

VILNIUS UNIVERSITY

MONIKA SKERYTĖ-KAZLAUSKIENĖ

A LONGITUDINAL STUDY OF EMOTIONAL PROBLEMS IN  
ADOLESCENTS WITH LEARNING DISABILITIES: THE ROLE OF INDIVIDUAL  
AND INTERPERSONAL FACTORS

Summary of the Doctoral Dissertation  
Social Sciences, Psychology (06 S)

Vilnius, 2013

The dissertation was prepared from 2003 to 2013 at Vilnius University.

**Scientific supervisors:**

Assoc. Prof. Dr. Rasa Barkauskienė (Vilnius University, Social Sciences, Psychology - 06 S) (2010.06-2013.06);

Assoc. Prof. Dr. Eglė Rimkutė (Vilnius University, Social Sciences, Psychology - 06 S) (2003.10-2010.06).

**The dissertation is defended at Vilnius University Council for Research in Psychology.**

**Chair** - Prof. Habil. Dr. Danutė Gailienė (Vilnius University, Social Sciences, Psychology - 06 S).

**Members:**

Prof. Dr. Albinas Bagdonas (Vilnius University, Social Sciences, Psychology - 06 S);

Prof. Dr. Nida Žemaitienė (Lithuanian University of Health Sciences, Social Sciences, Psychology - 06 S);

Assoc. Prof. Dr. Dalia Nasvytienė (Lithuanian University of Educational Sciences, Social Sciences, Psychology - 06 S);

Assoc. Prof. Dr. Rūta Sargautytė (Vilnius University, Social Sciences, Psychology - 06 S).

**Opponents:**

Assoc. Prof. Dr. Algirdas Ališauskas (Šiauliai University, Social Sciences, Psychology - 06 S);

Assoc. Prof. Dr. Rasa Bieliauskaitė (Vilnius University, Social Sciences, Psychology - 06 S).

The dissertation will be defended during a public meeting of the Council for Research in Psychology on the 6<sup>th</sup> of December, 2013, at 2 p.m. Location: room 201, Faculty of Philosophy. Address: Universiteto street 9/1, LT-01513, Vilnius, Lithuania.

The summary of the doctoral dissertation sent out on the 6<sup>th</sup> of November 2013.

The dissertation in full text is available at the Library of Vilnius University (Universiteto street 3, LT-01122, Vilnius, Lithuania).

VILNIAUS UNIVERSITETAS

MONIKA SKERYTĖ-KAZLAUSKIENĖ

MOKYMO SI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ PAAUGLIŲ EMOCINIAI SUNKUMAI  
IR JŲ KAITA: INDIVIDUALŪS IR TARPASMENINIAI VEIKSNIAI

Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, psichologija (06 S)

Vilnius, 2013

Disertacija rengta 2003–2013 m. Vilniaus universitete.

**Mokslinės vadovės:**

doc. dr. Rasa Barkauskienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S) (2010.06–2013.06);

asoc. doc. dr. Eglė Rimkutė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S) (2003.10–2010.06).

**Disertacija ginama Vilniaus universiteto Psichologijos mokslo krypties taryboje.**

**Pirmininkė** – prof. habil. dr. Danutė Gailienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S).

**Nariai:**

prof. dr. Albinas Bagdonas (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S);

prof. dr. Nida Žemaitienė (Lietuvos sveikatos mokslų universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S);

doc. dr. Dalia Nasvytienė (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S);

doc. dr. Rūta Sargautytė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S).

**Oponentai:**

doc. dr. Rasa Bieliauskaitė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S);

doc. dr. Algirdas Ališauskas (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S).

Disertacija bus ginama viešame Psichologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2013 m. gruodžio mėn. 6 d. 14 val. Filosofijos fakulteto 201 auditorijoje.

Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513, Vilnius, Lietuva.

Disertacijos santrauka išsiuntinėta 2013 m. lapkričio mėn. 6 d.

Su disertacija galima susipažinti Vilniaus universiteto bibliotekoje, adresu: Universiteto g. 3, LT-01122, Vilnius, Lietuva.

# 1. INTRODUCTION

## 1.1. Scientific novelty of the dissertation

*The concept of learning disabilities.* Learning disabilities for the first time were described by S. A. Kirk in 1962 (Kavale, Forness, 2000) and after 50 years of research it is still easier to tell, what learning disability is not, than what it is (Scanlon, 2013). Scientific knowledge on learning disability is evolving all the time, but there continue to exist marked differences in definitions of learning disabilities and they still fail to provide insight into the nature of the condition (Kavale, Forness, 2000; Scanlon, 2013).

