825$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = 0,003$).

Kitame žingsnyje įvertinta, ar socialinė kompetencija ir tėvų išsilavinimas yra susiję su patyčių aukos pokyčiu ir pradine reikšme. Rezultatai parodė, kad sudarytas modelis gerai atitinka šio tyrimo duomenis ($\chi^2(5) = 0,263$, $p = 0,9983$, $RMSEA = 0,000$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = 0,003$). Šis modelis paaiškina 7 proc. ($R^2 = 0,078$) patyčių aukos pradinės reikšmės dispersijos. Pradinis patyčių aukos skalės įverčių lygis yra susijęs su mokymosi veiklos socialine kompetencija – esant aukštesnei mokymosi veiklos socialinei kompetencijai, pradiniai patyčių aukos skalės balai žemesni. Statistiškai reikšmingo ryšio tarp bendravimo socialinės kompetencijos ir pradinio patyčių aukos skalės balų nebuvo nustatyta. Patyčių aukos skalės įverčių pokytis statistiškai reikšmingai nepriklauso nei nuo bendravimo, nei nuo mokymosi veiklos socialinės kompetencijos.

Modelyje įvertintas tėvų išsilavinimo ir patyčių aukos skalės balų tiesioginis ryšys. Gauta, kad lytis yra statistiškai reikšmingai susijusi tik su pradiniu patyčių aukos skalės balų lygiu – mergaičių patyčių aukos skalės balų pradinis lygis yra mažesnis nei berniukų. Tiesioginio tėvų išsilavinimo ir patyčių aukos skalės įverčių statistiškai reikšmingo ryšio nebuvo nustatyta. Tačiau netiesioginių ryšių analizė parodė, kad aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susijęs su aukštesne su mokymosi veikla susijusia kompetencija, kuri yra susijusi su mažesniu pradiniu patyčių aukos skalės balų lygiu. Netiesioginis ryšys rastas ir su lytimi: mergaičių mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra aukštesnė, o aukštesnis mokymosi veiklos socialinės kompetencijos lygis yra susijęs su mažesniu patyčių aukos skalės įverčių pradiniu lygiu. Struktūrinis modelis su statistiškai reikšmingais regresijos įverčiais pateiktas 2.12 paveiksle.



Pastabos: $\longrightarrow$ statistškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos nestandartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistškai reikšminga koreliacija; T I – pirmasis tyrimo matavimas; T II – antrasis tyrimo matavimas; T III – trečiasis tyrimo matavimas.

2.12 pav. Patyčių aukos skalės balų latentinio pokyčio modelis

2.3. Rezultatų aptarimas

Šiame tyrime analizuota socialinės kompetencijos reikšmė psichosocialiniams adaptacijos mokykloje rodikliams (santykiams su mokytoja, populiarumui klasėje, dalyvavimui patyčiose, mokykliniam nerimastingumui ir akademiniais pasiekimams) nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės, kartu vertinant ir šeimos sociodemografinių charakteristikų (tėvų išsilavinimo, subjektyviai suvokiamų pajamų pakankamumo, tėvų skyrybų ir emigracijos) reikšmę tiek adaptacijos mokykloje rodikliams, tiek socialinei kompetencijai. Analizė atlikta remiantis J. D. Coie ir kolegų (1993) suformuluotomis teorinėmis gairėmis adaptacijos veiksmų tyrimams, kuriose nurodoma, kad norint išsamiai suprasti adaptacijos mokykloje procesą, kartu reikia tirti tiek vaiko, tiek jo aplinkos kintamuosius bei įvertinti tiek tiesioginius, tiek netiesioginius kintamųjų tarpusavio ryšius. Todėl šiame tyrime ryšiai tarp socialinės kompetencijos, vaiko šeimos aplinkos kintamųjų ir adaptacijos rodiklių vertinti kompleksiskai, struktūriniuose modeliuose. Kitas svarbus J. D. Coie ir kolegų (1993) pasiūlytas teorinių rekomendacijų adaptacijos veiksmų tyrimams aspektas yra vaiko ir aplinkos kintamųjų sąsajų tyrimas pereinamaisiais vaiko gyvenimo laikotarpiais, todėl šiame tyrime labiausiai gilinamasi į vaiko formalus mokymosi pradžią, atėjimą į pirmąją klasę ir ieškoma pirmoje klasėje vertintos socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių charakteristikų ryšio tiek su pirmos klasės, tiek su trečios klasės adaptacijos mokykloje rodikliais. Šio disertacinio tyrimo rezultatų

aptarimą sudarys kelios dalys: pirmiausiai bus aptariamas Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno sudarymas, tuomet šeimos sociodemografinių charakteristikų ryšys su vaikų socialine kompetencija ir adaptacijos mokykloje rodikliais, kitose tyrimo rezultatų aptarimo dalyse bus aptariamas socialinės kompetencijos ir tirtų adaptacijos mokykloje rodiklių ryšys, adaptacijos mokykloje rodiklių pokytis bei pateikiamas tyrimo rezultatų aptarimo apibendrinimas.

Atsižvelgiant į tai, kad lietuviško socialinės kompetencijos matavimo instrumento, tinkamo pradinukų amžiui, nebuvo, o esami užsienio autorių instrumentai pasižymėjo akivaizdžiais ribotumais (t. y. vertino socialinę kompetenciją kartu su kitomis savybėmis, buvo orientuoti į probleminį, o ne normatyvinį elgesį, neatsižvelgė į mokyklos kontekstą), buvo nuspręsta sudaryti naują socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje matavimo instrumentą. Atliktas žvalgomasis tyrimas padėjo sudaryti 29 teiginių instrumentą – Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyną, kuris pasižymėjo aukštu vidiniu suderinamumu, tačiau dėl mažo tiriamųjų skaičiaus, išsamiai išanalizuoti instrumento struktūrą panaudojant struktūrinį lygčių modeliavimą su žvalgomojo tyrimo intimi nebuvo galimybės.

Struktūrinis lygčių modeliavimas su pagrindinio tyrimo duomenimis parodė, kad 29 teiginių skalė neatitinka tyrimo duomenų. Atlikus tiriančiąją ir patvirtinančiąją faktorinę analizę struktūrinio lygčių modeliavimo metodais Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas buvo išgrynintas iki trumpo, 7 teiginių instrumento, turinčio dvi poskales – Bendravimo socialinės kompetencijos (3 teiginiai) ir Mokymosi veiklos socialinės kompetencijos (4 teiginiai) ir gerai atitinkančio tyrimo duomenis visuose trijuose tyrimo kintamųjų matavimuose. *Cronbach alpha* ir vidutinės paaiškintos dispersijos (*AVE*) rodikliai parodė gerą gautų poskalių vidinį patikimumą visuose trijuose tyrimo matavimuose, o matavimo modelio patvirtinimas visuose trijuose matavimuose panaudojant patvirtinančiąją faktorinę analizę liudija gerą išorinį patikimumą. Poskalių konstrukto validumą Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno viduje patvirtina jų tarpusavio koreliacija, kuri yra stabili ir vidutinio dydžio, kas liudija, kad poskalės matuoja glaudžiai susijusius, tačiau netapačius konstruktus.

Sudarant naują instrumentą svarbu patikrinti jo konstrukto validumą naudojant „daugelio savybių ir daugelio metodų“ (*Multitrait-Multimethod, MTMM*) logiką, kuri reikalauja įvertinti konvergentinį ir diskriminantinį instrumento validumą, pasitelkiant kelis skirtingus instrumentus, kurie matuotų kelis tyrinėjamam konstruktui analogiškus ar su juo susijusius reiškinius ir kelis nuo jo skirtingus reiškinius, panaudojant skirtingus metodus ar vertintojus. Įvertinti Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno konvergentinį validumą panaudojant tą patį reiškinį (socialinę kompetenciją) matuojantį instrumentą nebuvo galimybės,

nes tokio validuoto instrumento lietuvių kalba nėra. Todėl konvergentinį validumą buvo galima vertinti tik analizuojant Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno sąsajas su teoriškai susijusius reiškinius matuojančiais instrumentais.

Tokį validumo vertinimą įprasta atlikti kitoje imtyje. Šiuo atveju toks atskiras psichometrinių charakteristikų tyrimas nebuvo atliktas, tačiau esamo tyrimo struktūra leido surinkti Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno validumo duomenis analizuojant šio tyrimo duomenis. Teoriškai socialinė kompetencija turėtų būti susijusi su santykiais su mokytoja ir populiarumu klasėje. Tai liudytų socialinės kompetencijos instrumento konvergentinį validumą. Kita vertus, socialinės kompetencijos ryšys su mokykliniu nerimastingumu ir dalyvavimu patyčiose turėtų būti neigiamas. Tai rodytų socialinės kompetencijos instrumento divergentinį validumą. Būtent tokie ryšiai (išskyrus bendravimo socialinės kompetencijos ryšį su dalyvavimu patyčiose) ir buvo gauti visuose trijuose matavimuose. Nors formaliai tyrimo imtis yra ta pati, tačiau pasikartojantys rezultatai trijuose skirtinguose matavimuose, tarp kiekvieno iš kurių buvo metų laiko tarpas, leidžia manyti, kad gauti rezultatai nėra atsitiktiniai arba nulemti metodo ar vertintojo. Žinoma, kadangi socialinę kompetenciją, santykius su mokytoja ir mokyklinį nerimastingumą vertino mokytojos, jų vertinimams turėjo įtakos „aureolės“ („halo“) efektas, todėl ryšiai tarp mokytojų vertintų kintamųjų yra stipresni nei ryšiai tarp kintamųjų, kuriuos vertino patys vaikai (t. y. dalyvavimą patyčiose) ar jų bendraamžiai (t. y. populiarumas klasėje). Tačiau tai, kad ryšiai išlieka ne tik trijų matavimų skerspjūviuose, bet ir tarp pirmo ir antro bei trečio matavimų, leidžia manyti, kad vertintojo efekto poveikis buvo ribotas ir vargu ar galėjo tokį ryšį nulemti. Tokią prielaidą patvirtina ir rezultatas, kad ryšiai tarp mokytojų vertinamos mokinio socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoja klausimynų poskalių išlieka panašaus stiprumo tiek vertinant skerspjūviuose, tiek ir longitudinaliai.

Šiuo tyrimu buvo siekta įvertinti socialinės kompetencijos ir šeimos sociodemografinių kintamųjų reikšmę adaptacijos mokykloje rodikliams. Šiam tikslui įgyvendinti sudaryti daliniai struktūriniai modeliai kiekvienam adaptacijos rodikliui atskirai. Kompleksiškai vertinant socialinės kompetencijos, šeimos sociodemografinių charakteristikų ir adaptacijos mokykloje rodiklių ryšius paaiškėjo, kad iš šeimos sociodemografinių charakteristikų tik tėvų išsilavinimas turėjo statistiškai reikšmingų ryšių tiek su socialinės kompetencijos, tiek su adaptacijos mokykloje rodiklių poskalėmis. Nors koreliacinės analizės rezultatai rodė kai kurių adaptacijos rodiklių (akademinį pasiekimą, populiarumą klasėje) ir tėvų subjektyviai suvokiamo pajamų pakankamumo ryšį, tačiau atsižvelgus į visų kintamųjų tarpusavio ryšius struktūriniuose modeliuose, subjektyviai suvokiamas pajamų pakankamumas nei su akademiniiais pasiekimais, nei su populiarumu klasėje nebuvo statistiškai reikšmingai susijęs. Taip galėjo atsitikti dėl to,

kad subjektyviai suvokiamas pajamų pakankamumas vidutiniškai stipriai (0, 352) koreliavo su tėvų išsilavinimu, kuris modeliuose išliko kaip reikšmingas kintamasis. Kita vertus, šio tyrimo rezultatai parodė, kad beveik 83 proc. tėvų turimų pajamų pakanka daugumai arba visiems šeimos poreikiams patenkinti, o N. Chien ir R. Mistry (2013) tyrimo rezultatai atskleidė, kad tarp pakankamas pajamas uždirbančių tėvų ir vaikų socialinės kompetencijos bei adaptacijos mokykloje (akademiinių pasiekimų) statistiškai reikšmingas ryšys nebuvo rastas. Tačiau N. Chien ir R. Mistry (2013) savo tyrime nustatė, kad ryšys tarp šeimos pajamų ir vaikų socialinės kompetencijos bei adaptacijos mokykloje stebimas skurdžiai gyvenančiose ir mažas pajamas uždirbančiose šeimose. Šiame tyrime tėvai, nurodę kad pajamų jiems nepakanka daugumai arba minimaliems poreikiams patenkinti, sudarė santykinai nedidelę tiriamųjų grupę, todėl sukurti struktūrinių lygčių modelių atskirai šiai grupei nebuvo galimybės.

Vaiko patirtų tėvų skyrybų ar emigracijos analizė pirmiausiai parodė, kad nebuvo rastas socialinės kompetencijos skirtumas tarp tėvų emigraciją patyrusių ir nepatyrusių vaikų grupių. Skyrybas patyrusių vaikų mokymosi veiklos socialinė kompetencija buvo šiek tiek, tačiau statistiškai reikšmingai žemesnė nei skyrybas nepatyrusių vaikų. Nenustatyta ir vaiko patirtų tėvų skyrybų ar emigracijos ryšių su adaptacijos mokykloje rodikliais struktūriniuose modeliuose. Tėvų skyrybų ir emigracijos statistiškai reikšmingo ryšio nebuvimas nei su socialine kompetencija, nei su adaptacijos mokykloje rodikliais struktūriniuose modeliuose pirmiausiai galėtų būti aiškinamas tuo, kad skyrybos ir emigracija veikia adaptaciją per ekonominius sunkumus, su kuriais dažnai susiduria išsiskyrusių ir (arba) emigravusių tėvų vaikai. Tačiau išsiskyrusių šeimų vaikų, kurių tėvai pajamas vertintų kaip nepakankamas, imtyje buvo tik 13, o emigravusių šeimų vaikų, kurių tėvai pajamas vertintų kaip nepakankamas, buvo tik 7. Kita vertus, kai kurie esami tyrimų rezultatai taip pat nepatvirtina tėvų skyrybų ar emigracijos ryšio su socialine kompetencija ar adaptacijos mokykloje rodikliais (pvz., Giedraitytė, Bieliauskaitė, 2010; Kesner, McKenry, 2001).

Struktūrinių lygčių modeliavimo rezultatų analizė atskleidė, kad tėvų išsilavinimas susijęs su dauguma tirtų adaptacijos rodiklių – aukštesnis išsilavinimas siejasi su mažesniu santykių su mokytoja konfliktiškumu, mažesniais patyčių aukos skalės balais, mažesniu mokykloje patiriamu bendruoju nerimastingumu, didesniais akademiniais pasiekimais. Tiesioginis ryšys buvo rastas tik tarp tėvų išsilavinimo ir akademiinių pasiekimų, visais kitais atvejais ryšys buvo netiesioginis, per su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją, kuri veikė kaip mediatorius tarp tėvų išsilavinimo ir vaiko adaptacijos mokykloje rodiklių. Dauguma pirmoje klasėje nustatytų statistiškai reikšmingų ryšių pasitvirtino ir longitudinaliai: išliko ir netiesioginis aukštesnio tėvų išsilavinimo ir mažesnio vaikų konfliktiškumo, mažesnio bendrojo nerimastingumo ir aukštesnių akademiinių pasiekimų ryšys per mokymosi veiklos socialinę

kompetenciją. Nustatytas aukštesnio išsilavinimo ir geresnės su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos ryšys papildo panašius kitų mokslininkų tyrimų rezultatus (Brophy-Herb et al., 2007; Hoglung, Leadbeater, 2004; Webster-Stratton, et al., 2008), tačiau šio tyrimo rezultatai atskleidžia ir tam tikrą su mokymosi veikla susijusios kompetencijos, kaip mediatoriaus, vaidmenį. Su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija pasirodė esanti psichologiniu kintamuoju, per kurį vaiko šeimos aplinkos veiksnys (tėvų išsilavinimas) veikia jo adaptaciją mokykloje. Nors šis poveikis yra silpnas, tačiau statistiškai reikšmingas.

Nors anksčiau atliktų tyrimų rezultatai parodė, kad vaikų populiarumas yra susijęs su šeimos socioekonominiu statusu, tiksliau, buvo rastas bendraamžių atstūmimo ir žemo šeimos socioekonominio statuso ryšys (Dishion, 1990), tačiau šio tyrimo rezultatai tokio ryšio nepatvirtino ir šiame tyrime tėvų išsilavinimo ir populiarumo klasėje ryšio nebuvo rasta. Koreliacinė populiarumo klasėje ir tėvų išsilavinimo bei subjektyviai suvokiamų pajamų pakankamumo analizė parodė, kad pirmoje klasėje tik tėvų geriau įvertintas subjektyviai suvokiamų pajamų pakankamumas siejosi su didesniu populiarumu tarp bendraamžių, tačiau kompleksiskai vertinant ryšius tarp visų kintamųjų struktūriniame modelyje, šio ryšio nebeišliko.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pirmoje klasėje santykių su mokytoja artimumas ir konfliktiškumas yra susijęs su abiem socialinės kompetencijos poskalėmis, tai reiškia, kad esant aukštesnei bendravimo ir su mokymosi veikla susijusiai socialinei kompetencijai, vaiko santykių artimumas yra didesnis, o santykių konfliktiškumas yra mažesnis. Pirmoje klasėje nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai pasitvirtino ir longitudiškai: aukštesnė pirmos klasės bendravimo ir su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija prognozavo didesnę santykių su mokytoja artumą ir mažesnę konfliktiškumą trečioje klasėje.

Šie tyrimų rezultatai papildo kitų mokslinių tyrimų rezultatus, kuriais taip pat nustatytas socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoju ryšys (Blankemeyer al., 2002; Garner, Mahatmya, 2015; Vu, 2015; Zhang, 2011). Nors kiti tyrėjai (Pianta, Stuhlman, 2004) teigia, kad vaikai iš mažiau privilegijuotos socioekonominės aplinkos suformuoja prastesnius santykius su mokytoja, tačiau šio tyrimo rezultatai tokio ryšio nepatvirtino, statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys tarp tėvų išsilavinimo ir santykių su mokytoja nebuvo nustatytas. Reikia pabrėžti ir tai, kad šio tyrimo rezultatai papildo socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoju ryšio supratimą tuo, kad gauti rezultatai apie pradinių klasių vaikų socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoju ryšį, kadangi dauguma iki šiol atliktų tyrimų yra apie ikimokyklinukų ar priešmokyklinukų santykius su pedagogu.