So far the most common definition of learning disabilities was provided by National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) in 1994: “Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviour, social perception, and social interactions may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic influences (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of these conditions or influences“ (Kavale, Forness, 2000, p. 244).

Learning disabilities in Lithuania are defined as "a heterogeneous group of disorders manifested by reduced reading, writing or mathematical performance compared to what could be expected according to intellectual abilities (when IQ is 80 or higher) and the age-appropriate education. The specificity of the disabilities is that as a result of certain cognitive deficits or dysfunctions, the academic performance does not correspond to the general performance and competencies level, but this is not due to intellectual or sensory disorders, inappropriate education, or socio-cultural conditions“ (Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). In Lithuanian the term of *learning disability* recently was changed to *specific learning disorders*. It is diagnosed jointly by a team of psychologists, special educators, speech specialists, and neuropathologists; the

diagnosis is carried out based on evaluation of information processing and general cognitive abilities.

*Importance of research on psychosocial well-being.* Recent decades have seen a growing attention in psychological research drawn to persons with learning disabilities. However, most of the studies explore the development of learning disabilities, assessment criteria, and possibilities for intervention and prevention. Very common in this research area are cognitive and neuropsychological studies on learning disabilities (Weis, 2008). Nevertheless, social life and psychosocial well-being of children, adolescents and adults with learning disabilities also are gaining increasingly more attention, thereby taking into account various social and individual factors (Greenham, 1999; Klassen et al, 2011).

*Emotional problems of individuals with learning disabilities.* Latest studies reveal that learning disorders affect not only person's cognitive functioning, hinder their learning processes, but also have an impact on their social and emotional functioning (Greenham, 1999; Klassen et al, 2011): individuals with learning disabilities tend to be more anxious (Capozzi et al., 2008; Gallegos et al., 2012), are at a higher risk for depression (Huntington, Bender, 1993; Gallegos et al., 2012) and suicide attempts (Rourke et al., 1989; Huntington, Bender, 1993). Individuals with learning disabilities but without comorbid emotional, behavioural or attention disorders have more emotional problems below the clinical level (Gallegos et al., 2012), though the prevalence of depression in this group is similar as in regular population without learning disabilities (Huntington, Bender, 1993). In the light of the latest trends of research on the psychosocial functioning of persons with learning disabilities, this study addresses the emotional problems of adolescents with learning disabilities in relation to most important individual and interpersonal factors.

*The developmental period.* Research on psychosocial functioning of individuals with learning disabilities mostly address the period of late childhood when the diagnosis of learning disability is made and when it has the most impact in individual's life (Barkauskienė, 2004; Wiener, 2004). In order to understand the development across the life span, it is important to extend research into adolescence and adulthood. Each period

of life is different, therefore it is essential to analyze specific time periods and the emergence and influence of specific factors at these specific times (Keogh, Weisner, 1993). As there is still a paucity of research on adolescents with learning disabilities and their psychosocial functioning, the aim of this study is to address adolescence.

*Developmental psychopathology perspective.* The dissertation is based on the theoretical perspective of developmental psychopathology (Cicchetti, 2006). This perspective enables insights into learning disability as one of the risk factors for psychosocial functioning affecting it in combination with other individual and interpersonal factors in the flow of time. A risk factor is defined as a negative or potentially negative condition that impedes or threatens normal development (Keogh, Weisner, 1993). Individuals with learning disabilities, including children (Gallegos et al., 2012), adolescents (Greenham, 1999) and adults (Klassen et al., 2011), tend to have more emotional and social problems, but these findings cannot be generalized to all persons with learning disabilities as some of them are emotionally and socially very well adjusted (Miller, 1996; Margalit, 2003). This is why learning disability in this research study is viewed as a potential risk factor for emotional problems. As the developmental psychopathology perspective (Cicchetti, 2006) stresses the interplay among the biological, psychological, and social-contextual aspects of normal and abnormal development across the life span, the current study looks at specific relations between learning disabilities and other individual and interpersonal factors as well as the ways in which they jointly affect emotional problems.