Aukštesnės socialinės kompetencijos ir mažesnio santykių su mokytoju konfliktiškumo ryšys gali būti aiškinamas tuo, kad aukštesne su mokymosi veikla susijusia socialine

kompetencija pasižymintys vaikai geba adekvačiai elgtis pamokos metu, todėl su tokiais mokiniais mokytojui dirbti yra paprasčiau, maloniau, jie nekelia papildomo streso darbe (Lillvist et al., 2009). Gebėdami suprasti ir paklusti pamokos taisyklėms, vaikai sustiprina mokytojo autoritetą, dėl to mokytojo ir mokinio santykiai gali būti mažiau konfliktiški. Aukštesnės bendravimo socialinės kompetencijos ir artimesnių santykių su mokytoju ryšį galima aiškinti tuo, kad aukštesne bendravimo socialine kompetencija pasižymintys vaikai yra drąsesni, labiau savimi pasitikintys bendraudami su suaugusiu žmogumi. Socialiai kompetentingi vaikai pasižymi teigiamu požiūriu į mokyklos aplinką, kas taip pat padeda jiems formuoti pozityvius santykius ir su klasės mokytoju (Ladd, Burgess, 2001; Konold, Pianta, 2005). Socialiai kompetentingiems vaikams būdingas didesnis saugumo jausmas (Gunilla, Berit, Kerstin, 2005; Mashburn, Pianta, 2006), todėl susidurdami su sunkumais ar mokytojo pastabomis mokymosi procese, jie šį grįžtamąjį ryšį panaudoja savo mokymosi veiklai tobulinti ir jo tiesiogiai neperkelia į santykius su mokytoju (Bustin, 2007; Ladd, Burgess, 2001; Konold, Pianta, 2005).

Socialinės kompetencijos ryšio su vaiko populiarumu klasėje analizė parodė, kad pirmoje klasėje populiarumas yra susijęs ir su bendravimo, ir su mokymosi veiklos socialine kompetencija. Longitudinio ryšio analizė, analizuojant pirmos klasės socialinės kompetencijos reikšmę populiarumui trečioje klasėje, parodė, kad populiarumą trečioje klasėje prognozuoja tik bendravimo socialinė kompetencija, o su mokymosi veikla susijusi pirmos klasės socialinė kompetencija statistiškai reikšmingo ryšio nebeturi. Detalesnė socialinės kompetencijos ir populiarumo klasėje ryšio dinamikos analizė atskleidė, kad mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ir populiarumo klasėje ryšys išnyksta trečioje klasėje, o antroje klasėje šis ryšys yra statistiškai reikšmingas tiek longitudinaliai, tiek skerspjūvyje.

Šio tyrimo rezultatai papildė anksčiau atliktų mokslo studijų rezultatus, kuriuose nustatytas aukštesnės socialinės kompetencijos (apimančios bendravimo ir su mokymosi veikla susijusius socialinius įgūdžius) ir didesnio populiarumo klasėje ryšys (Blandon et al., 2010; Chin, 2014; Newcomb et al., 1993; Rose, et al., 2004). S. Blandon ir kolegų (2010) longitudinalio tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad priešmokyklinukų bendradarbiavimo (bendravimo socialinė kompetencija) ir savireguliacijos (mokymosi veiklos socialinė kompetencija) socialiniai įgūdžiai yra labiausiai susiję su didesniu antrojų populiarumu klasėje. O L. Stuart ir kolegės (1991), atlikę longitudinalinį tyrimą nuo priešmokyklinės iki šeštos klasės, nustatė, kad šeštoje klasėje populiarūs vaikai pasižymėjo geresniais bendradarbiavimo bei bendravimo užmezgimo ir palaikymo gebėjimais – geresne bendravimo socialine kompetencija. Atlikto disertacinio tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad vyresnėse klasėse, šiuo atveju trečioje klasėje, svarbesni tampa su bendravimu susiję socialiniai įgūdžiai.

Kaip socialinė kompetencija didina vaikų populiarumą klasėje galima paaiškinti keliais būdais. Geri bendravimo socialinės kompetencijos įgūdžiai suteikia galimybę vaikui sklandžiai ir pozityviai užmegzti ir palaikyti santykius su bendraamžiais, sukurti draugišką ir saugią bendravimo atmosferą, todėl tokie vaikai tampa norimais bendravimo partneriais (Newcomb et al., 1993). Kita priežastis, kodėl vaikai noriai bendrauja su socialiai kompetentingais vaikais yra ta, kad vaikai yra linkę mokytis stebėdami ir imituodami, jie nesąmoningai linksta bendrauti su tais vaikais, iš kurių gali išmokti tokių bendravimo įgūdžių, kurie padidintų ir jų mėgiamumą bendraamžių grupėje. Be to, draugavimas su populiariu, lyderiaujančiu vaiku suteikia didesnę dėmesį ir bendravimo galimybes šalia esančiam vaikui, todėl populiarius vaikai yra itin norimi bendravimo partneriai.

Su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos ryšys su didesniu populiarumu pirmoje ir antroje klasėje taip pat turi kelis paaiškinimus. Pirmoje, antroje klasėje gebėjimas laikytis taisyklių, kad ir pamokos metu, yra vertinamas daugumos bendraamžių grupės narių, tai lemia vidurinėsios vaikystės raidos tarpsnis ir pati mokymosi aplinkos struktūra. Pirmoje klasėje tinkamas elgesys pamokos metu yra ypač akcentuojamas klasės mokytojo, nes tik nusistovėjus mokymosi proceso taisyklėms, rutinai, galimas kokybiškas mokymas(is). Šio tyrimo rezultatai rodo, kad geresne mokymosi veiklos socialine kompetencija pasižymintys vaikai yra artimesni ir mažiau konfliktuoja su klasės mokytoja. Kadangi klasės mokytoja pirmoje, antroje klasėje neretai tampa kitu svarbiausiu suaugusiu žmogumi, autoritetu po mamos ir tėčio, jos pozityvus grįžtamasis ryšys apie klasės vaiką didina šio vaiko patrauklumą ir kitiems bendraklasiams.

Tai, kad trečioje klasėje populiarumui tarp bendraamžių reikšmės turi tik bendravimo socialinė kompetencija, aiškinti būtų galima tuo, kad vaikai artėja prie ankstyvosios paauglystės raidos tarpsnio ir bendravimas su bendraamžiais jiems tampa vis svarbesnis nei bendravimas su suaugusiais. Galima manyti, kad iki šiol buvęs itin stiprus mokytojos autoritetas ir jos grįžtamojo ryšio apie mokymąsi svarba pamažu silpsta, o išryškėja bendraklasių svarba ir bendravimas pertraukų metu. Todėl trečioje klasėje populiariesni tampa tie vaikai, kurie turi geresnius bendravimo įgūdžius, o mokymosi veiklos socialiniai įgūdžiai populiarumui tarp bendraklasių trečioje klasėje tampa nebe tokie svarbūs.

Vaiko socialinės kompetencijos ir dalyvavimo patyčiose kompleksinė ryšio analizė atskleidė, kad pirmoje klasėje tik mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra statistiškai reikšmingai susijusi su mažesniu vaikų priekabiavimu ir mažesniu buvimu patyčių auka. O statistiškai reikšmingo bendravimo socialinės kompetencijos ir dalyvavimo patyčiose ryšio nebuvo nustatyta. Pirmos klasės mokymosi veiklos socialinė kompetencija prognozuoja patyčių aukos skalės balus trečioje klasėje – aukštesnę pirmos klasės su mokymosi veikla susijusi

socialinė kompetencija sumažina tikimybę tapti patyčių auka trečioje klasėje. O pirmos klasės mokymosi veiklos socialinė kompetencija priekabiavimo trečioje klasėje statistiškai reikšmingai neprognozuoja.

Atlikto tyrimo rezultatai sutampa su kitų autorių empirinių tyrimų rezultatais (pvz., Fox, Boulton, 2005; Perren, Alsaker, 2006; Perren, Forrester-Krauss, Dalsaker, 2012; Postigo et al., 2012), kad dalyvavimas patyčiose yra susijęs su socialinės kompetencijos stoka. Šio tyrimo rezultatai prisideda prie N. Crick ir K. Dodge (1999) (cit. Arsenio, Lemerise, 2001) požiūrio, kad priekabiavimas yra lydimas socialinės nekompetencijos ir papildo esamus empirinius įrodymus, jog aukštesni socialinės kompetencijos įgūdžiai yra susiję su mažesniu priekabiavimu (Perren, Alsaker, 2006; Polan, et al., 2012; Postigo et al., 2012).

Tačiau šiame tyrime gautas įdomus rezultatas, kad su dalyvavimu patyčiose siejasi tik su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija, o bendravimo socialinės kompetencijos ir dalyvavimo patyčiose statistiškai reikšmingo ryšio nebuvo nustatyta. Pirmiausiai toks ryšys galimas dėl pradinėse klasėse itin stipraus mokytojo autoriteto, kuris gali veikti požiūrį į bendraklasius. Šiame tyrime gauti rezultatai patvirtino vaiko mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoja konfliktiškumo ir artimumo ryšį. Gali būti, kad vaikai dėl prastesnės mokymosi veiklos socialinės kompetencijos prasčiau sutaria su klasės mokytoja, o tai paskatina prastus šių vaikų santykius su bendraklasiais, kurie gali pasireikšti tapimu patyčių auka arba priešingai – paskatinti priekabiavimą kaip gynybos formą. Tokią prielaidą patvirtina ir koreliacinis ryšys tarp santykių su mokytoja konfliktiškumo poskalės ir dalyvavimo patyčių skalėje: visuose trijuose matavimuose gautas rezultatas, kad didesnis konfliktiškumas santykiuose su mokytoja yra susijęs su didesniais patyčių ir priekabiautojo skalių balais. Kita vertus, tai, kad tik mokymosi veiklos socialinė kompetencija statistiškai reikšmingai siejasi su dalyvavimu patyčiose, gali reikšti ir tai, kad mokytojos, kaip socialinės kompetencijos vertintojos, geba tiksliau įvertinti socialinę kompetenciją, demonstruojamą pamokos metu (mokymosi veiklos socialinę kompetenciją), o socialinę kompetenciją, labiau pasireiškiančią pertraukos metu (bendravimo socialinę kompetenciją), joms pakankamai tiksliai įvertinti yra sunkiau. Be to, gali būti, kad tie bendravimo socialinės kompetencijos aspektai, kuriuos šiame tyrime vertino mokytojos, nėra susiję su dalyvavimu patyčiose, kita vertus, tai nereiškia, kad bendravimo socialinės kompetencijos įgūdžiai nėra svarbūs prognozuojant dalyvavimą patyčiose. Tikėtina, kad tiems bendravimo aspektams, kurie yra susiję su dalyvavimu patyčiose, jautresni yra bendraamžiai, o ne mokytojai. Šis rezultatas empiriškai patvirtina teorines prielaidas apie tai, kad socialinės kompetencijos, kaip socialinių įgūdžių visumos, samprata priklauso ir nuo socialinės kompetencijos vertintojo bei konteksto, kuriame socialinė kompetencija yra vertinama.

Ryšys tarp su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos ir buvimo patyčių auka arba dalyvavimo patyčiose priekabautojo vaidmenyje pirmoje klasėje yra statistiškai reikšmingas, bet nestiprus. Tarp pirmos ir trečios klasės sumažėjus tiek buvimo patyčių auka, tiek priekabautojo skalės įverčiams, ryšys tarp su mokymosi veikla susietos socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ir patyčių aukos skalės balų trečioje klasėje susilpnėja (lyginant su tų pačių kintamųjų ryšiu pirmoje klasėje), o pirmoje klasėje silpnesniu buvęs ryšys tarp su mokymosi veikla susietos socialinės kompetencijos pirmoje klasėje ir priekabautojo skalės balų trečioje klasėje tampa nebereikšmingas. Taigi mokytojos vertinama su mokymosi veikla susieta socialinė kompetencija, išmatuota pirmoje klasėje, turi reikšmės prognozuojant vaiko dalyvavimą patyčiose aukos vaidmenyje trečioje klasėje.

Vaiko socialinės kompetencijos ir vaiko patiriamo nerimo mokyklos aplinkoje kompleksinė ryšio analizė atskleidė, kad pirmoje klasėje socialinė kompetencija yra susijusi su mokyklos aplinkoje patiriamu nerimu. Aukštesnė bendravimo socialinė kompetencija pirmoje klasėje yra susijusi su mažesniu socialiniu ir bendruoju nerimastingumu, o aukštesnė su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija yra susijusi su mažesniu bendruoju nerimastingumu. Longitudinis pirmoje klasėje išmatuotos socialinės kompetencijos ir trečioje klasėje vertinto mokyklinio nerimastingumo ryšys parodė, kad pirmos klasės bendravimo socialinė kompetencija prognozuoja mažesnę socialinį nerimastingumą, o pirmos klasės su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija prognozuoja mažesnę bendrąjį nerimastingumą trečioje klasėje. Pirmos klasės skerspjūvyje nustatytas bendravimo socialinės kompetencijos ir bendrojo nerimastingumo statistiškai reikšmingas ryšys nebeišlieka. Pirmoje klasėje rastas bendravimo socialinės kompetencijos ir bendrojo nerimastingumo ryšys nebuvo stiprus, ypač lyginant su bendravimo socialinės kompetencijos ir socialinio nerimastingumo ryšiu. Be to, bendrasis nerimastingumas nuo pirmos iki trečios klasės, nors ir statistiškai nereikšmingai, tačiau šiek tiek sumažėja. Todėl gali būti, kad dėl šios priežasties pirmoje klasėje buvęs statistiškai reikšmingas bendravimo socialinės kompetencijos ir bendrojo nerimastingumo ryšys trečioje klasėje nebeišlieka.

Gautas socialinės kompetencijos ir mokyklinio nerimastingumo ryšys sutampa su ankstesnių tyrimų (pvz., Burt, Obradovic, Long, Masten, 2008; Gur et al., 2015; Junttila et al., 2012; Letcher et al., 2012; Sneider, 2009; Strauss, Lease, Kazdin, Dulcan, Last, 1989) rezultatais. Šio tyrimo rezultatai papildė žinias apie ankstyvojo pradinio mokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ir mokyklinio nerimastingumo ryšį, nes dauguma iki šiol atliktų tyrimų gilinosi į ankstyvojoje ir vėlyvojoje paauglystėje patiriamą nerimą. Šio tyrimo rezultatai prisideda ir papildo supratimą apie socialinės kompetencijos ir mokyklinio nerimastingumo ryšį, nes buvo nustatyta, kad bendravimo socialinė kompetencija prognozuoja socialinį

nerimastingumą, o su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija prognozuoja bendrąjį nerimastingumą. Panašius rezultatus yra gavę N. Junttila ir kolegos (2012) su ankstyvaisiais paaugliais. Šie tyrėjai taip pat nustatė, kad tiek bendravimo socialinė kompetencija (bendradarbiavimo gebėjimas), tiek su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija (savireguliacijos įgūdžiai) yra svarbūs mokykliniam nerimastingumui.

Aptarti šio ir kitų tyrimų rezultatai patvirtino, kad socialinė kompetencija yra susijusi su populiarumu tarp bendraamžių. Tyrimų rezultatai patvirtina ir tai, kad žemesne socialine kompetencija pasižyminčius vaikus bendraamžiai rečiau renkasi pageidaujamais bendravimo partneriais, jie yra dažniau atstumiami, ši patirtis didina patiriamą nerimastingumą ne tik bendravimo situacijose, bet ir visos mokyklos aplinkos atžvilgiu (Blote et al., 2007; Miers, et al., 2013; Miers et al., 2010). Šio tyrimo koreliacinė kintamųjų analizė taip pat patvirtino didesnio populiarumo bei mažesnio socialinio ir bendrojo nerimastingumo ryšį. Be to, patiriamas nerimas bendravimo su bendraamžiais situacijose skatina vengti bendravimo su bendraamžiais, o tai savo ruožtu apriboja galimybes mokytis bendravimo įgūdžių ir toliau didina su mokyklos aplinka susijusį nerimastingumą.

Socialinės kompetencijos reikšmės vaikų akademiniais pasiekimams analizės rezultatai parodė, kad pirmoje klasėje tiek bendravimo, tiek su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija statistiškai reikšmingai yra susijusi su akademiais pasiekimais. Nustatytas ir aukštesnio tėvų išsilavinimo bei geresnių akademinių pasiekimų ryšys. Aukštesnis tėvų išsilavinimas su geresniais akademiais pasiekimais siejasi tiek tiesiogiai, tiek per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją. Longitudinio ryšio analizė parodė, kad pirmos klasės mokymosi veiklos socialinė kompetencija prognozuoja trečios klasės akademinius pasiekimus. Trečioje klasėje išlieka ir tėvų išsilavinimo bei akademinių pasiekimų ryšys. O pirmos klasės bendravimo socialinės kompetencijos ir trečios klasės akademinių pasiekimų ryšys išnyksta. Detalesnė socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų sąsajų dinamikos analizė atskleidė, kad pirmos klasės bendravimo socialinė kompetencija taip pat neprognozuoja antros klasės akademinių pasiekimų, nors antros klasės bendravimo socialinė kompetencija siejasi su antros klasės akademiais pasiekimais. Trečios klasės socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų ryšio interpretacija nebūtų tiksli, kadangi nebuvo gautas duomenis atitinkantis struktūrinis modelis. Longitudinis bendravimo socialinės kompetencijos ir akademinių pasiekimų ryšys išnyksta galbūt dėl to, kad ir skerspjūvio ryšys yra silpnas, o akademiniai pasiekimai statistiškai reikšmingai mažėja nuo pirmos iki trečios klasės. Be to, šiame tyrime vertinta bendravimo socialinė kompetencija labiau atspindi bendravimo įgūdžius, pasireiškiančius ne struktūruotame pamokos bendravime, o labiau laisvame bendravime pertraukos metu. Todėl gali būti, kad šiame tyrime vertinti bendravimo socialinės kompetencijos

įgūdžiai mokymosi pasiekimams nėra itin svarbūs. Nors, kita vertus, stebimas bendravimo socialinės kompetencijos ir akademinų pasiekimų ryšys pirmoje ir antroje klasėje neleidžia visiškai nuneigti bendravimo socialinės kompetencijos įgūdžių reikšmės mokymosi rezultatams. Ankstesnių tyrimų rezultatai taip pat patvirtina aukštesnės su bendravimu susijusios socialinės kompetencijos ir akademinų pasiekimų ryšį (Caprara et al., 2000; Chen et al., 2000; Wentzel, 1991), tačiau šis ryšys dažniau stebimas ankstyvojoje paauglystėje (Chen et al., 2000; Wentzel, 1991).

Šiame tyrime gautas su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos ir akademinų pasiekimų ryšys patvirtina daugelio iki šiol atliktų mokslo studijų (pvz., Barbarin et al., 2013; Konold et al., 2010; McClelland et al., 2000; McClelland et al., 2006; McClelland, Morrison, 2003; Ponitz, McClelland, 2009; Valiente et al., 2013) rezultatus, pademonstravusius su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos ir akademinų pasiekimų ryšį. Nustatytas aukštesnio tėvų išsilavinimo tiesioginis ir netiesioginis ryšys su geresniais vaikų akademiniais pasiekimais taip pat patvirtina ankstesnių tyrimų rezultatus (Elias, Haynes, 2008; Galindo, Fuller, 2010; Oades-Sese et al., 2011), kuriais nustatyta, kad šeimos socioekonominis statusas yra susiję su vaikų akademiniais pasiekimais, o socialinė kompetencija dažnai veikia kaip medijuojantis veiksnys.

Su mokymosi susijusios socialinės kompetencijos socialiniai įgūdžiai yra glaudžiai susieti su mokymosi rezultatais. Gebėjimas išgirsti ir atidžiai klausytis mokytojo nurodymų, sėkmingai ir savarankiškai pereiti nuo vienos prie kitos užduoties, iki galo užbaigti pradėtas užduotis, kontroliuoti savo elgesį palengvina mokymosi procesą ir padidina mokymosi rezultatų sėkmės tikimybę (Elias, Haynes, 2008; Konold, 2010; McClelland et al., 2006; Valiente et al., 2011). Su mokymosi susijusi socialinė kompetencija aktyvuoja vaiko motyvacijos ir kognityvinius procesus, kurie padeda siekti gerų akademinų rezultatų bei padeda atsiriboti nuo trikdančių išorinių ar vidinių dirgiklių (Elias, Haynes, 2008; Barbarin et al., 2013; Valiente et al., 2011). Be to, vaikai, pasižymintys aukštesne su mokymosi susijusia socialine kompetencija ir socialine kompetencija bendrai, suformuoja pozityvesnį požiūrį į mokyklą ir mokymąsi (Konold, et al., 2010).

Galima daryti prielaidą, kad bendravimo socialinės kompetencijos ir akademinų pasiekimų ryšys yra netiesioginis, o veikia per bendravimą su bendraklasiais ir mokytoja, tačiau šio tyrimo imties dydis nesuteikė galimybės sukurti bendrą struktūrinių lygčių modelį, apimančią tiesioginius ir netiesioginius visų tyrimo kintamųjų ryšius. Mokymasis mokykloje yra labai socialus procesas, o geresnė bendravimo socialinė kompetencija, susidūrus su mokymosi sunkumais, padeda sulaukti kompetentingų suaugusiųjų ir bendraamžių pagalbos. Aukštesnė bendravimo socialinė kompetencija pasižymintys vaikai yra labiau mėgiami savo bendraamžių

ir turi didesnį bendravimo tinklą, kuris taip pat gali teikti socialinį palaikymą ir paskatinimą susidūrus su mokymosi sunkumais arba skatinti neatsilikti nuo gerai besimokančių bendraklasių. Be to, vaikai, kuriems sunkiau sekasi bendrauti ir bendradarbiauti su bendraklasiais, susiduria su sunkumais atlikdami grupines užduotis, kurios dabartinėje ugdymo sistemoje itin vertinamos (Konold, et al., 2010).

Analizuojant adaptacijos mokykloje rodiklių pokytį nuo pirmos iki trečios klasės, paaiškėjo, kad populiarumo klasėje ir mokyklinio nerimastingumo adaptacijos rodikliai statistiškai reikšmingai nekinta nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės. Kai kurie tyrimo rezultatai (Woodward, Fergusson, 2001) patvirtina, kad vaikų ir paauglių patiriamas nerimas yra gan stabilus laike. Kita vertus, kiti tyrimų rezultatai (Duchesne et al., 2008) rodo, kad mokyklinis nerimastingumas pradinėse klasėse mažėja. Nors šiame tyrime vaikų populiarumo pokytis pradinėse klasėse nustatytas nebuvo, tačiau paauglių imtyse atlikti tyrimai rodo, kad paauglių populiarumas laikui bėgant mažėja statistiškai reikšmingai (Cillessen, Borch, 2006).

Šio tyrimo rezultatai atskleidė, kad santykių su mokytoja artumas trečioje klasėje yra mažesnis nei pirmoje klasėje. Santykių su mokytoja konfliktiškumas trečioje klasėje yra mažesnis nei antroje klasėje. Taigi apibendrinus galima teigti, kad laikui bėgant, santykių su mokytoja artumas ir konfliktiškumas sumažėja. Viena iš šio pokyčio priežasčių gali būti ta, kad vaikams artėjant į paauglystės laikotarpį, santykiai su mokytoja tampa mažiau svarbūs, o išauga poreikis palaikyti santykius su bendraamžiais. Anksčiau atliktų tyrimų rezultatai (pvz., Jerome et al., 2009; Spilt, Hughes, Wu, Kwok, 2012; Spilt, Koomen, Jak, 2012) atskleidė, kad pradinės mokyklos laikotarpiu vaiko ir mokytojos tarpusavio santykių artumas sumažėja, o konfliktiškumas yra linkęs net padidėti.

Dalyvavimo patyčiose pokyčio analizė atskleidė, kad priekabiavimas statistiškai reikšmingai sumažėja nuo pirmos iki antros klasės, o buvimas patyčių auka tolygiai mažėja nuo pirmos iki trečios klasės. Toks dalyvavimo patyčiose pokytis gali vykti dėl bręstančių vaikų kognityvinių gebėjimų ir mažėjančio egocentrizmo. Gerėjantys kognityviniai gebėjimai gali paskatinti socialiai priimtinių atsakymų pateikimą, ypač atsakinėjant apie savo paties polinkį priekabiauti. O mažėjantis egocentrizmas, leidžia adekvačiau vertinti patiriamą kitų elgesį. Nustatius, kad dalyvavimo patyčiose adaptacijos mokykloje rodiklio patyčių aukos skalės įverčiai tolygiai ir statistiškai reikšmingai mažėja nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės, atlikta patyčių aukos latentinio pokyčio analizė, kuri leido įvertinti galimą pokyčio sąsają su socialine kompetencija ir tėvų išsilavinimu. Atlikta latentinio pokyčio analizė patvirtino, kad patyčių aukos skalės įverčiai mažėja statistiškai reikšmingai, tačiau gautas pokytis nepriklauso nei nuo vaiko socialinės kompetencijos, nei nuo tėvų išsilavinimo. Pradinės patyčių aukos skalės

įverčių ryšys su socialine kompetencija ir tėvų išsilavinimu atitinka pirmos klasės skerspjūvyje nustatytus ryšius. Vadinas, tai, kad patyčių aukos pokytis nepriklauso nuo socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo, nereiškia, jog šie kintamieji nėra tarpusavyje susiję, o rodo, kad patyčių aukos pokyčiui gali būti svarbūs kiti, šiame tyrime netyrinėti veiksniai. Kaip jau buvo minėta, tai, kad patyčių aukos skalės balai sumažėja nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės, gali būti susiję su tuo, kad mažėja vaiko egocentrizmas ir jis geba geriau diferencijuoti savo atžvilgiu patiriamą elgesį. Kita vertus, gali būti ir taip, kad vaikas, ilgesnį laiką būdamas mokyklos aplinkoje ir kasdien bendraudamas su daugeliu vaikų, pirmoje klasėje suvoktą grėsmingą kitų elgesį palaipsniui pradeda normalizuoti, matydamas, kad ir kiti vaikai susiduria su panašiu, ne visada maloniu elgesiu savo atžvilgiu. Tai, kad patyčių aukos skalės balai laikui bėgant mažėja, patvirtina ir tyrimų rezultatai, atlikti su vyresniais vaikais. E. Griesė, E. Buhs, H. Lester (2016) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad patyčių aukos skalės įverčiai nuo trečios iki šeštos klasės mažėja statistiškai reikšmingai, tačiau vaikų prosocialus elgesys šiam pokyčiui reikšmingos įtakos neturi.

Šio tyrimo rezultatai atskleidė ir tolygų akademinių pasiekimų mažėjimą nuo pirmos iki trečios klasės. Longitudinio tyrimo duomenys su trimis matavimais suteikė galimybę atlikti išsamesnę akademinių pasiekimų tiesinę pokyčio analizę, įvertinant ir galimą pokyčio priklausomybę nuo vaiko pirmos klasės socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo. Atlikta akademinių pasiekimų latentinio pokyčio analizė parodė, kad akademiniai pasiekimai nuo pirmos iki trečios klasės statistiškai reikšmingai mažėja. Šis rezultatas nestebina, nes šiame tyrime akademiniai pasiekimai buvo vertinami ne kaip vaiko absoliučios žinios, bet kaip jo atitikimas tuo metu jam keliamiems reikalavimams. Nors vaikui mokantis mokykloje jo absoliučios žinios didėja, tačiau kiekvienoje klasėje keliami reikalavimai yra vis didesni nei buvo ankstesnėje klasėje, ir vis mažiau vaikų pajėgia tuos reikalavimus visiškai atitikti.

Akademinių pasiekimų tiesinio pokyčio analizė atskleidė, kad akademinių pasiekimų pokytį prognozuoja tėvų išsilavinimas ir bendravimo socialinė kompetencija. Buvo nustatytas akademinių pasiekimų mažėjimas nuo pirmos iki trečios pradinės mokyklos klasės, šį mažėjimą susilpnina aukštesnis tėvų išsilavinimas, o aukštesnė bendravimo socialinė kompetencija paspartina akademinių pasiekimų mažėjimą. Pastarasis ryšys, nors iš pirmo žvilgsnio atrodo netikėtas, tačiau neturėtų stebinti. Vaikams pripratus prie mokyklos aplinkos, jie pradeda ją suvokti ne tik kaip mokymosi, bet ir kaip svarbią socialinę erdvę, kurioje formuojasi ilgalaikės bendravimo grupės ir svarbios draugystės. Jei pirmokas mokyklą didžiąją dalimi suvokia kaip pirmiausiai mokymuisi skirtą aplinką, tai antroje ir trečioje klasėje vaiko dėmesys labiau pasiskirsto tarp mokymosi ir bendravimo ir, atrodo, kad tie, kurių bendravimo socialinė

kompetencija yra geresnė, tam skiria šiek tiek daugiau energijos. Nors šis ryšys yra nestiprus, tačiau statistiškai reikšmingas.

Apibendrinant šio tyrimo rezultatus, galima teigti, kad socialinė kompetencija yra svarbus apsauginis veiksnys, prognozuojantis sėkmingesnę adaptaciją pradinėje mokykloje. Vaikai, kurie į pirmą klasę ateina būdami labiau socialiai kompetentingi, sėkmingiau prisitaiko mokyklos aplinkoje pagal visus šiame tyrime matuotus adaptacijos mokykloje rodiklius. Ypač svarbu, kad ryšys tarp socialinės kompetencijos ir adaptacijos išlieka laikui bėgant. Tai reiškia, kad socialinę kompetenciją (ypač su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją) sudarantys įgūdžiai nėra labai greitai ir lengvai išugdomi arba mokykla neskiria pakankamai dėmesio jų ugdymui, todėl tuo reikėtų pasirūpinti gerokai anksčiau nei vaikas pradeda lankyti mokyklą. Šio tyrimo rezultatai skatina atkreipti dėmesį į socialinį pasirengimą mokyklai (tam tikrą socialinės kompetencijos lygį), kadangi prastesnės socialinės kompetencijos pasekmės adaptacijai juntamos ir praėjus dvejiems metams po to, kai vaikas pradėjo lankyti mokyklą.

Šio tyrimo rezultatai pagilina žinias apie socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių ryšį keliais aspektais. Visų pirma, šio tyrimo rezultatai prisideda prie supratimo, kad nėra universalios, visaapimančios socialinės kompetencijos sampratos. Šiam tyrimui sudarytas socialinės kompetencijos vertinimo instrumentas patvirtino du mokyklos aplinkoje svarbius socialinės kompetencijos aspektus – tai bendravimo ir su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją. Kitaip tariant, išryškėjo, kad pradinės mokyklos lankymo laikotarpiu svarbiausios yra dvi socialinių įgūdžių grupės: bendravimo socialinės kompetencijos įgūdžiai, reikalingiausi bendravimui su bendraamžiais pertraukų metu, ir su mokymosi veikla susiję socialiniai įgūdžiai, reikalingi sėkmingam mokymosi procesui užtikrinti. Šie rezultatai patvirtina nuomonę, kad socialinė kompetencija turi būti suprantama atsižvelgiant į kontekstą, kuriame yra vertinamas asmuo. Šio tyrimo rezultatai taip pat empiriškai patvirtino teorines prielaidas, kad socialinės kompetencijos samprata priklauso ir nuo socialinės kompetencijos vertintojo. Šio tyrimo rezultatų analizė parodė, kad su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija yra susijusi su visais šiame tyrime tirtais adaptacijos mokykloje rodikliais, kuriuos vertino ne tik klasės mokytoja, bet ir patys vaikai, ir kad su daugeliu adaptacijos rodiklių šis ryšys išlieka ir laikui bėgant. Taigi greičiausiai galima teigti, kad vertinant su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją, mokytojos yra tinkamiausios socialinės kompetencijos vertintojos. Bendravimo socialinės kompetencijos atžvilgiu šio tyrimo rezultatai iškelia klausimą, ar iš tikrųjų bendravimo socialinė kompetencija turi mažesnės reikšmės tirtiems adaptacijos rodikliams pirmoje–trečioje klasėje nei su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija, ar, kita vertus, mokytojos nėra pats tiksliausias šios socialinės kompetencijos vertinimo šaltinis. Iš tikrųjų su mokymosi veikla susijusi socialinė kompetencija galėtų būti

pavadinta „pamokos kompetencija“, todėl būtent jos apraiškas mokytojos gali stebėti aiškiausiai. O bendravimo socialinė kompetencija yra labiau „pertraukos kompetencija“ ir, nors pradinių klasių mokytojos turėtų prižiūrėti vaikus ir pertraukų metu, šios kompetencijos sąlygotas elgesys dažniau yra nukreiptas ne į mokytoją, o į bendraamžius, todėl susilaukia gerokai mažiau mokytojos dėmesio nei vaiko elgesys pamokų metu.

Šio tyrimo rezultatai taip pat pagilino supratimą apie socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių ryšį tuo, kad buvo nustatytas ne tik tiesioginis socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių ryšys, tačiau atskleista ir tai, kad su mokymusi susijusi socialinė kompetencija tarnauja kaip mediatorius aukštesnio tėvų išsilavinimo ir geresnės vaikų adaptacijos ryšiui beveik visiems tirtiems adaptacijos rodikliams. Atskleista ir tai, kad tėvų išsilavinimas yra svarbiausias šeimos aplinkos veiksnys, susijęs su vaiko socialine kompetencija.

Tyrimo ribotumai

Vienas iš šio tyrimo ribotumų yra tas, kad dėl riboto imties dydžio nebuvo galimybės visų tyrimo kintamųjų skaičiuoti viename modelyje, todėl teko kliautis daliniais modeliais. Tai padidina klaidos tikimybę ir mažina modelių patikimumą. Be to, tyrime nebuvo matuojami visi įmanomi kintamieji, kurie potencialiai galėtų turėti įtakos adaptacijos mokykloje rodikliams, todėl, nepaisant tyrimo longitudinalinio plano ir duomenų analizei panaudoto struktūrinių lygčių modeliavimo, nėra pagrindo užtikrintai teigti, kad socialinė kompetencija yra priežastinė jėga, iš dalies lemianti adaptaciją mokykloje. Gali būti, kad į surinktus duomenis apie tam tikrus kitus psichologinius kintamuosius (pvz., intelektą, asmenybės bruožus ir pan.) ir jų reikšmes įtraukus į šiam darbe naudotus modelius, gauti reikšmingi socialinės kompetencijos ryšiai su adaptacijos rodikliais taptų nebereikšmingi.

Nepaisant to, galima manyti, kad šiame tyrime atlikti dalinių modelių skaičiavimai yra naudingi ir prasmingi. Tyrinėjant vaikų adaptaciją mokykloje (kaip ir bet kokią kitą socialinį-psichologinį reiškinį), galimybės ištirti ir į vieną modelį sudėti visus reikšmingus kintamuosius nėra, nes tai pareikalautų didžiulių imčių ir labai didelio ilgio matavimo instrumentų.

Kitas tyrimo ribotumas yra tas, kad šiame tyrime buvo daug remiamasi mokytojų pateikiamais vertinimais. Mokytojoms vertinant kelis adaptacijos rodiklius, kyla pavojus, kad dėl „halo“ efekto jų vertinimai bus nepakankamai diferencijuojantys, t. y. tas pats vaikas bus panašiai vertinamas skirtingų rodiklių atžvilgiu, nors esant skirtingiems vertintojams, jo skirtingų rodiklių vertinimai galėtų būti įvairesni. Be to, mokytojoms vertinant ir nepriklausomąjį kintamąjį (socialinę kompetenciją) ir priklausomus kintamuosius (adaptacijos

rodiklius), dėl to paties „halo“ efekto gali atsirasti ryšiai tarp kintamųjų, kurių galbūt nebūtų, jei priklausomus ir nepriklausomus kintamuosius vertintų skirtingi vertintojai.

Šiame tyrime kaip pasireiškusio „halo“ efekto požymis galėtų būti interpretuojamas rezultatas, kad mokytojų vertinta vaikų socialinė kompetencija su mokytojų vertintais adaptacijos rodikliais siejasi stipriau nei su tais adaptacijos rodikliais, kuriuos vertino kiti vertintojai (t. y. pats vaikas ir bendraamžiai). Tai verstų atsargiai interpretuoti mokytojų vertintos socialinės kompetencijos ir mokytojų vertintų akademinį pasiekimų bei santykių su mokytoja ryšių stiprumą. Disertaciniame tyrime šią problemą padeda išspręsti atlikti trys tyrimo matavimai, kurie leidžia netgi apytiksliai įvertinti pasireiškusio „halo“ efekto dydį. Jei veikia tik „halo“ efektas ir ryšio nėra, tuomet reikšmingi ryšiai tarp socialinės kompetencijos ir akademinį pasiekimų bei santykių su mokytoja instrumento poskalių turėtų būti rasti tik skerspjūviuose, bet ne longidutiškai, nes nėra labai tikėtina, kad po vienerių ir po dvejų metų vertindamos vaikų akademinį pasiekimus ir santykius su vaiku mokytojos atsimintų, kaip vertino jų socialinę kompetenciją prieš metus ar dvejus. Tačiau tyrimo rezultatai rodo, kad tokie ryšiai buvo reikšmingi tiek skerspjūviuose tiek ir longidutiškai. Dar daugiau, lyginant ryšius skerspjūviuose su longidutiniiais ryšiais, galima pastebėti, kad tie ryšiai yra gana panašūs. Pavyzdžiui, ryšys tarp mokymosi veiklos socialinės kompetencijos ir santykių su mokytoja konfliktiškumo skalės išlieka panašus tiek skerspjūviuose (apie 0,46), tiek ir skaičiuojant longidutinį ryšį po vienerių ir dvejų metų (apie 0,39). Analogiškai, ryšys tarp mokymosi veiklos socialinės kompetencijos siekia apie 0,6 skerspjūviuose ir apie 0,5 skaičiuojant longidutinį pirmoje klasėje išmatuotos kompetencijos ryšį su akademiniais pasiekimais po vienerių ir po dvejų metų. Taigi aptartais atvejais matome maždaug 0,07-0,1 dydžio ryšio susilpnėjimą, kurį galbūt galima priskirti pasireiškusiam „halo“ efektui.