*The interpersonal context.* Learning disability affects not only the academic aspects of adolescents' lives; it also impairs processing of social information as persons with learning disabilities perceive social interactions differently, less accurately, and make inadequate decisions in social situations (Stiliadis, Wiener, 1989; Tur-Kaspa, Bryan, 1995). This social information processing deficit results in poorer social skills (Vaughn et al., 1990; Tur-Kaspa, Bryan, 1994; Greenham, 1999). Children and adolescents with learning disabilities have fewer social interactions with peers, initiate these interactions less frequently, are less tactful and less cooperative than their peers (Greenham, 1999). It is also agreed that children with learning disabilities are less socially competent (Greenham, 1999). Research suggests that difficulties in social information processing

appear very early in life (Vaughn et al., 1990; Tur-Kaspa, 2004), but in adolescence they are less tied to social competencies and psychosocial adaptation at school (Tur-Kaspa, Bryan, 1994). It is not clear how deficits of social skills are related to social life of adolescents with learning disabilities, though it is acknowledged that shortage of social skills remains in adolescence and carries over into adulthood (Klassen et al., 2011).

Theoretical insights of the developmental psychopathology perspective and empirical studies confirm that interpersonal context is particularly important in adolescence (Berndt, 1982; Cicchetti, Rogosch, 2002). Adolescence is associated with a rapid development and change in the interpersonal context: interpersonal factors become the main factors of development (Berndt, 1982; Harter et al., 1996), relations with peers gain special importance (Berndt, 1982; Wiener, 2004), though parents and other adults continue to remain providers of social support (Berndt, 1982; Buhrmester, 1990). The interpersonal context in adolescence becomes more complex and its evaluation in research should be multilevel and multidimensional (Wiener, Schneider, 2002): it is important to take into account various actors of the social context, for example, peers, parents, and teachers, to evaluate diverse aspects of relations such as friendships (Wiener, Schneider, 2002; Estell et al., 2009b), bullying (Mishna, 2003; Rose et al., 2013), and social support (Demeray et al., 2005). This study acknowledges the importance of friends, classmates, parents, and teachers in adolescence. Evaluating the interpersonal aspects of social life as factors relevant to emotional problems together with learning disability as risk factor provides a critical contribution to the understanding of the importance of interpersonal factors in the life of adolescents with learning disabilities.

*The role of the individual.* The developmental psychopathology approach acknowledges the importance of the role of active individual in the formation of psychopathology (Cicchetti, 2006). The interplay among the individual and interpersonal factors makes it important to evaluate the individual factors of emotional problems. When studying adolescents with learning disabilities it is important to evaluate how these adolescents see themselves (Palombo, 2001), how their self-evaluations are related to their perception of their social context (Harter et al., 1996), and emotional problems (Harter, 1999). Acknowledging this, we included self-report scales and questionnaires in our study, and assessed self-evaluations of adolescents multidimensionally (Cosden et



al., 1999; Gans et al., 2003). The subjective view of self and others is gaining more importance in psychological researches (Harter, 1999; Higgins et al., 2002), it is increasingly recognized that the subjective understanding contributes to psychoemotional adjustment of individuals (Goldberg et al., 2003).

*The time factor.* Developmental psychopathology perspective emphasizes the time factor as one of the main factors of development (Cicchetti, 2006). Together with individual and interpersonal factors, time flow contributes to psychoemotional functioning of individuals. Though longitudinal studies are not common in research on learning disabilities because of difficulties in arranging such studies (McKinney, 1994), it is essential to evaluate the time factor in the development of emotional problems. This research is longitudinally based, thus it enables finding the most important individual and interpersonal factors for the emotional problems of adolescents with learning disabilities (Kraemer et al., 2000) and to compare them with adolescents without learning disabilities.

## **1.2. The aim, objectives and defended statements of the dissertation**

*The aim of the dissertation* is to evaluate emotional problems of 12- to 13-year-old adolescents with learning disabilities and their change after a two-year period, to identify the importance of individual and interpersonal factors, and to establish the role of the learning disorder as a risk factor for emotional problems.

*Objectives of the dissertation:*

1. To compare emotional problems, their change and the features of individual and interpersonal factors in 12- to 13-year-old adolescents with learning disabilities and their peers without learning disabilities.

2. To assess the interactions between emotional problems and individual and interpersonal factors in 12- to 13-year-old adolescents with learning disabilities and their peers without learning disabilities.

3. To establish the prognostic values of individual and interpersonal factors and the learning disability as a risk factor for emotional problems encountered after a two-year period.

*Defended statements of the dissertation:*

1. Adolescents with learning disabilities have more emotional problems compared to their peers without learning disabilities.

2. Relationships of emotional problems and interpersonal factors of adolescents with learning disabilities differ from those of their peers without learning disabilities.