Atsižvelgiant į tokį santykinai nedidelį numanomą „halo“ efektą, mokytojų, kaip socialinės kompetencijos ir adaptacijos rodiklių vertintojų, pasirinkimas yra prasmingas. Nepriklausomai nuo mokytojos nuomonės apie vaiką šaltinio, pradinėse klasėse tokia nuomonė yra linkusi greitai tapti save išpildančia pranašyste tiek akademinį pasiekimų, tiek santykių su vaiku aspektuose. Šiame tyrime daroma prielaida, kad vaiko socialinė kompetencija gali būti vienas iš mokytojos nuomonės apie vaiką šaltinių ir, nepaisant galbūt pasireiškusio „halo“ efekto, šio longidutinio tyrimo rezultatai tokią prielaidą patvirtina.

Dar vienas tyrimo ribotumas yra tai, kad tyrimo imtį sudarė miesto vaikai. Galbūt dėl to ši imtis buvo gana homogeniška tirtų šeimos sociodemografinių rodiklių (išsilavinimo, subjektyviai suvokiamo pajamų pakankamumo, skyrybų ir emigracijos) atžvilgiu. Galima daryti prielaidą, kad kaimo imtyse būtų galima rasti daugiau vaikų, kurių tėvai yra emigravę, kurių tėvų išsilavinimas žemesnis ar subjektyviai suvokiamas pajamų pakankamumas mažesnis.

Tačiau didžioji dalis Lietuvos gyventojų gyvena miestuose, todėl šio tyrimo rezultatų apibendrinimo galimybės platesnei populiacijai yra pakankamos. Norint patikrinti šiame tyrime nustatytą socialinės kompetencijos reikšmę vaikų adaptacijai kaimo vietovių pradinėse mokyklose, reikėtų atlikti tolesnius tyrimus.

3. IŠVADOS

1. Aukštesnė mokinių socialinė kompetencija ir aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susiję su geresniais mokinių adaptacijos 1–3 pradinės mokyklos klasėse rodikliais – akademiniiais pasiekimais, santykiais su mokytoja, populiarumu tarp bendraamžių, mokykliniu nerimastingumu ir dalyvavimu patyčiose.

1.1. Aukštesni mokinių akademiniai pasiekimai pirmoje ir antroje klasėje yra stipriai susiję su geresne mokymosi veiklos socialine kompetencija ir silpnai, tačiau reikšmingai, susiję su geresne bendravimo socialine kompetencija bei su aukštesniu tėvų išsilavinimu. Ryšys su tėvų išsilavinimu yra tiek tiesioginis, tiek netiesioginis per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją, t. y. aukštesnio išsilavinimo tėvų vaikų mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra geresnė, o ji savo ruožtu yra susijusi su aukštesniais akademiniiais pasiekimais. Trečioje klasėje bendravimo socialinės kompetencijos reikšmė akademiniams pasiekimams išnyksta, o mokymosi veiklos socialinės kompetencijos bei tėvų išsilavinimo reikšmė išlieka.

1.2. Didesnis mokinių santykių su mokytoja artimumas pirmoje, antroje ir trečioje klasėse yra vidutiniškai stipriai susijęs su geresne bendravimo socialine kompetencija, o didesnis santykių su mokytoja konfliktiškumas yra vidutiniškai stipriai susijęs su mažesne mokymosi veiklos socialine kompetencija. Aukštesnis tėvų išsilavinimas netiesiogiai, per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją, yra susijęs su mažesniu mokinio santykių su mokytoja konfliktiškumu.

1.3. Didesnis mokinių populiarumas tarp bendraamžių pirmoje ir antroje klasėje yra silpnu ryšiu susijęs tiek su geresne bendravimo socialine kompetencija, tiek su geresne mokymosi veiklos socialine kompetencija. Trečioje klasėje reikšmingas išlieka tik populiarumo ryšys su bendravimo socialine kompetencija.

1.4. Didesnis vaikų socialinis nerimastingumas mokykloje pirmoje, antroje ir trečioje klasėse yra vidutiniškai stipriai susijęs su prastesne bendravimo socialine kompetencija, o didesnis bendrasis nerimastingumas mokykloje yra vidutiniškai stipriai susijęs su prastesne mokymosi veiklos socialine kompetencija. Aukštesnis tėvų išsilavinimas yra silpnai, tačiau reikšmingai susijęs su mažesniu bendruoju nerimastingumu per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją.

1.5. Geresnė mokymosi veiklos socialinė kompetencija pirmoje, antroje ir trečioje klasėse yra susijusi su mažesniu vaiko įsitraukimu į patyčias. Aukštesnis tėvų išsilavinimas labai silpnai, tačiau reikšmingai susijęs su retesniu patyčių patyrimu per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją.

2. Mokinių socialinės kompetencijos ir tėvų išsilavinimo reikšmė mokinių adaptacijos mokykloje rodikliams yra ilgalaikė – aukštesnė mokinių socialinė kompetencija ir aukštesnis tėvų išsilavinimas pirmoje klasėje prognozuoja geresnius adaptacijos trečioje klasėje rodiklius.

2.1. Geresnė mokymosi veiklos socialinė kompetencija pirmoje klasėje vidutiniškai stipriai prognozuoja aukštesnius akademinius pasiekimus trečioje klasėje. Aukštesnis tėvų išsilavinimas pirmoje klasėje prognozuoja aukštesnius mokinių akademinius pasiekimus trečioje klasėje tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai, per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją, t. y. aukštesnio išsilavinimo tėvų vaikų mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra geresnė, o ji savo ruožtu yra susijusi su aukštesniais akademiniiais pasiekimais.

2.2. Geresnė mokinių bendravimo socialinė kompetencija pirmoje klasėje vidutiniškai stipriai prognozuoja santykių su mokytoja artimumą trečioje klasėje. Geresnė mokinių mokymosi veiklos socialinė kompetencija pirmoje klasėje vidutiniškai stipriai prognozuoja mažesnę santykių su mokytoja konfliktiškumą trečioje klasėje. Aukštesnis tėvų išsilavinimas pirmoje klasėje mažesnę mokinių santykių su mokytoja konfliktiškumą trečioje klasėje prognozuoja netiesiogiai, per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją.

2.3. Mokinių bendravimo socialinė kompetencija pirmoje klasėje silpnai, bet reikšmingai prognozuoja jų populiarumą tarp bendraamžių trečioje klasėje.

2.4. Geresnė mokinių bendravimo socialinė kompetencija pirmoje klasėje vidutiniškai stipriai prognozuoja mažesnę jų socialinį nerimastingumą trečioje mokyklos klasėje. Geresnė mokinių mokymosi veiklos socialinė kompetencija pirmoje klasėje vidutiniškai stipriai prognozuoja mažesnę jų bendrąjį nerimastingumą trečioje mokyklos klasėje. Aukštesnis tėvų išsilavinimas pirmoje klasėje taip pat susijęs su mažesniu bendruoju nerimastingumu mokykloje tik netiesiogiai, per mokymosi veiklos socialinę kompetenciją.

2.5. Geresnė mokinių mokymosi veiklos socialinė kompetencija pirmoje klasėje prognozuoja šiek tiek retesnę patyčių patyrimą trečioje klasėje.

3. Iš tirtų adaptacijos mokykloje rodiklių nuoseklus kitimas nustatytas tik akademinių pasiekimų ir dalyvavimo patyčiose aukos vaidmenyje atveju. Mokinių akademiniai pasiekimai ir patyčių patyrimas statistiškai reikšmingai mažėja nuo pirmos iki trečios klasės. Geresnė bendravimo socialinė kompetencija, išmatuota pirmoje klasėje, akademinių pasiekimų mažėjimą sustiprina, o aukštesnis tėvų išsilavinimas – sulėtina.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Socialinė kompetencija – visuma socialinių įgūdžių, kuriuos efektyviai pritaikius, pasiekiami socialinėse situacijose įprasti bendravimo tikslai (pgl., Rose-Krasnor, 1997; McFall, 1982; Sheridan, Walker, 1999).

Adaptacija mokykloje – tam tikras mokinio ir mokyklos aplinkos santykis, susiformuojantis vykstant nuolatinei mokinio ir mokyklos aplinkos sąveikai (pgl., Seaton, 2009).

Santykiai su mokytoju – tai santykių su mokytoju artimumas, rešiantis pozityvias tarpusavio sąveikas, atvirą bendravimą bei šiltus tarpusavio jausmus tarp vaiko ir pedagogo, ir konfliktiškumas, pasireiškiantis nedarniu bendravimu, negatyviomis, neadaptyviomis sąveikomis ir emocijų raiška (pgl., Buyse et al., 2009; Harm, Pianta, 2001; Ladd, et al., 2006; Mashburn, Pianta, 2006; Shavega, 2014).

Populiarumas klasėje – kiek vaikas yra pageidautinas bendravimo partneris lyginant su kitais klasės vaikais (pgl., Choi, Kim, 2003; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993; Saffer, 2005).

Patyčios – toks elgesys, kuriuo kitas asmuo yra nuskriaudžiamas arba ketinamas nuskriausti, kai skriaudėjiškas elgesys yra linkęs kartotis ir rodo priekabautojo bei skriaudėjo jėgos, fizinės ir / arba socialinės, disbalansą (Olweus, 2003).

Patyčių auka – vaikas, kuris patiria kito vaiko priekabavimą (Olweus, 2003)

Priekabautojas – vaikas, kuris inicijuoja ir palaiko patyčių elgesį (pgl., Olweus, 2003; Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2006).

Mokyklinis nerimastingumas – mokyklos aplinkoje pasireiškiantis nerimastingumas, susijęs su mokykloje besikartojančiomis socialinėmis situacijomis (socialinis nerimastingumas) ir bendra patirtimi mokykloje (bendrasis nerimastingumas) (pgl., Duchesne et al., 2008; Gur et al., 2015; Junttila et al., 2012; Letcher et al., 2012; Miers et al., 2013).

Akademiniai pasiekimai – mokinio gebėjimas pasiekti mokymosi rezultatų, numatytų esamos švietimo sistemos mokymosi programų standartų (Gage, Berliner, 1993).

LITERATŪRA

1. Ackerman, N., Paolucci, B. (1983). Objective and subjective income adequacy: their relationship to perceived life quality measures. *Social Indicators Research*, 12(1), 25-48.
2. Adamson, J., Thompson, R. (1998). Coping with interparental verbal conflict by children exposed to spouse abuse and children from nonviolent homes. *Journal of Family Violence*, 13(3), 213-232.
3. Anderson, S., Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10, 282-293.
4. Anderson, S., Swiatowy, C. (2008). Bullying prevention in the elementary classroom using social skills. Unpublished Master's Thesis, Saint Xavier University.
5. Angacian, S., Bray, M. A., Kehle, T. J., Byer-Alcorace, G., Theodore, L. A., Cross, K., DeBiase, E. (2015). School-based intervention for social skills in children from divorced families. *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 315. doi:10.1080/15377903.2015.1084964
6. Arkes, J. (2015). The temporal effects of divorces and separations on Children's academic achievement and problem behavior. *Journal of Divorce and Remarriage*, 56(1), 25-42. doi:10.1080/10502556.2014.972204
7. Arnold, K. H., Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 7-19.
8. Arsenio, W. E., Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10 (1), 59-73.
9. Ashdown, D., M., Bernard, M., E. (2011). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397-405.
10. Bagdonas, A. (2006). Mokyklos baimės raiška ir jos edukaciniai veiksniai. *Pedagogika*, 84, 153-159.
11. Banerjee, R., Carolien, R., Meerum, M., Gerlein, A.M., Voustina, M. (2006). Popular and rejected children's reasoning about negative emotions in social situations: The role of gender. *Social Development*, 15, 418-433.
12. Barbarin, O., Iruka, I.U., Harradine, C., Winn, D.C., McKinney, M.K., Taylor, L.C. (2013). Development of social-emotional competence in boys of color: A cross-sectional cohort analysis from pre-k to second grade. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2, 3), 145-155.
13. Barkauskaitė, M., Gailienė, M., Indrašienė, V., Rimkevičienė, V. (2004). Rizikos veiksniai, lemiantys šalinamų iš pagrindinės mokyklos už nepažangumą. *Pedagogika*, 70, 32-37.
14. Barkauskaitė, M., Mišeikytė, K. (2006). Mokiniu adaptacijos ypatumai kritiniu ugdymo(si) etapų metu. *Pedagogika*, (84), 127-134.
15. Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21(4), 3-13.
16. Bascoe, S. M., Davies P.T., Sturge-Apple, M. L., Cummings, E. M. (2009) Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental psychology*, 45(6), 40-51.

17. Becker, G. S., Thomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4, 1-139.
18. Bentler, P. M., Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78-117.
19. Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., Mahan, M. C., et al. (2010). The effects of multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 78 (2), 156-168.
20. Birch, S. H., Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35,(1), 61-79.
21. Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology*, 22, 737-748.
22. Blankemeyer, M., Flannery, D., Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the School*, 39(3), 293-304.
23. Blöte A. W., Kint M. J. W. Westenberg P. M. (2007). Peer behavior toward socially anxious adolescents: Classroom observations. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 2773-2779.
24. Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., Aleva, A. E. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, 50, 759-774.
25. Bradley, R. H., Corwyn, R. F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
26. Braslauskienė, R., Grudžinskytė, A. (2007). Socialinė-Edukacinė pagalba vaikams iš globos namų adaptuojantis pradinėje mokykloje. *Tiltai*, 4 (41), 17-28.
27. Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Arizmendi, A., et al. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: an observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195-212.
28. Brinton, B., Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194-198.
29. Brock, L. B., Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development*, 25, 661-680.
30. Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In International Encyclopedia of Education 2nd ed., Oxford: Elsevier, 3,1643-1647.
31. Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: relations to family characteristics, teachers behaviors and classroom, climate. *Journal of Applied Development Psychology*, 28, 134-148.
32. Bukšnytė, L. (2001). *Vyresnių klasių moksleivių asmenybės ypatumų svarba prisitaikymo mokykloje sunkumų įvertinimui ir numatymui*. Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas.
33. Bukšnytė, L. (2006). Prisitaikymo mokykloje sunkumus patiriančio paauglio psichologinė charakteristika. *Socialinis darbas*, 5(2), 37-44.

34. 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.
35. Burvytė, S. (2011). Socialio pedagogo pagalba šeimai koreguojant nesavarankiškų pirmaklasių adaptaciją mokykloje. *Socialinis ugdymas*, 17(28), 28-42.
36. Bush, E., Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten: Relational processes mediating academic and emotional outcomes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
37. Bustin, C. (2007). *The Development and Validation of a Social Emotional School Readiness Scale*. Doctoral Thesis, University of the Free State, Bloemfontein.
38. Butvilas, T., Terepaitė, J. (2008). Tėvų emigraciją patyrusių vaikų asmenybiniai bruožai ir jų emocinį ugdymą sąlygojantys socialiniai mitai. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 1 (17), 70–74.
39. Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship classroom Climate. *The Elementary School Journal*, 110 (2), 119-141.
40. Caprara, G. B., Barbaranelli, C., Patorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
41. Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in japan. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 40(2), 191-202.
42. Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, L., Gomersall, J. (2005). Social anxiety in childhood: the relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 737–742.
43. Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111–22.
44. Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-648.
45. Chen, X., Dong, Q., Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 885-875.
46. Chen, X., Li, D., Li, Z., Li, B., Liu, M. (2000) Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36 (3) 302-314.
47. Chien, N. C., Mistry, R. S. (2013). Geographic variations in cost of living: Associations with family and child well-being. *Child Development*, 84, 209-225.
48. Chin, J-C. (2014). Young Children's trust beliefs in peers: Relations to social competence and interactive behaviors in a peer group. *Early Education and Development*, 25(5), 601-618.
49. Choi, D. H., Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Children Education Journal*, 31(1), 41-46.

50. Ciarrochi, J., Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance Counselling*, 34(2), 231-243.
51. Cillessen, H.N., Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29, 935-959.
52. Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022.
53. Conger, R. D. Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64, 361-373.
54. Cooper, C. E., McLanahan, S. S., Meadows, S. O. Brooks-Gunn, J. (2009). Family structure transitions and maternal parenting stress. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 558-574.
55. Cooper, D. H., Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501-521.
56. Curran, P. J., West, S. G, Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
57. Demanet, J., Van Houtte, M. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43, 104-113.
58. Denham S. A.. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study. *Report prepared for the National Children's Study*.
59. Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
60. Denham, S. A., Ji, P., Hamre, B. (2010). *Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning and Social and Emotional Learning Research Group, University of Illinois at Chicago.
61. DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
62. Dirks, M. A., Treat, T. A., Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
63. Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61 (3), 874-892.
64. Dodge, K. McClaskey, C., Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
65. Dodge, K., A., Pettit, G. S., Mcclaskey, C. L., Brown, M. M. (1986). *Social competence in children. With commentary by J.N.M. Gottman*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 51(2).

66. Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1134-1146.
67. Duncan, G., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston A. C., Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 428-446.
68. Duncombe, M., Havighurst, S. S., Holland, K. A., Frankling, E. J. (2012). Relations of Emotional Competence and Effortful Control to Child Disruptive Behavior Problems. *Early Education and Development*, 24, 599-615.
69. Dunsmore, J. C., Noguchi, R., Garner, P., Casey, E., Bhullar, N. (2008). Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children. *Early education and development*, 19(2), 211-237.
70. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
71. Elias, M., Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income urban elementary school children. *School psychology quarterly*, 23(4), 474-495.
72. Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural african american youth: Grades and substance use. *Journal Youth Adolescence*, 36, 477-487.
73. Estevez, E., Emler, N. P., Cava, M. J. E Ingles, C. I. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67.
74. Eurostat (2013). Skyrybų skaičiaus tūkstančiui gyventojų duomenys. Prieiga per internet. <http://ec.europa.eu/eurostat/home?p_auth=XsWTZ7il&p_p_id=estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_action=search&text=Divorce+indicators>, [žiūrėta 2016 m. kovo mėn.].
75. Eurostat (2014). Gyventojų kaitos 2012-2014 m. duomenys. Prieiga per internetą <<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.doc>>, [žiūrėta 2016 m. kovo mėn.].
76. Farrar, E., Goldfeld, Sh., Moore, T. (2007). *School readiness*. Australian research alliance for children and youth. Children's research institute, Melbourne.
77. Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
78. Fox, C. L. Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
79. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1993). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma litera.
80. Galindo, C., Fuller, B. (2010). The Social Competence of Latino Kindergartners and Growth in Mathematical Understanding. *Developmental Psychology*, 46(3), 579-592.
81. Galla, B. M., Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118-122.

82. Garner, P., Mahatmya, D. (2015). Affective social competence and teacher - child relationship quality: Race/ethnicity and family income level as moderators. *Social Development*, 24(3), 678-697.
83. Genevičiūtė-Janonienė, G. (2015). *Organizacinio įsipareigojimo kitimas ir reikšmė su darbuotoju ir organizacija susijusioms psichologinėms pasekmėms*. Daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas.
84. Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1- 17.
85. Giannelli, G. C. Mangiavacchi, L. (2010). Children's schooling and parental migration: Empirical evidence on the "Left behind" generation in Albania. *Labour*, 24 (1), 76-92.
86. Giedraitytė, M., Bieliauskaitė, R. (2010). Vaikų, kurių tėvai išvykę iš Lietuvos, elgesio ir emocijų sunkumai: palyginimas su reprezentacinės imties duomenimis. *Tarptautinis psichologijos žurnalas: biopsichosocialinis požiūris*, 7, 9–28.
87. Giedraitytė, M., Lazdauskas, T., Zabarauskaitė, R. (2010). Vaikų poreikių tenkinimas ir psichosocialinis prisitaikymas tėvams išvykus iš Lietuvos. *Visuomenės sveikata*, 2 (49), 83–94.
88. Gil-Orlarte, P., Martin, R. P., Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
89. Glebuvienė, V., Grigaitė, B., Monkevičienė, O. (2004). *Lietuvos vaikų brandumas mokyklai: tyrimas ir problemos*. Vilniaus pedagoginis universitetas, ikimokyklinės pedagogikos katedra.
90. Goleman D. (2001). *Emocinis intelektas kodėl jis gali būti svarbesnis nei IQ*. Vilnius: Presvika.
91. Gomes, L., Livesey, D. (2008) Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children. *Child: Care, Health and Development*, 763-770.
92. Goštautas, A., Virbalienė, V. (2007). Priklausomybę sukeliančių medžiagų vartojimo kitimas mokantis mokykloje. *Ugdymo psichologija*, 18, 22-27.
93. Griesse, E. R., Buhs, E. S., Lester, H. (2016) Peer victimization and prosocial behavior trajectories: Exploring a potential source of resilience for victims. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 1-11.
94. Grincevičienė, V. (2009). Į mokymosi rezultatus orientuota motyvacija: mokinių ir mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 94, 28-34.
95. Gudžinskienė, V., Palaimaitė, A. (2010). Žaidimas kaip pirmaklasių adaptacijos geinimo priemonė. *Pedagogika*, 97, 78-84.
96. Guidubaldi, J., Perry, J. (1984). Divorce, socioeconomic status, and children's cognitive-social competence at school entry. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(3), 459-468.
97. Gunilla, B., Berit, H., Kerstin, A. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: The interplay with attachment and nonparental care. *Merill – Palmer Quarterly*, 51 (1), 1-19.
98. Gur, C., Kocak, N., Demircan, A., Uslu, B., Sirin, N. (2015). The study of 48-60 month-old preschool children's social competence and behavior evaluation conditions. *Educations and Science*, 40 (180), 13-23.

99. Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 5(1), 21-29.
100. Halberstadt, A., G. Denham, S., A. Dunsmore, J., C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
101. Harkness, S., Bloom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Zylicz, P. O., Bermudez, et. al. (2007). Teachers' ethnotheories of the „Ideal student“ in five western cultures. *Comparative Education*, 43, 113-135.
102. Harm, B. K., Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
103. Hartas, D. (2011). The ecology of young children's behaviour and social competence: child characteristics, socio- economic factors and parenting. *Oxford Review of Education*, 37(6), 763-783.
104. Hatamizadeh, N., Ghasemi, M., Saeedi, A., Kazemnejad, A. (2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school setting. *Child: care, health and development*, 34(6), 789-794.
105. Henricsson, L., Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merill – Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
106. Hill, F., Mammarella, I., Caviola, S., Devine, A., Szucs, D. (2016). Math anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*. In press.
107. Hoglund, W., Leadbeater, B. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40(4), 533-544.
108. Honlund, W., Leadbeater, J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 4, 533-544.
109. Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations . *Social Development*, 38, 113-132.
110. Hughes, J. N., Hall, R. J. (1987). Proposed model for the assessment of children's social competence. *Professional School Psychology*, 2(4), 247-260.
111. Huitt, W., Dawson, C. (2011). *Social development: Why it is important and how to impact it. Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta State University.
112. Hung, C-L., Marjoribanks, K. (2005). Parents, teachers and children's school outcomes: A Taiwanese study. *Educational Studies*, 31, 3-13.
113. Izard, C.E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
114. Jacobs, N., Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448.
115. Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisvean Berkel A., Mieloo C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, Tiemeier, W.H. (2012). Prevalence of bullying and

- victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494.
116. Jerome, E. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
 117. Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P.M. Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research Online*, 1, 73-98.
 118. Jurma, A. M. (2015). Impact of divorce and mother's psychological well-being on children's emotional, behavioral, and social competences. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 48, 69-82.
 119. Kabasakal, Z., Celik, N. (2010). The effects of social skills' training on elementary school students' social adjustment. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.
 120. Kaniušonytė G., Truskauskaitė I., Gervinskaitė L. (2011) *Psichologinės migracijos pasekmės šeimai. Vaikų emocijų ir elgesio sunkumų prevencija*. Vilnius: Edukologija.
 121. Kesner, E.J., McKenry, P.C. (2001). Single parenthood and social competence in children of color. *Families in Society*, 82 (2), 136-144.
 122. Kliwer, W. and Sandler, I. N. (1993). Social competence and coping among children of divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(3), 432-440.
 123. Koblinsky, S. A., Kuvalanka, K., Randolph, S. M. (2006). Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers: Role of parenting practices, family conflict, and maternal depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 554-563.
 124. Kõiv, K. (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246.
 125. Konold, T.R., Jamison, K.R., Stanton—Chapman, T.L., Rimm-Kaufman, S.E. (2010). Relationships among informant based measures of social skills and and student achievement: A longitudinal examination of differential effects by sex. *Applied Developmental Science*, 14(1), 18–34.
 126. Konold, T.R., Pianta, R.C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically developing children: Description and prediction to first grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9, 174-187.
 127. Kosenkova, Yu. V. (2008). Adaptation period of a first-grader. *Psychological Science & Education*, 5, 57-65.
 128. Kubilienė K. (2010). Mokinių adaptacija gimnazijoje: mokytojo kompetentingumo vaidmuo. *Pedagogika*, 98, 100-107.
 129. Kwon, K., Kim, E. M., Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27 (3), 121-133.
 130. Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
 131. Ladd, G. W., Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between child-hood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
 132. Ladd, G. W., Herald, S. L., Kochel, K. P. (2006). School readiness: are there social prerequisites? *Early education and development*, 77(1), 115-150.

133. LaFontana, K. M., Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635 – 647.
134. Lahaie, C., Hayes, J. A., Piper, T. M., Heymann, J. (2009). Work and family divided across borders: the impact of parental migration on Mexican children in transnational families. *Community, Work & Family*, 12(3), 299-312.
135. Lansford, J. E., Malone, P. S., Castellino, D. R., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 292-301.
136. Larke, I. D., Beran, T. N. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues in Educational Research*. 16, 63-71.
137. Lekavičienė, R. (2001). *Socialinės kompetencijos psichologiniai kriterijai ir vertinimas. Lietuvos student tyrimas*. VDU, Kaunas.
138. Lekavičienė, R., Antinienė, D. (2013). *Studentų socialinės kompetencijos raida ir dinamika: mokslo studija*. Kaunas, Technologija.
139. Letcher, P., Sanson, A., Smart, D., Toumbourou, J. W. (2012). Precursors and correlates of anxiety trajectories from late childhood to late adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41, 417-432.
140. Leung, Chi-hung (2015). Enhancing social competence and the child-teacher relationship using a child-centered play training model in Hong Kong preschools. *International Journal of Early Childhood*, 47 (1), 135-152.
141. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija (2015). *Geros mokyklos koncepcija*. Patvirtinta Švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. V-1308.
142. Lietuvos statistikos departamentas (2014). Prieiga internete <http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualization&hash=8dba2e6f-cb9f-4a6b-b74b-4af0cfd30d7f>. [Žiūrėta 2016 03].
143. Lietuvos statistikos departamentas (2015). Prieiga internete. <http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniurodikliuanalize?portletFormName=visualization&hash=55d7dd27-739d-4702-b08e-acfca958309>. [Žiūrėta 2016 03].
144. Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., Granlund, M. (2009). The construct of social competence: How preschool teachers define social competence in young children *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51-68.
145. Lim, S. M., Rodger, S., Brown, T. (2010). Learning-related and interpersonal social skills constructs in two existing social skills assessments. *Occupational Therapy in Mental Health*, 26(2), 131–150.
146. Lim, S. M., Rodger, S., Brown, T. (2010a). Assessments of learning-related skills and interpersonal skills constructs within early childhood environments in Singapore. *Infant and Child Development*, 19(4), 366–384.
147. Lim, S. M., Rodger, S., Brown, T. (2013). *Model of social competence* in an early childhood environment. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29, 114-133.
148. Lindsey, E. W., Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59, 330-360.

149. Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463-477.
150. Lucia, R. C. S., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D., Salcedo, O., Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446. doi:[http://dx.doi.org.ezproxy.vdu.lt/10.1016/S0193-3973\(00\)00048-4](http://dx.doi.org.ezproxy.vdu.lt/10.1016/S0193-3973(00)00048-4)
151. Lyneham, H. J., Street, A., Abbott, M. J., Rapee, R. M., (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale - teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22 (2), 292-300.
152. Magelinskaitė, Š. (2011). Pirmaklasinių mokinių socialinio subrendimo ir adaptacijos mokykloje rodiklių sąsajos. *Pedagogika : mokslo darbai*, 103, 45-51.
153. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936-2940.
154. Malik, F., Shujja, S. (2013). Social competence and school system as a predictor of academic achievement in high and low achieving school children. *Journal of Behavioural Sciences*, 23 (1), 77-92.
155. Malinauskas, G. (2006). Researching the impact of partial labour migration on a child: Failure of attachment theory. *Social Work and Society*, 4(2), 292-300.
156. Malinauskienė, O., Žukauskienė, R. (2004). Paauglių depresijos simptomų, savivertės, šeimos socialinio – ekonominio statuso ir tėvų auklėjimo stiliaus sąsajos. *Psichologija*, 30, 17-31.
157. Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalizing and externalizing behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
158. Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual review of clinical psychology*, 10, 85-110.
159. Mashburn, A. J., Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, 17 (1), 151-176.
160. Mayer, J. D., Salovey P., Caruso, D. R. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. In R. R. Sternberg (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University.
161. Mayer, J.D., Salovey P., Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
162. McClelland, M. M., Acock, A. C., Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
163. McClelland, M., Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (2), 206-224.
164. McDermott, P. A., Watkins, M. W., Rovine, M. J., Rikoon, S. H. (2014). Informing context and change in young children's sociobehavioral development – the national adjustment scales for early transition in schooling (ASETS). *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 255-267 doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.vdu.lt/10.1016/j.ecresq.2014.02.004>
165. McDowell, D., Parke, R. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an

- empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45 (1), 224-235.
166. McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
 167. McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38 (6), 858-871.
 168. McQuade, J., Achufusi, A., Shoulberg, E., Murray-Close, D. (2014). Biased self-perceptions of social competence and risk for physical and relational aggression: The moderating role of peer status and sex. *Aggressive Behavior*, 40, 512-525.
 169. Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
 170. Miers, A. C., Blöte, A. W., de Rooij, M., Bokhorst, C. L., Westenberg, P. M. (2013). Trajectories of social anxiety during adolescence and relations with cognition, social competence and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41 (1), 97-110.
 171. Miers, A. C., Blöte, A.W., Westenberg, P. M. (2011). Negative social cognitions in socially anxious youth: Distorted reality or a kernel of truth? *Journal of Child and Family Studies*, 20, 214-223, doi:10.1007/s10826-010-9423-2
 172. Miers, A.C., Blöte, A.W., Westenberg, P.M. (2010). Peer perceptions of social skills in socially anxious and nonanxious adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (1), 33-41, doi: 10.1007/s10802-009-9345-x
 173. 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.
 174. Muralytė, L., Lazdauskas, T. (2011). Trumpalaikis vaikų išsiskyrimas su tėvais: vaikų psichosocialinio prisitaikymo ir šeimos funkcionavimo sąsajos. *Ugdymo psichologija*, 22, 16-24.
 175. Murray, C., Murray, K. M., Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 499-61.
 176. Nansel, T. Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simmons-Morton, B. Schmidt, P. (2012). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
 177. Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. A. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
 178. Oades-Sese, Esquivel, G., B., Kaliski, P., Maniatis, L. (2011). A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children. *Developmental Psychology*, 47(3), 747-764.
 179. Ogden, T., Sorlie, M.-A., & Hagen, K. A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (2), 105-117.
 180. Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.

181. Palujanskienė, A., Uzdila, J.V. (2004). Agresija ir konfliktai mokykloje. *Pedagogika*, 73, 124-127.
182. Pasiak, C., Menna, R., (2015). Mother-child synchrony: Implications for young children's aggression and social competence. *Journal of Child Family Studies*, 24 (10), 3079-3092, doi:10.1007/s10826-015-0113-y
183. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific re-views*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
184. Pears, K. C., Fisher, P. A, Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: preliminary outcomes readiness in foster children: preliminary outcomes. *School Psychology Review*, 36 (4), 655-673.
185. Perren S., Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47 (1), 45–57.
186. Perren S., Forrester-Krauss, C., Alsaker, F. D. (2012). Self-and other –oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Research Online*, 4(1), 99-123.
187. Peters Mayer, D. (2008). Overcoming school anxiety - how to help your child deal with separation tests, homework, bullies, math phobia, and other worries. New York: AMACOM, American Management Association.
188. Pianta R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
189. Pianta, R. C., Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology Rewiew*, 33 (3), 444-458.
190. Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. (2004a). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and School Psychology*, 21, 32–45.
191. Pileckaitė–Markovienė, M., Lazdauskas, T., Nasvytienė, D. (2006). Pradinių klasių moksleivių kompleksinių adaptacijos problemų tipologija. *Ugdymo psichologija*, 16, 7–13.
192. Ping, Du (2009). Factors Influencing Students' Adaptability in School. *Chinese Education and Society*, 41 (5), 21-35.
193. Poderienė, G., Janonytė, N. (2006). Mokytojo įtaka mokinių adaptacijos procesui. *Pedagogika*, 82, 73-79.
194. Polan, J. C., Sieving, R. E., McMorris, B. J. (2012). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*, 14 (4), 599-606.
195. Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45 (3), 605-619.
196. Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S., Brock, L. L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *Elementary School Journal*, 110 (2), 142-162.

197. Postigo, S., Gonzales, R., Mateu, C., Montoya, I. (2012). Predicting bullying: Maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology*, 32 (5), 627-639.
198. Prodanciuc, R. (2011). The effects of parents' work migration over the school results of high school pupils. *Annals of the University of Petrosani : Economics*, 11 (2), 221-232.
199. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Ruzgaitė, U., Garckija, R. (2015). Suvoktas psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje: kaip tai prognozuoja 13-18 metų mokinių prisitaikymą mokykloje? *Ugdymo Psichologija*, 26, 44-56. doi:10.15823/up.2015.04
200. Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52 (1), 1-13.
201. Ratelle, C. F., Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (4), 388-400.
202. Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 182-191.
203. Richards, J. L., Chapple-McGruder, T., Williams, B. L., Kramer, M. R. (2015). Does Neighborhood Deprivation Modify the Effect of Preterm Birth on Children's First Grade Academic Performance? *Social Science & Medicine*, 132, 122-31.
204. Rigby, K. Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-42.
205. Rose, A. J., Swenson, L. P., Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387.
206. Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
207. Rosenberg, M., Guttman, J. (2001). Structural boundaries of single-parent families and children's adjustment. *Journal of Divorce & Remarriage*, 36(1/2), 83-98.
208. Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S. Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An Effective Social Skills Promotion and Bullying Prevention Program. *Computers and Education*, 56 (1), 166-175.
209. Rupšienė, L., Kučinskienė, R. (2006). Mokinių adaptacija naujoje mokykloje. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 17, 86-102.
210. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
211. Šalasevičiūtė R. (2006). *Vaikų padėtis, problemos, galimi sprendimo būdai*. Emigracija iš Lietuvos: padėtis, problemos, galimi sprendimo būdai. Konferencijos medžiaga, Valstybės žinios, Vilnius.
212. Samašonok, K., Gudonis, V., Žukauskienė, R. (2002). Globos namų auklėtinių adaptacijos mokykloje ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 15, 7-17.
213. Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., Vaughn, B. E. (2013). Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 22 (1), 163-179.

214. Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. (2014). Longitudinal stability of social competence indicators in a Portuguese sample: Q-sort profiles of social competence, measures of social engagement, and peer sociometric acceptance. *Developmental Psychology*, 50 (3), 968-978.
215. Schneider, B. H. (2009). An observational study of the interactions of socially withdrawn/anxious early adolescents and their friends. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 799-806.
216. Schultz, D., Izard, C.E., Ackerman P. (2000). Children's anger attribution bias: Relation to family environment and social adjustment. *Social development*, 9 (3), 284-301.
217. Seaton, C. L. (2009). *Psychological Adjustment*. In Lopez, S. J. (2009). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley-Blackwell.
218. Semrud-Clikeman, Margaret. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
219. Sette, S., Baumgartner, E., Schneider, B. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socioemotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged Children. *Infant and Child Development*, 23, 323-332.
220. Shaffer, D.R. (2005). *Social and Personality Development*. 5th Edition. Wadsworth/Thomson Learning.
221. Shao, A., Liang, L., Yuan, C., Bian, Y. (2014). A latent class analysis of bullies, victims and aggressive victims in Chinese Adolescence: Relations with social and school adjustments. *PLoS ONE*, 9 (4), 95290.
222. Shavega, T. J. Brugman, D. van Tuijl, C. (2014). Children's behavioral adjustment in pre-primary schools in Tanzania: A multilevel approach. *Early Education and Development*, 25, 356-380.
223. Sheridan, S. M., Walker, D. (1999). *Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization*. In C., R. Reynolds T., B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* 3rd ed., 686–708. New York: Wiley.
224. Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Krzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A. J., Peceguina, I., Coppola, G. (2011). Longitudinal analysis of a hierarchical model of peer social competence for preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (1), 73-103.
225. Smith, P. K., Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
226. Son, E. (2014). Raising a socially competent child: Unpacking the concept of social competence. *Asia-Pacific Journal of Research, in Early Childhood Education*, 8(2), 93-114.
227. Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83, 1180-1195.
228. Spilt, J. L., Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher – child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School psychology review*, 38 (1), 86-10.
229. Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C. Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6 (3), 498-510.