3. Learning disability is a risk factor for emotional problems in adolescents; it produces its effects only in combination with other individual and interpersonal factors.

## **2. METHOD**

### **2.1. Research participants**

The sample consisted of 188 adolescents from 25 secondary schools in Vilnius, 90.4 percent of these adolescents took part at the second measurement. The group of adolescents with learning disabilities (LD) was collected drawing on data from the Vilnius Psychological Pedagogical Service, these 95 adolescents (64 boys and 31 girls) had learning disability diagnosed by a team of specialists. These adolescents did not have any other comorbid emotional, behavioral or attention disorders. At the second measurement 83 of these adolescents took part (56 boys and 27 girls). The mean age of LD group at the first time point (T1) was 12.61 (SD = 0.69), at the second time point (T2) the mean age was 14.48 (SD = 0.59). The comparison group (nonLD) consisted of 93 adolescents (58 boys and 35 girls) without learning disabilities; the group was matched to the LD group by age and gender. At the second time point 87 of them took part. Mean age at T1 was 12.52 (SD = 0.67), at T2 14.4 (SD = 0.56).

### **2.2. Instruments**

All measures of the research are based on adolescents' self-report. It is important to understand the interpersonal context and emotional problems from adolescent's subjective point of view (Palombo, 2001; Higgins et al., 2002). Emotional problems and individual and interpersonal factors were measured by five scales and questionnaires. All the five scales and questionnaires were used at T1, only emotional problems were measured at T1 and T2. Several individual factors were analyzed in the dissertation: self-evaluation, subjective quality of school performance, and activity. The interpersonal

factors comprised friendships, experience of bullying, and social support from peers, parents, and school teachers.

*Youth Self-Report Questionnaire for ages 11-18* (Achenbach, Rescorla, 2000) was chosen to measure emotional problems (*YSR/11-18*). This questionnaire is based on Achenbach System of Empirically Based Assessment; it assesses adaptive and maladaptive behavior aspects (Žukauskienė et al., 2012). 112 items are scored on a three-point scale and make up general and specific scales. Three main scales measuring emotional problems were used in the dissertation: two empirically based syndrome scales, i.e. Anxious/Depressed and Withdrawn/Depressed, and the Internalizing scale (comprised of Anxious/Depressed, Withdrawn/Depressed, and Somatic complaints scales). The Cronbach alphas of the scales for this sample ranged between 0.67 and 0.80.

*Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) is a multidimensional self-report scale which measures self-concept in 8-13-year-olds and consists of six subscales. One subscale measures global self-worth and the other five subscales assess distinct dimensions of perceived competence. Three of these, together with the Global Self-Worth subscale, were used in the study, namely: Scholastic Competence, Social Acceptance and Behavioral Conduct. Cronbach alphas of the Lithuanian version of the scales for the sample of this study ranged between 0.61 and 0.71.

*Subjective quality of school performance* was evaluated with the first part of *YSR/11-18* which yields the sum score of performance in two academic subjects, math and the Lithuanian language, compared with the peer group.

*Activity score* was obtained by calculating scores on three questions from the first part of *YSR/11-18*: first – how many sports adolescents like to take part in, second – how many favorite hobbies and non-sport leisure activities they have, third – how many jobs or chores they have.

Multilevel assessment of friendships was performed determining a) whether the adolescents have a friend, b) how many good, best, and other friends they have, c) what is the quality of the friendship with the best friend. *Friendship Network Assessment* (Parker, Asher, 1989) was used to determine the best friends and the number of friends adolescents have. Adolescents made up a list of their friends and then grouped them into best friends, good friends, and other friends. *Friendship Quality Questionnaire – Revised* (Parker, Asher, 1989) was chosen for assessment of the quality of friendship with the

best friend. The questionnaire measures the perception of various qualitative aspects of adolescents' friendship with the best friend. This questionnaire yields six scores: companionship, intimacy, help and guidance, conflict resolution, conflict, and validation. Cronbach alphas for Lithuanian version of this scale in this sample ranged between 0.61 and 0.89.

Bullying was assessed with the *Profile for evaluation of bullying at school* (Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2006), which was developed on the basis of the Olweus bullying questionnaire (Povilaitis, 2008). Four main parts of this questionnaire were used in this study: a) generalized questions about the frequency of experience of perceived and b) active bullying, c) specific experiences of bullying, and d) reactions to bullying. The specific experiences of bullying were computed; Cronbach alpha value was 0.83.