230. Stan, C., Beldean, I. G. (2014). The development of social and emotional skills of students-ways to reduce the frequency of bullying-type event: Experimental results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 735-743.
231. Strauss, C. C, Lease, C. A, Kazdin, A. E, Dulcan, M. K, Last C. G. (1989). Multimethod assessment of children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (2), 184-189.
232. Stuart, D. L., Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1991). Teacher ratings of social skills in popular and rejected males and females. *School Psychology Quarterly*, 6 (1), 16-21.
233. 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). New York: Springer.
234. Šukys, S., Kardelienė, L., Kardelis, K. (2010). Emigracija lietuvių šeimose: paauglio asmenybės pozicijos raida tėvams išvykus dirbti svetur. *Filosofija. Sociologija*, 21 (2), 132-142.
235. Surikova, S. (2007). Socio-educational transaction approach to development of social competence for primary school students at risk of social exclusion. *Tiltai*, 3 (40), 73-94.
236. Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38(11), 1161-1173.
237. Trentacosta, C.J., Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
238. Uba, I., Hassan, S. A., Mofrad, S., Abdulla, R. Yaacob, S. N. (2012). Redefining social competence and its relationship with authoritarian parenting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1876-1880.
239. Vaitkevičius R., Saudargienė A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. VDU leidykla
240. Valantinas, A. (2009). Socialinis emocinis ugdymas. Kas tai? Kuo gali mums padėti? Švietimo problemos analizė, 10 (38), 1-8.
241. Valiente, C., Eisenberg, N., Haugen, R.G., Spinrad, T. L., Hofer, C., Liew, J., Kupfer, A. (2011). Children's effortful control and academic achievement: Mediation through social functioning. *Early education and development*, 22(3), 411-433.
242. Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. Verissimo, M., DeVries, A., Elpnick, E., Ballentina, X., Bost, K.K., Newell, W.Y., Miller, E.B., Snider, J.B., Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80 (6), 1775-1796.
243. Vazsonyi, A., Belliston, L., Flannery, D. (2004). Evaluation of a school-based, universal violence prevention program: Low, medium and high risk children. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2 (2), 185-206.
244. Vu, J. A. (2015). Children's Representations of Relationships with Mothers, Teachers, and Friends, and Associations with Social Competence. *Early Child Development and Care*, 185 (10), 1695-1713.
245. Warner, T., Eyberg, S. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Child and Adolescent Psychology*, 31 (2), 272-7.

246. Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., S1 Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in The Schools*, 42 (2), 173-187.
247. Webster-Stratton, C., Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
248. Webster-Stratton, C., Reid, M.J., Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488.
249. Weiten, W., Lloyd, M. A. (2006). *Psychology Applied to Modern Live: Adjustment in the 21st Century*. 8th Ed. Belmont: Thomson.
250. Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal anglysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-481.
251. Weltzel, K., Baker, S., Russell, S. (2009). *Perr relationship and positive adjustment at school*. In Gilman, R., Huebner, E., Furlong, M., (Ed.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
252. Wentzel, R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
253. Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53, 295-308.
254. Willson, V. L., Hughes, J. N. (2009). Who is retained in first grade? A psychosocial perspective. *Elementary School Journal*, 109 (3), 251-266.
255. Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42 (2), 345-349.
256. Woodward, L. J., Ferguson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1086-1093.
257. Xie, H., Li, Y., Boucher, S. M., Hutchins, B. C., Cairns, B. D. (2006). What makes a girl (or a boy) popular (or unpopular)? African-American children's perception and developmental differences. *Developmental Psychology*, 42 (4), 599-612.
258. Yeung, A. S., Lau, S., Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning english: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (3), 246-256. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.03.001
259. Yousefi, F., Talib, M. A., Mansor, M. B., Juhari, R., Redzuan, M. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5), 100-104.
260. Zaborskis, A., Vareikienė, I. (2008). Patyčios mokykloje ir jų sąsajos su moksleivių sveikata bei gyvenimu. *Medicina*, 44 (3), 232-239.
261. Zee, M., Koomen, H. M. Y., Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School psychology*, 51, 517-533.

262. Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.
263. Zhang, G., Zhao, S., Liang, Z., Li, D., Chen, H., Chen, X. (2015). Social interactions with familiar and unfamiliar peers in Chinese children: Relations with social, school, and psychological adjustment. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, (4), 239-253. <http://dx.doi.org/10.1037/ipp0000038>
264. Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 192-204.
265. Zsolnai, A. (2002). Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology*, 22 (3), 317-329.
266. Žukauskienė, R. (2012) *Raidos psichologija: Integruotas požūris*. Margi Raštai, Vilnius.
267. Жукова, О., Г (2011). Адаптация младших школьников к обучению в основной школе. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 2, 74-75.

PRIEDAI

1 lentelė. Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno (SKPMK) tiriančiosios faktorinės analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, vieno faktoriaus sprendinys

Nr.	Teiginiai	I faktorius
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,583*
Sk_2	Vykdo duotus paliepimus.	0,808*
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	0,355*
Sk_4	Žino, kokias mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	0,519*
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškylusį kivirčą ar konfliktą.	0,506*
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,551*
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.	0,523*
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,786*
Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	0,859*
Sk_10	Pasisiūlo padėti vaikams, kuriems sunku atlikti tam tikrą užduotį.	0,658*
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,797*
Sk_12	Laikosi taisyklių.	0,846*
Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienines, nesudėtingas problemas.	0,774*
Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai šie padaro klaidą.	0,720*
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	0,525*
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	0,612*
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	0,688*
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	0,837*
Sk_21	Geba prieiti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	0,510*
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,820*
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,735*
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	0,744*
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	0,780*
Sk_27	Dalinasi savo daiktais.	0,582*
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	0,669*
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	0,472*
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	0,484*
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,492*
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	0,469*

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; *-p<0,05. ($\chi^2 = 2352,547$, df = 377, p<0,000, RMSEA = 0,113, CFI = 0,708, TLI = 0,685, SRMR = 0,095)

2 lentelė. SKPMK tiriančiosios faktorinės analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, dviejų faktorių sprendinys

Nr.	Teiginiai	I faktorius	II faktorius
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,075	0,762*
Sk_2	Vykdo duotus paliepimus.	0,746*	0,119
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	0,525*	-0,223*
Sk_4	Žino, kokias mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	0,410*	0,164
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškylusį kivirčą ar konfliktą.	0,006	0,746*
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,479*	0,131
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.	-0,015	0,807*
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,797*	0,021

Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	0,865*	0,027
Sk_10	Pasisiūlo padėti vaikams, kuriems sunku atlikti tam tikrą užduotį.	0,194*	0,697*
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,550*	0,371*
Sk_12	Laikosi taisyklių.	0,953*	-0,106
Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienes, nesudėtingas problemas.	0,507*	0,397*
Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai jie padaro klaidą.	0,667*	0,102
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	0,728*	-0,260*
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	0,195*	0,634*
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	0,434*	0,368*
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	0,768*	0,119
Sk_21	Geba priėti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	-0,008	0,762*
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,643*	0,265*
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,476*	0,396*
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	0,853*	-0,116
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	0,760*	0,049
Sk_27	Dalijasi savo daiktais.	0,358*	0,348*
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	0,709*	-0,031
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	0,390*	0,127
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	0,672*	-0,244*
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,562*	-0,076
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	0,683*	-0,276*

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; *-p<0,05. ($\chi^2 = 1376,475$, df = 349, p<0,000, RMSEA = 0,085, CFI = 0,848, TLI = 0,823, SRMR = 0,050)

3 lentelė. SKPMK tiriančiosios faktoriaus analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, trijų faktorių sprendinys

Nr.	Teiginiai	I faktorius	II faktorius	III faktorius
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,816*	0,003	0,017
Sk_2	Vykdo duotus paliepiamus.	0,136*	0,455*	0,360*
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	-0,025	-0,049	0,533*
Sk_4	Žino, kokias mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	-0,010	0,592*	-0,042
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškilusį kivirčą ar konfliktą.	0,746*	0,044	-0,071
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,270*	0,059	0,389*
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.	0,903*	-0,123	0,016
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,203*	0,176	0,610*
Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	0,115	0,394*	0,517*
Sk_10	Pasisiūlo padėti vaikams, kuriems sunku atlikti tam tikrą užduotį.	0,648*	0,247*	-0,031
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,212*	0,670*	0,019
Sk_12	Laikosi taisyklių.	0,009	0,393*	0,604*
Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienes, nesudėtingas	0,257*	0,609*	0,022

	problemas.			
Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai šie padaro klaidą.	0,224*	0,205	0,464*
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	-0,028	0,024	0,669*
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	0,775*	-0,084	0,195*
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	0,022	0,956*	-0,282*
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	-0,032	0,777*	0,168
Sk_21	Geba priėti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	0,643*	0,254*	-0,224*
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,007	0,908*	-0,044
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,415*	0,284*	0,219*
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	-0,021	0,369*	0,529*
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	-0,086	0,738*	0,190
Sk_27	Dalijasi savo daiktais.	0,472*	0,013	0,300*
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	-0,019	0,429*	0,355*
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	0,055	0,387*	0,087
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	-0,031	0,021	0,620*
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,144	-0,052	0,560*
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	0,007	-0,098	0,715*

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; * $p < 0,05$ ($\chi^2 = 971,894$, $df = 322$, $p < 0,000$, RMSEA = 0,070, CFI = 0,904, TLI = 0,879, SRMR = 0,037)

4 lentelė. SKPMK tiriančiosios faktoriaus analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, keturių faktorių sprendinys

Nr.	Teiginiai	I faktorius	II faktorius	III faktorius	IV faktorius
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,819*	0,039	-0,040	0,021
Sk_2	Vykdo duotus paliepiamus.	0,178*	0,625*	0,083	0,087
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	-0,132	0,055	0,528*	-0,033
Sk_4	Žino, kokias mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	0,031	0,448	-0,103	0,276
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškilusį kvičą ar konfliktą.	0,719*	-0,057	-0,008	0,102
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,338*	0,446	0,027	-0,172
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.	0,879*	-0,095	0,011	-0,013
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,088	0,240	0,579*	0,084
Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	0,022	0,380*	0,478	0,196*
Sk_10	Pasisiūlo padėti vaikams, kuriems sunku atlikti tam tikrą užduotį.	0,602*	0,057	0,062	0,224*
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,085	0,175	0,297*	0,551*
Sk_12	Laikosi taisyklių.	0,025	0,683*	0,273	0,009
Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienes, nesudėtingas problemas.	0,047	-0,050	0,488	0,644*

Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai šie padaro klaidą.	0,038	0,004	0,677*	0,245*
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	-0,061	0,363*	0,415*	-0,134
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	0,737*	0,009	0,140	-0,024
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	-0,029	0,328	- 0,008	0,677
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	-0,003	0,675	0,034	0,331
Sk_21	Geba priėti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	0,653*	0,058	- 0,161	0,210
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,008	0,553	0,003	0,507
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,275*	0,004	0,439*	0,301*
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	0,042	0,728*	0,122	-0,049
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	-0,027	0,743	- 0,036	0,259
Sk_27	Dalijasi savo daiktais.	0,465*	0,199	0,141	-0,058
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	0,051	0,667*	0,021	0,028
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	-0,032	0,110	0,253	0,308
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	-0,127	0,188	0,540*	-0,037
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,017	0,032	0,576*	-0,008
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	-0,016	0,339	0,409	-0,230

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; *p<0,05. ($\chi^2 = 902,389$, df = 296, p<0,000, RMSEA = 0,071, CFI = 0,910, TLI = 0,877, SRMR = 0,032)

5 lentelė. SKPMK tiriančiosios faktoriaus analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, penkių faktorių sprendinys

Nr.	Teiginiai	I faktorius	II faktorius	III faktorius	IV faktorius	V faktorius
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,797*	0,037	- 0,016	0,077	0,086
Sk_2	Vykdo duotus paliepimus.	0,143*	0,619*	0,069	0,167*	0,003
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	-0,114	0,073	0,309	-0,060	0,356*
Sk_4	Žino, kokiais mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	0,032	0,320*	0,005	0,352*	-0,065
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškylusį kibirą ar konfliktą.	0,624*	0,034	0,230	- 0,049	-0,195
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,259*	0,582*	0,001	-0,143	-0,079
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.	.800*	- 0,022	0,109	- 0,054	-0,004
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,051	0,323*	0,475*	-0,026	0,199*
Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	-0,030	0,456*	0,500*	0,043	0,030
Sk_10	Pasiūlo padėti vaikams, kuriems sunku atlikti tam tikrą užduotį.	0,530*	0,079	0,269	0,111	-0,115
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,085	0,069	0,476*	0,404*	-0,001
Sk_12	Laikosi taisyklių.	-0,023	0,778*	0,184	0,022	0,022

Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienes, nesudėtingas problemas.	0,045	-0,119	0,711*	0,351*	-0,001
Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai šie padaro klaidą.	0,031	0,063	0,617*	0,038	0,217*
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	-0,047	0,409*	0,126	-0,053	0,333*
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	0,776*	-0,018	0,001	0,066	0,325*
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	-0,001	0,072	0,254	0,655*	-0,072
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	-0,002	0,523*	0,082	0,449*	0,029
Sk_21	Geba prieiti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	0,659*	-0,057	-0,055	0,295*	0,034
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,018	0,349*	0,161	0,566*	-0,031
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,221*	0,053	0,585*	0,061	-0,005
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	0,005	0,790*	0,019	0,045	0,012
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	-0,011	0,579*	-0,055	0,459*	0,067
Sk_27	Dalijasi savo daiktais.	0,407*	0,305*	0,127	-0,084	0,011
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	0,035	0,643*	-0,051	0,167	0,038
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	-0,004	-0,048	0,257	0,318*	0,218
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	-0,094	0,166	0,255	0,014	0,454*
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,057	0,003	0,319*	-0,003	0,494*
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	0,055	0,298	-0,044	-0,010	0,622*

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; * $p < 0,05$. ($\chi^2 = 681,578$, $df = 271$, $p < 0,000$, $RMSEA = 0,061$, $CFI = 0,939$, $TLI = 0,909$, $SRMR = 0,026$)

6 lentelė. SKPMK tiriančiosios faktorinės analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, šešių faktorių sprendinys

Nr.	Teiginiai	I fakt.	II fakt.	III fakt.	IV fakt.	V fakt.	VI fakt.
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,809*	0,160	0,000	-0,001	0,040	0,001
Sk_2	Vykdo duotus paliepiamus.	0,159	0,667*	-0,042	0,172	0,090	-0,058
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	-0,117	0,020	0,048	-0,029	0,108	0,501*
Sk_4	Žino, kokias mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	-0,016	0,114	0,161	0,515*	-0,116	0,008
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškylusį kivirčą ar konfliktą.	0,410	0,017	0,527*	0,029	0,085	-0,119
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,102	0,506*	0,360*	-0,054	-0,108	-0,013
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidžiamą žaidimą.	0,640*	-0,030	0,370*	-0,018	0,013	0,052
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,031	0,419*	0,048	-0,028	0,332*	0,262*
Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	-0,053	0,607*	0,034	0,029	0,422*	0,036
Sk_10	Pasisiūlo padėti vaikams, kuriems	0,361*	0,013	0,418*	0,219*	0,110	-0,019

	sunku atlikti tam tikrą užduotį.						
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,117	0,150	-0,056	0,430*	0,407*	-0,008
Sk_12	Laikosi taisyklių.	-0,074	0,742*	0,116	0,095	0,093	0,070
Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienes, nesudėtingas problemas.	0,049	-0,002	0,051	0,393*	0,524*	0,051
Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai šie padaro klaidą.	0,018	0,149	0,080	0,073	0,376	0,326*
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	-0,014	0,411*	-0,079	-0,064	0,044	0,375*
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	0,771*	0,008	0,004	0,023	-0,026	0,323*
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	0,035	-0,002	-0,035	0,731*	0,211	-0,082
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	0,015	0,407*	-0,019	0,525*	0,056	0,030
Sk_21	Geba priėti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	0,631*	-0,069	0,036	0,297*	-0,012	-0,018
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,013	0,192	0,052	0,699*	0,072	0,002
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,110	0,112	0,282*	0,125	0,374*	0,099
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	-0,018	0,773*	0,033	0,081	0,009	-0,003
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	.024	0,433*	-0,079	0,529*	-0,042	0,050
Sk_27	Dalijasi savo daiktais.	0,293*	0,296*	0,246	-0,028	0,026	0,067
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	-0,029	0,436	0,187	0,318	-0,188	0,131
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	-0,037	-0,282	0,159	0,465*	0,020	0,406*
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	-0,078	0,050	0,012	0,068	0,037	0,618*
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,089	-0,014	-0,033	-0,004	0,122	0,613*
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	0,095	0,121	-0,060	0,019	-0,211	0,761*

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; *p<0,05 ($\chi^2 = 535,583$ df = 247, p<0,000, RMSEA = 0,054, CFI = 0,957, TLI = 0,930, SRMR = 0,021)

7 lentelė. SKPMK tiriančiosios faktoriinės analizės rezultatai su Geomin sukiniu I matavimo imtyje, septynių faktorių sprendinys

Nr.	Teiginiai	I fakt.	II fakt.	III fakt.	IV fakt.	V fakt.	VI fakt.	VII fakt.
Sk_1	Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	0,149	0,778*	0,058	0,023	0,013	-0,001	-0,045
Sk_2	Vykdo duotus paliepimus.	0,664*	0,143	-0,020	0,088	0,129	-0,045	0,045
Sk_3	Sunkiai sulaukia savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje.	0,045	-0,123	0,078	0,091	-0,025	0,510*	-0,043
Sk_4	Žino, kokias mokyklinės priemonės reikia pasiruošti atitinkamoms pamokoms.	-0,018	-0,006	0,010	0,038	0,435*	-0,025	0,425*
Sk_5	Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškylusį kivirčą ar konfliktą.	0,039	0,303	0,663*	0,028	0,028	-0,059	-0,013
Sk_6	Paprašo leidimo paimti daiktą, kuriuo naudojasi kitas vaikas.	0,393*	0,063	0,315*	-0,048	-0,083	-0,002	0,220*
Sk_7	Stebinčius vaikus pakviečia	-0,021	0,588*	0,407*	-0,004	-0,008	0,079	-0,018

	įsijungti į žaidžiamą žaidimą.							
Sk_8	Geba save suvaldyti.	0,404*	0,024	0,054	0,342*	-0,041	0,257*	-0,026
Sk_9	Prisiima atsakomybę už savo veiksmus.	0,581*	-0,069	0,048	0,432*	0,003	0,037	-0,012
Sk_10	Pasisiūlo padėti vaikams, kuriems sunku atlikti tam tikrą užduotį.	-0,005	0,330*	0,357*	0,170	0,182*	-0,008	0,116
Sk_11	Geba prisitaikyti prie kasdieninės veiklos pokyčių.	0,179	0,123	-0,083	0,469*	0,367*	-0,029	0,008
Sk_12	Laikosi taisyklių.	0,646*	0,076*	0,046	0,166	0,040	0,061	0,205*
Sk_13	Geba pats išspręsti kasdienines, nesudėtingas problemas.	-0,014	0,038	0,011	0,636*	0,334*	0,028	0,015
Sk_14	Yra pakantus kitiems vaikams, kai šie padaro klaidą.	0,019	0,027	-0,015	0,531*	0,034	0,283*	0,128
Sk_16	Geba sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką.	0,377*	-0,002	-0,082	0,066	-0,080	0,352*	0,041
Sk_17	Geba žaisti su įvairiais klasės vaikais.	-0,033	0,790*	-0,014	0,022	0,015	0,291*	0,029
Sk_19	Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo.	0,226	0,020	0,031	0,153	0,648*	-0,053	-0,109
Sk_20	Per pamoką atidžiai klausosi.	0,607*	0,006	0,031	-0,032	0,460*	0,063	-0,061
Sk_21	Geba prieiti prie draugų, kai nori su jais pažaisti.	0,000	0,634*	0,040	-0,004	0,256*	-0,029	-0,014
Sk_22	Be pakartotinio priminimo įvykdo nesudėtingus nurodymus.	0,325	0,012	0,034	0,093	0,587*	0,011	0,073
Sk_23	Konflikto metu sugeba surasti sprendimą arba kompromisą.	0,092	0,077	0,276*	0,419*	0,095	0,105	0,021
Sk_25	Tinkamai reaguoja į sudrausminimus.	0,716*	-0,022	0,004	0,056	0,023	-0,005	0,137
Sk_26	Pirma išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka.	0,579*	0,040	-0,077	-0,072	0,440*	0,060	0,027
Sk_27	Dalijasi savo daiktais.	0,064	0,319*	0,052	0,232	-0,079	-0,001	0,355*
Sk_28	Susitvarko savo darbo vietą.	0,191	-0,008	-0,007	-0,010	0,243	0,076	0,595*
Sk_15	Yra lengvai išblaškomas, sunkiai pabaigia bet kokią užduotį iki galo.	-0,177	-0,054	0,178	0,001	0,428*	0,439*	0,031
Sk_18	Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas.	0,084	-0,076	0,039	0,027	0,058	0,631*	-0,020
Sk_24	Dėl savo klaidų kaltina kitus.	0,000	0,097	-0,015	0,128	0,001	0,598*	-0,044
Sk_29	Pertraukinėja, kai kiti kalba.	0,117	0,114	-0,063	-0,187	0,003	0,726*	0,087

Pastabos: Sk-socialinė kompetencija; *p<0,05 ($\chi^2 = 439,652$ df = 224, p<0,000, RMSEA = 0,049, CFI = 0,968, TLI = 0,942, SRMR = 0,018)

Tyrimo kintamųjų skirstinių palyginimas su normaliuoju skirstiniu, aprašomoji statistika ir pasiskirstymas.

1 lentelė. I matavimo skirstinių palyginimas su normaliuoju skirstiniu

Kintamasis	Shapiro-Wilk kriterijaus reikšmė	df	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas
Tėvų išsilavinimas	0,700**	408	-0,996	-0,581
Pajamos	0,783**	408	-0,472	0,792
Bendravimo socialinė kompetencija	0,953**	408	-0,509	-0,539
Mokymosi veiklos socialinė kompetencija	0,926**	408	-0,829	0,182
Santykių su mokytoja artumas	0,953**	408	-0,372	-0,600
Santykių su mokytoja konfliktiškumas	0,746**	408	-1,933	4,081
Socialinis nerimastingumas	0,967**	408	0,348	-0,562
Bendras nerimastingumas	0,947**	408	0,261	-0,787
Patyčių auka	0,897**	408	1,057	0,976
Priekabautojas	0,579**	408	2,804	8,848
Akademiniai pasiekimai	0,853**	408	-1,027	0,582
Populiarumas	0,924**	254	1,097	1,527

Pastaba. ** - $p < 0,01$;

2 lentelė. II matavimo skirstinių palyginimas su normaliuoju skirstiniu

Kintamasis	Shapiro-Wilk kriterijaus reikšmė	df	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas
Bendravimo socialinė kompetencija	0,942**	408	-0,685	-0,191
Mokymosi veiklos socialinė kompetencija	0,914**	408	-0,310	0,298
Santykių su mokytoja artumas	0,956**	403	-0,372	-0,406
Santykių su mokytoja konfliktiškumas	0,727**	403	-1,950	4,140
Socialinis nerimastingumas	0,967**	408	0,348	-0,562
Bendras nerimastingumas	0,947**	408	0,261	-0,787
Patyčių auka	0,864**	378	1,232	1,559
Priekabautojas	0,455**	378	4,179	23,150
Akademiniai pasiekimai	0,878**	404	-0,903	0,479
Populiarumas	0,949**	254	0,795	0,689

Pastaba. ** - $p < 0,01$;

3 lentelė. III matavimo skirstinių palyginimas su normaliuoju skirstiniu

Kintamasis	Shapiro-Wilk kriterijaus reikšmė	df	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas
Bendravimo socialinė kompetencija	0,947**	388	-0,646	-0,273
Mokymosi veiklos socialinė kompetencija	0,921**	388	-0,824	0,060
Santykių su mokytoja artumas	0,970**	390	-0,113	-0,597
Santykių su mokytoja konfliktiškumas	0,775**	390	-1,573	2,087
Socialinis nerimastingumas	0,951**	388	0,643	-0,098
Bendras nerimastingumas	0,944**	388	0,436	-0,421
Patyčių auka	0,856**	366	1,371	2,722
Priekabautojas	0,480**	366	3,881	19,34
Akademiniai pasiekimai	0,897**	389	-0,766	0,012
Populiarumas	0,953**	244	0,777	0,744

Pastaba. ** - $p < 0,01$;

4 lentelė. I matavimo tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

Kintamasis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė
Bendravimo socialinė kompetencija	12,51	3,68	3	18
Mokymosi veiklos socialinė kompetencija	18,58	4,42	4	24
Santykių su mokytoja artimumas	12,26	2,55	4	16
Santykių su mokytoja konfliktiškumas	14,58	2,02	5	16
Socialinis nerimastingumas	10,54	3,59	5	20
Bendrasis nerimastingumas	6,38	2,38	3	12
Patyčių auka	6,67	2,61	4	16
Priekabiautojas	4,54	1,36	4	16
Akademiniai pasiekimai	8,12	1,92	2	10
Populiarumas	0,23	0,17	0	0,9

5 lentelė. II matavimo tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

Kintamasis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė
Bendravimo socialinė kompetencija	12,94	3,53	3	18
Mokymosi veiklos socialinė kompetencija	19,13	4,15	4	24
Santykių su mokytoja artimumas	12,19	2,69	4	16
Santykių su mokytoja konfliktiškumas	14,42	2,12	5	16
Socialinis nerimastingumas	10,62	3,61	5	20
Bendrasis nerimastingumas	6,38	2,38	3	12
Patyčių auka	7,10	2,76	4	16
Priekabiautojas	4,96	1,89	4	15
Akademiniai pasiekimai	7,92	1,89	2	10
Populiarumas	0,25	0,18	0	1

6 lentelė. III matavimo tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

Kintamasis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė
Bendravimo socialinė kompetencija	12,81	3,45	3	18
Mokymosi veiklos socialinė kompetencija	18,88	4,27	4	24
Santykių su mokytoja artimumas	11,73	2,49	4	16
Santykių su mokytoja konfliktiškumas	14,30	2,18	5	16
Socialinis nerimastingumas	10,33	3,61	5	20
Bendrasis nerimastingumas	6,04	2,21	3	12
Patyčių auka	6,34	2,34	4	16
Priekabiautojas	4,56	1,29	4	15
Akademiniai pasiekimai	7,17	1,99	2	10
Populiarumas	0,25	0,17	0	1

7 lentelė. Tėvų išsilavinimo ir pajamų pasiskirstymas

Išsilavinimas	Dažnis	Procentai
Nebaigtas vidurinis	4	1,0 %
Vidurinis	51	12,5 %
Spec. vidurinis	37	9,1 %
Aukštesnysis	47	11,5 %
Nebaigtas aukštasis	17	4,2 %
Aukštasis	252	61,8 %
Iš viso:	408	100 %
Pajamos	Dažnis	Procentai
Nepakanka minimaliems poreikiams	9	2,2 %
Nepakanka daugumai poreikių	61	15,0 %
Pakanka daugumai poreikių	269	65,9 %
Pilnai pakanka	69	16,9 %
Iš viso:	408	100 %

8 lentelė. Tėvų emigracijos ir skyrybų pasiskirstymas I, II ir III tyrimo matavime

	I matavimas		II matavimas		III matavimas	
Ar kuris nors iš vaiko tėvų dabar gyvena užsienyje?	Dažnis	Procentai	Dažnis	Procentai	Dažnis	Procentai
Tėtis	29	7,1 %	24	5,8 %	23	5,6 %
Mama	2	0,5 %	4	1 %	3	0,7 %
Negyvena	371	90,9 %	349	85,5 %	320	78,4 %
Nenurodė	6	1,5 %	31	7,6 %	62	15,2 %
Iš viso:	408	100 %	408	100 %	408	100 %
Ar vaikui yra tekę patirti tėvų skyrybas?	Dažnis	Procentai	Dažnis	Procentai	Dažnis	Procentai
Taip	60	14,7 %	63	15,4 %	61	15,0 %
Ne	335	82,1 %	304	74,5 %	285	69,9 %
Skyrybos vyksta dabar	3	0,7 %	6	1,5 %	2	0,5 %
Nenurodė	10	2,5 %	1	0,2 %	60	14,7 %
Iš viso:	408	100 %	408	100 %	408	100 %

Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtą tėvų emigraciją ir skybybas

1 lentelė. Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtą tėvų emigraciją, II matavimas

	Emigraciją patiriantys (N=28)		Emigracijos nepatiriantys (N=364)		t	p
	M	SD	M	SD		
Bendravimo SK	12,14	3,39	13,03	3,48	-1,329	0,193
Mokymosi veiklos SK	18,78	2,98	19,21	4,23	0,698	0,490

Pastabos: SK – socialinė kompetencija; M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

2 lentelė. Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtą tėvų emigraciją, III matavimas

	Emigraciją patiriantys (N=26)		Emigracijos nepatiriantys (N=317)		t	p
	M	SD	M	SD		
Bendravimo SK	12,07	2,95	12,96	3,46	-1,460	0,154
Mokymosi veiklos SK	17,53	4,25	19,01	4,23	-1,708	0,098

Pastabos: SK – socialinė kompetencija; M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

3 lentelė. Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtas tėvų skyrybas, II matavimas

	Patyrę skyrybas (N=63)		Skyrybų nepatyrę (N=335)		t	p
	M	SD	M	SD		
Bendravimo SK	17,92	3,85	17,93	4,40	-0,015	0,988
Mokymosi veiklos SK	19,44	3,30	19,82	3,94	-0,821	0,464

Pastabos: SK – socialinė kompetencija; M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

4 lentelė. Socialinės kompetencijos palyginimas pagal patirtas tėvų skyrybas, III matavimas

	Patyrę skyrybas (N=63)		Skyrybų nepatyrę (N=282)		t	p
	M	SD	M	SD		
Bendravimo SK	17,69	3,40	17,82	4,46	-0,246	0,806
Mokymosi veiklos SK	19,07	3,53	19,59	3,99	-1,017	0,312

Pastabos: SK – socialinė; M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

Tyrimo kintamųjų tiesioginio ryšio analizė

1 lentelė. I matavimo tyrimo kintamųjų tiesinio ryšio rezultatai

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Bendravimo SK											
2. Mokymosi veiklos SK	0,48**										
3. Išsilavinimas	0,07	0,22**									
4. Pajamos	0,15**	0,13**	0,35**								
5. Santykių artumas	0,40**	0,21**	0,08	0,04							
6. Santykių konfliktiskumas	0,33**	0,44**	0,07	0,00	0,33**						
7. Socialinis nerimastingumas	-0,39**	-0,18**	0,01	-0,07	-0,18**	-0,06					
8. Bendrasis nerimastingumas	-0,25**	-0,36**	-0,09*	-0,00	-0,04	-0,30**	0,47**				
9. Patyčių auka	-0,09	-0,14**	0,02	-0,08	-0,02	-0,18**	-0,09	0,02			
10. Priekabautojas	-0,06	-0,15**	0,03	-0,06	0,00	-0,18**	-0,02	0,00	0,34**		
11. Akademiniai pasiekimai	0,40**	0,60**	0,21**	0,17**	0,13**	0,22**	-0,23**	-0,10*	-0,18**		
12. Populiarumas	0,33**	0,31**	0,06	0,12*	0,12*	0,24**	-0,17**	-0,13**	-0,06	-0,11	0,28**

Pastabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; SK – socialinė kompetencija

2 lentelė. II matavimo tyrimo kintamųjų tiesinio ryšio rezultatai

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Bendravimo SK									
2. Mokymosi veiklos SK	0,506**								
3. Santykių artumas	0,484**	0,296**							
4. Santykių konfliktiskumas	0,395**	0,460**	0,369**						
5. Socialinis nerimastingumas	-0,456**	-0,205**	-0,288**	-0,131**					
6. Bendrasis nerimastingumas	-0,200**	-0,284**	-0,051	-0,268**	0,350**				
7. Patyčių auka	-0,059	-0,147**	-0,132*	-0,209**	-0,127*	-0,006			
8. Priekabautojas	-0,038	-0,146**	-0,055	-0,174**	-0,038	0,019	0,252**		
9. Akademiniai pasiekimai	0,372**	0,563**	0,193**	0,167**	-0,297**	-0,204**	0,030	-0,022	
10. Populiarumas	0,268**	0,295**	0,170**	0,032	-0,160*	-0,172**	0,000	-0,025	0,240**

Pastabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; SK – socialinė kompetencija

3 lentelė. III matavimo tyrimo kintamųjų tiesinio ryšio rezultatai

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Bendravimo SK									
2. Mokymosi veiklos SK	0,440**								
3. Santykių artumas	0,399**	0,152**							
4. Santykių konfliktų kumas	0,337**	0,476**	0,261**						
5. Socialinis nerimastingumas	-0,392**	-0,124*	-0,281**	-0,106*					
6. Bendrasis nerimastingumas	-0,129*	-0,322**	-0,008	-0,258**					
7. Patyčių auka	-0,009	-0,125*	0,012	-0,126*	0,359**	-0,013			
8. Priekabautojas	-0,095	-0,171**	-0,048	-0,150**	-0,127*	-0,011	0,271**		
9. Akademinių pasiekimai	0,332**	0,608**	0,167**	0,297**	-0,256**	-0,253**	-0,013	-0,065	
10. Populiarumas	0,240**	0,183**	0,188**	0,070	-0,111	-0,060	-0,016	-0,075	0,215**

Pastabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; SK – socialinė kompetencija

4 lentelė. I matavimo socialinės kompetencijos ir II matavimo adaptacijos mokykloje rodiklių tiesinio ryšio rezultatai

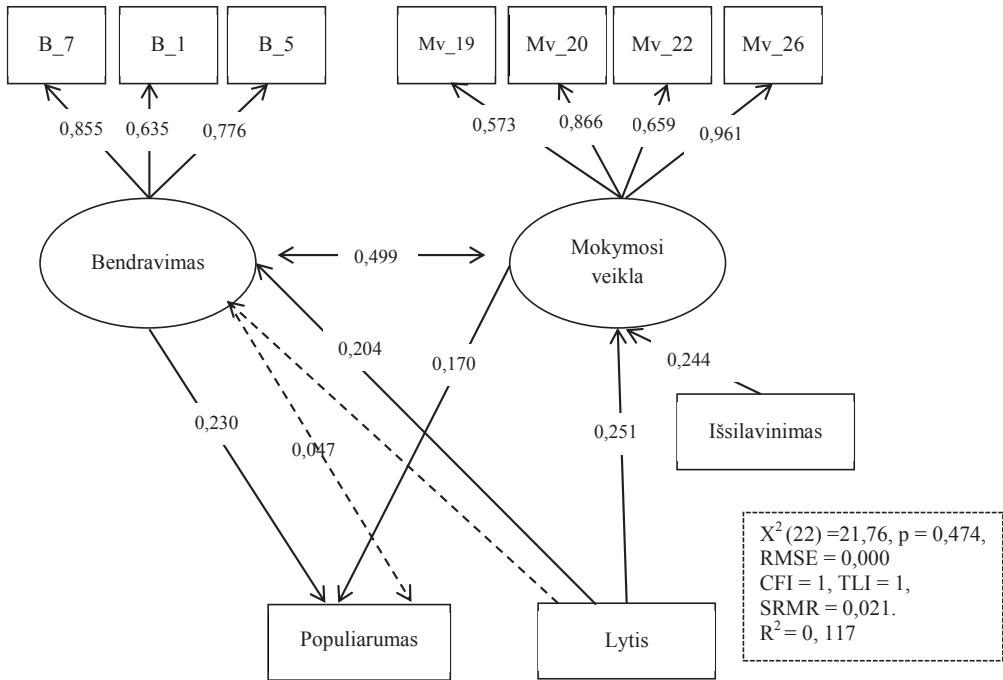
	Santykių artumas	Santykių konfliktškumas	Socialinis nerimastingumas	Bendrasis nerimastingumas	Patyčių auka	Priekabautojas	Akademinių pasiekimai	Populiarumas
Bendravimo SK	0,374**	0,417**	-0,385**	-0,255**	-0,057	-0,018	0,310**	0,252**
Mokymosi veiklos SK	0,162**	0,392**	-0,164**	-0,360**	-0,102*	-0,129*	0,482**	0,261**

Pastabos: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$; SK – socialinė kompetencija

5 lentelė. I matavimo socialinės kompetencijos ir III matavimo adaptacijos mokykloje rodiklių tiesinio ryšio rezultatai

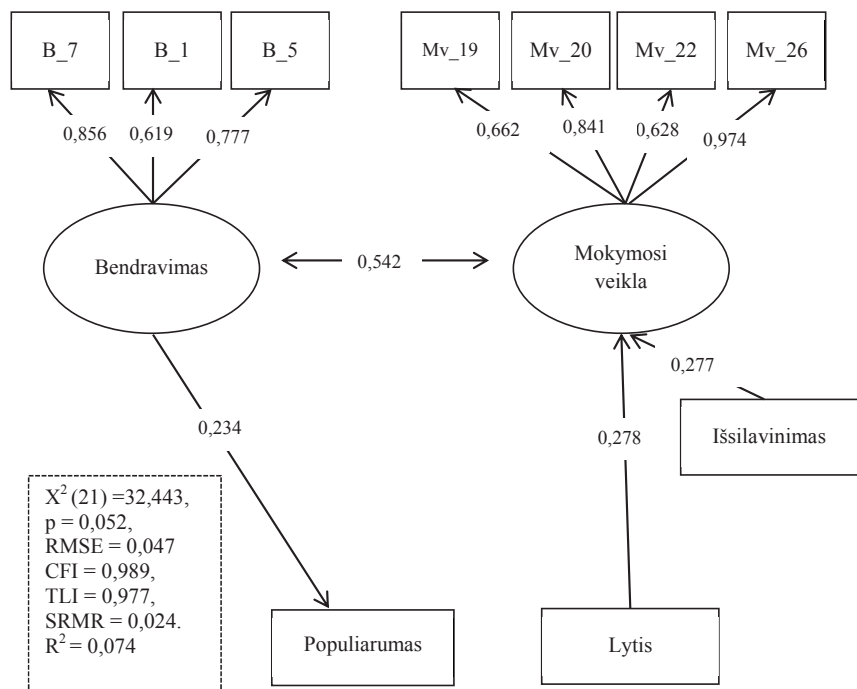
	Santykių artumas	Santykių konfliktškumas	Socialinis nerimastingumas	Bendrasis nerimastingumas	Patyčių auka	Priekabautojas	Akademinių pasiekimai	Populiarumas
Bendravimo SK	0,332**	0,275**	-0,310**	-0,125**	-0,050	-0,036	0,313**	0,244**
Mokymosi veiklos SK	0,124*	0,390**	-0,145**	-0,295**	-0,112*	-0,090*	0,532**	0,217**

Populiarumo klasėje ir socialinės kompetencijos ryšio dinamikos struktūriniai modeliai



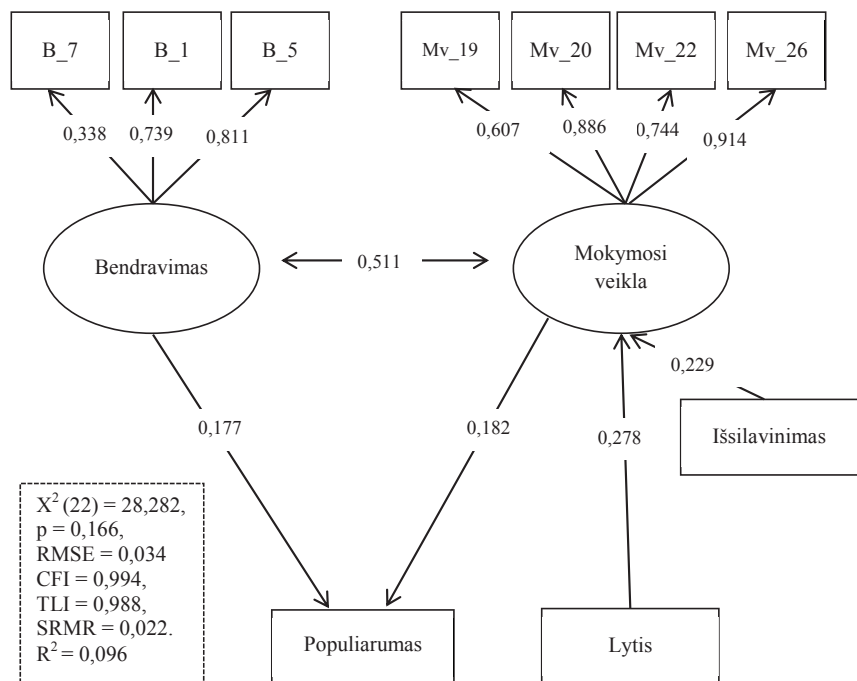
Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

1 pav. Populiarumo klasėje antrojo matavimo skerspjūvio modelis



Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

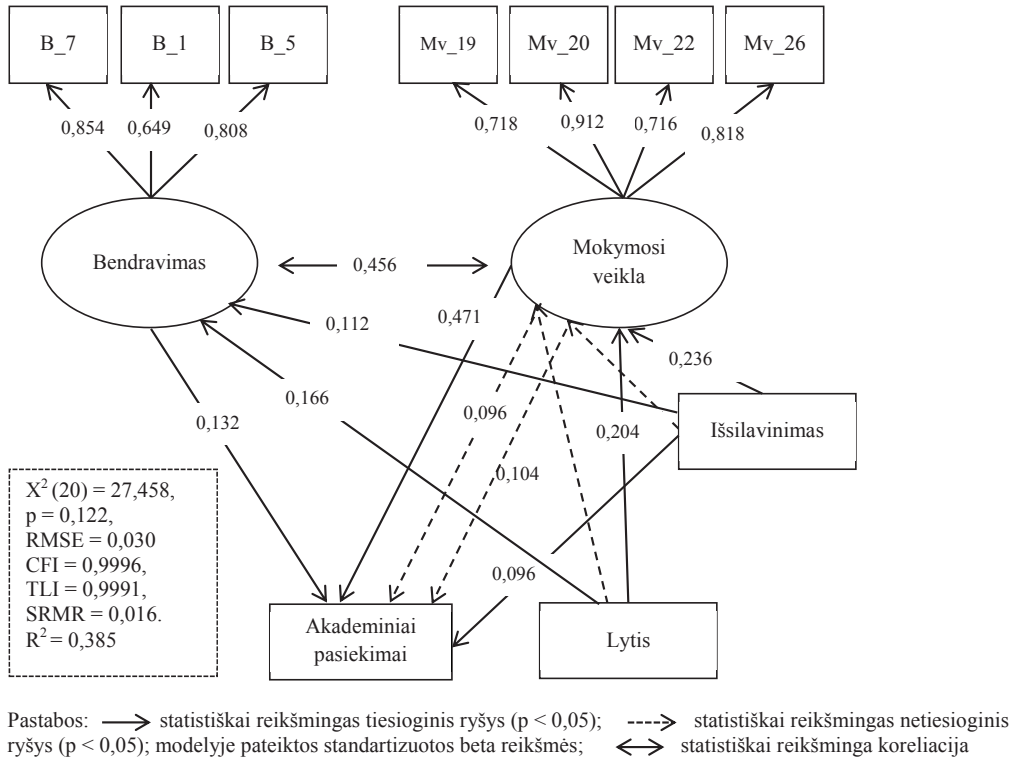
2 pav. Populiarumo klasėje trečiojo matavimo skerspjūvio modelis



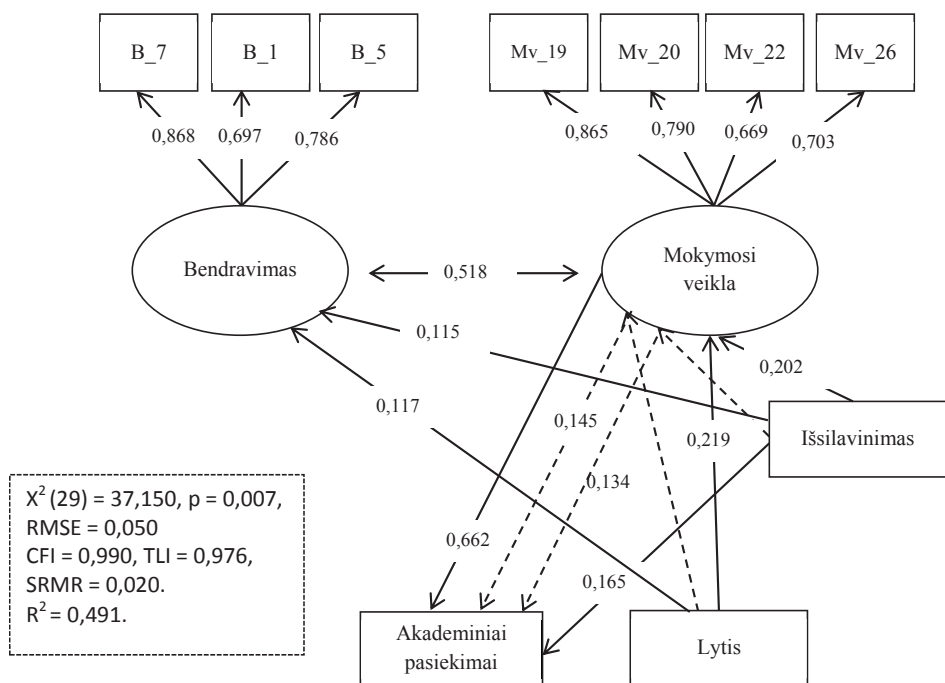
Pastabos: $\longrightarrow$ statistškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistškai reikšminga koreliacija

3 pav. Pirmos klasės socialinės kompetencijos ir antros klasės populiarumo modelis

Akademinų pasiekimų ir socialinės kompetencijos ryšio dinamikos struktūriniai modeliai

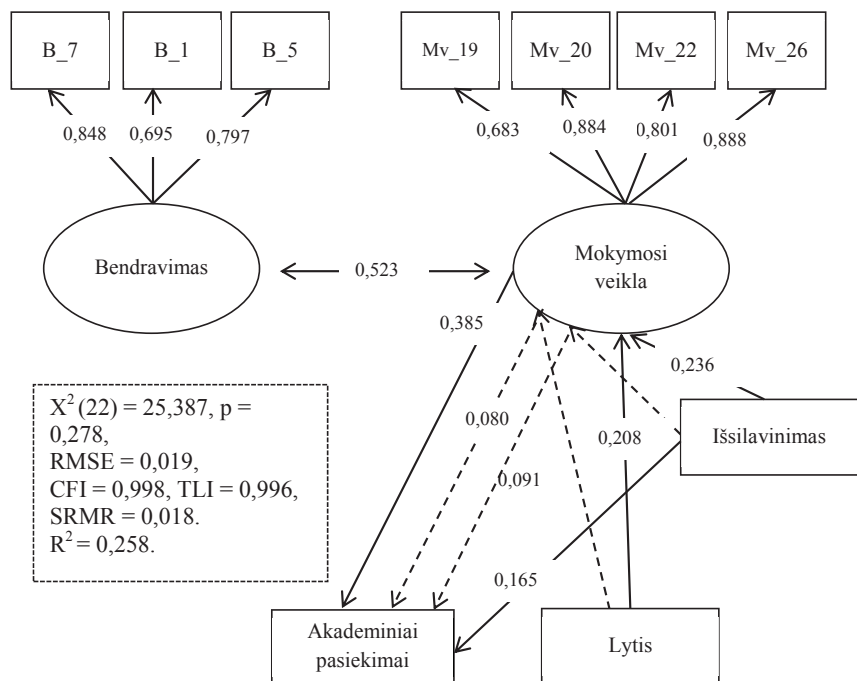


1 pav. Akademinų pasiekimų antrojo matavimo skerspjūvio modelis



Pastabos: → statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); ----> statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; ↔ statistiškai reikšminga koreliacija

2 pav. Akademinų pasiekimų trečiojo matavimo skerspjūvio modelis



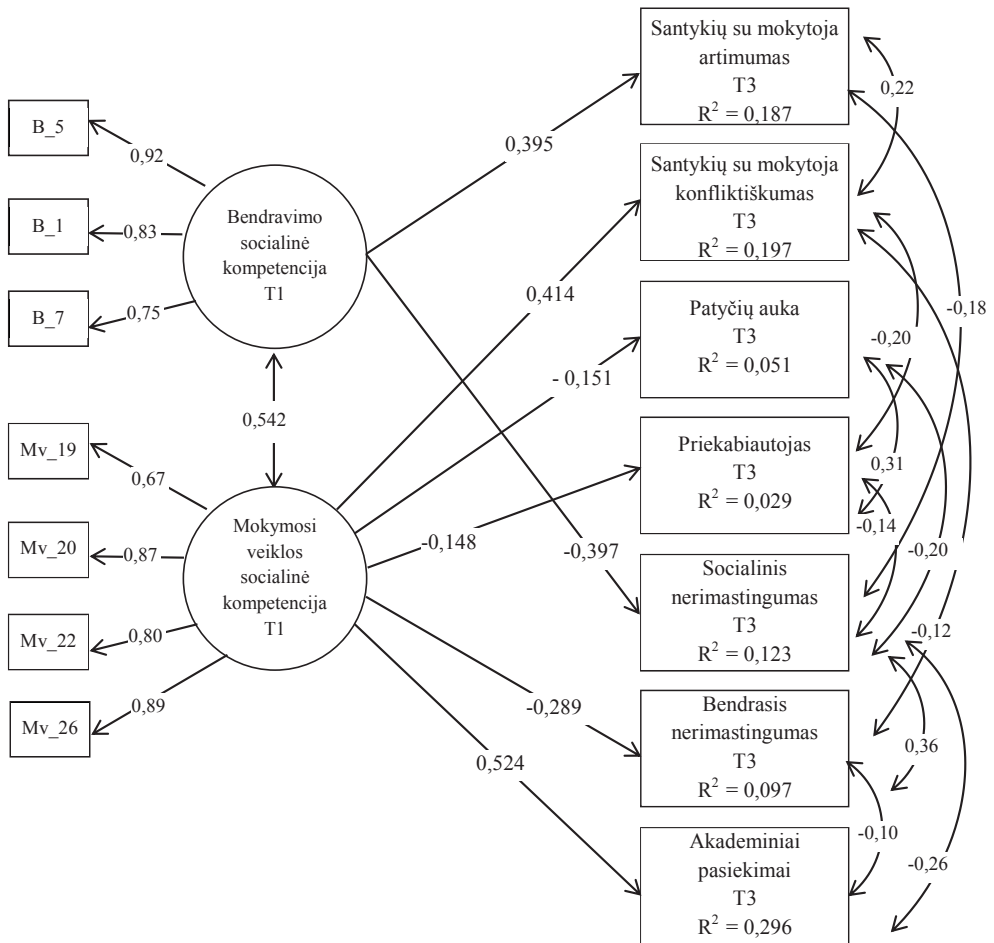
Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); $\dashrightarrow$ statistiškai reikšmingas netiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

3 pav. Pirmos klasės socialinės kompetencijos ir antros klasės akademinų pasiekimų ryšys

Adaptacijos mokykloje rodiklių pokyčio nuo pirmos iki trečios klasės analizė

1 lentelė. Adaptacijos mokykloje rodiklių pokyčio analizė, taikant neparametrinį Friedman'o porinių imčių palyginimo kriterijų.

Adaptacijos rodiklių vidutiniai rangai	Friedman'o kriterijus			Porų palyginimas		
<i>Santykių su mokytoja artimumas</i>	χ^2	df	p	Poros	Dunn-Bonferroni kriterijaus reikšmė	p
Pirmas matavimas (T I) = 2,08	19,941	2	p<0,01	T I su T II	-0,004	0,957
Antras matavimas (T II) = 2,09				T III su T I	0,253	0,001
Trečias matavimas (T III) = 1,83				T III su T II	0,257	0,001
<i>Santykių su mokytoja konfliktiškumas</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 1,95	13,169	2	p=0,01	T I su T II	-0,163	0,070
Antras matavimas (T II) = 2,12				T III su T I	0,027	0,706
Trečias matavimas (T III) = 1,93				T III su T II	0,190	0,024
<i>Populiarumas (N=244)</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 1,90	4,179	2	p=0,124	T I su T II	-	-
Antras matavimas (T II) = 2,02				T III su T I	-	-
Trečias matavimas (T III) = 2,07				T III su T II	-	-
<i>Patyčių auka</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 2,13	13,510	2	p=0,01	T I su T II	0,123	0,336
Antras matavimas (T II) = 2,00				T III su T I	0,255	0,003
Trečias matavimas (T III) = 1,87				T III su T II	0,132	0,265
<i>Priekabiautojas</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 2,13	18,495	2	p<0,01	T I su T II	0,195	0,035
Antras matavimas (T II) = 1,93				T III su T I	0,183	0,054
Trečias matavimas (T III) = 1,94				T III su T II	-0,012	0,877
<i>Socialinis nerimastingumas</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 2,04	1,042	2	p=0,594	T I su T II	-	-
Antras matavimas (T II) = 1,99				T III su T I	-	-
Trečias matavimas (T III) = 1,97				T III su T II	-	-
<i>Bendrasis nerimastingumas</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 2,08	5,817	2	p=0,055	T I su T II	-	-
Antras matavimas (T II) = 1,99				T III su T I	-	-
Trečias matavimas (T III) = 1,93				T III su T II	-	-
<i>Akademinių pasiekimai</i>						
Pirmas matavimas (T I) = 2,16	43,942	2	p=<0,01	T I su T II	0,127	0,232
Antras matavimas (T II) = 2,03				T III su T I	0,352	0,000
Trečias matavimas (T III) = 1,81				T III su T II	0,225	0,005



Pastabos: $\longrightarrow$ statistiškai reikšmingas tiesioginis ryšys ($p < 0,05$); modelyje pateiktos standartizuotos beta reikšmės; $\longleftrightarrow$ statistiškai reikšminga koreliacija

1 pav. Bendras pirmos klasės socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje rodiklių trečioje klasėje modelis

Šarūnė MAGELINSKAITĖ-LEGKAUSKIENĖ

**SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS REIKŠMĖ PSICHOSOCIALINIAMS
MOKINIŲ ADAPTACIJOS MOKYKLOJE RODIKLIAMS
NUO PIRMOS IKI TREČIOS PRADINĖS MOKYKLOS KLASĖS**

Daktaro disertacija

Spausdino – Vytauto Didžiojo universitetas
(S. Daukanto g. 27, LT-44249 Kaunas)
Užsakymo Nr. K16-051. Tiražas 15 egz. 2016 08 24.
Nemokamai.