The relations of adolescents with their peers, parents, and school teachers were assessed through the perceived social support from these persons as these constructs highly correlate (Asendorpf, Wilpers, 2000). *Child and Adolescent Social Support Scale (2000)* (Malecki et al., 2004) was used to assess perceived social support, the scale is based on Tardy's social support model (Malecki et al., 2004). This multidimensional scale enables to identify how third-twelfth graders perceive social support from different sources: their close friend, classmates, parents, and teachers. There are twelve items in each scale for different sources of support, each item is assessed in two ways: how often this support is perceived and how important this support is for the adolescent (Malecki et al., 2004). Cronbach alphas for the Lithuanian version for this sample ranged between 0.76 and 0.94 for various scales.

### **2.3. Procedure.**

Before the study parents of the adolescents were contacted and the written informed consent was obtained. The first measurement was conducted in the 6th and 7th grades, when the adolescents were 12 to 13 years old. All five scales and questionnaires were used at this first time point. Adolescents filled the questionnaires at school either individually or in small groups, they received all the needed assistance from the school psychologist, the special educator, or the researcher. The second measurement was conducted when adolescents were in the eighth grade; they were 14 to 15 years old. At the second time point only the emotional problems (*YSR/11-18*) were assessed.

## 2.4. Data analysis.

The results were analysed using IBM SPSS 21 statistical software. Missing data were not imputed as the percentage was not large. Scales were calculated if missing were one or two items per scale, but since there were eighteen participants missing in the second time point, the main analysis was conducted with the data set of non-missing individuals.

## 3. THE MAIN RESULTS AND DISCUSSION

### 3.1. The comparison of the groups

Adolescents with learning disabilities at the age of 12-13 years (T1) expressed more emotional problems than the comparison group ( $t = 2.38, p < 0.05$ ) (Table 3.1.). This result supports other research findings (McNamara et al., 2005). Adolescents with learning disabilities scored higher on the Withdrawn/Depressed scale ( $t = 3.22, p < 0.01$ ), but not on Anxious/Depressed scale, which gives some confirmation to hypothesis that in adolescence anxiousness and depressiveness should be analyzed separately (Kushner et al., 2012).

*Table 3.1. Emotional problems (YSR/11-18) of adolescents with learning disabilities and comparison group*

YSR/11-18 scales	Time point	Adolescents with LD group (N = 95; 83)		Comparison group (N = 93; 87)		<i>t</i>
		Mean	Standard deviation	Mean	Standard deviation	
Internalizing	1	14.36	9.40	11.25	8.50	<b>2.38 *</b>
	2	12.57	8.15	12.84	9.42	- 0.20
Anxious/Depressed	1	6.05	4.39	5.13	3.99	1.51
	2	5.23	3.83	5.81	4.27	- 0.92
Withdrawn/Depressed	1	4.08	2.98	2.81	2.38	<b>3.22 **</b>
	2	3.57	2.72	3.12	2.87	1.05
Somatic complains	1	4.22	3.44	3.30	3.14	1.91
	2	3.77	2.97	3.86	3.69	- 0.17

Notes: \* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < 0.001$ .

No differences in emotional problems were found between the groups at the age of 14-15 years (T2). This result indicates changes in adolescents' life (Cicchetti, Rogosh, 2002), especially in boys with learning disabilities life, as their anxiousness changes mostly ( $t = 1,94$ ,  $p < 0,06$ ). The current study does not provide a proper answer as to which individual or interpersonal factors' change it could be attributed to as the change of these factors was not measured, but it supports the need for longitudinal research (McKinney, 1994).

Individual factors at the first time point differed between the two groups. Self-perception of adolescents with learning disabilities was lower in all aspects assessed compared to the comparison group: scholastic competence ( $t = -6.02$ ,  $p < 0.001$ ), social acceptance ( $t = 3.29$ ,  $p < 0.01$ ), behavioural conduct ( $t = 2.92$ ,  $p < 0.01$ ) and global self-worth ( $t = 2.48$ ,  $p < 0.05$ ). These results contradicted the findings that only scholastic competence is found to be lower, but not the global self-worth or social acceptance (Gans et al., 2003). Adolescents with learning disabilities pointed out that the quality of their academic achievements was worse than that of their peers without learning disabilities ( $t = -8.14$ ,  $p < 0,001$ ), they also reported to have less sport ( $t = -2.55$ ,  $p < 0.05$ ) and leisure activities ( $t = 2.89$ ,  $p < 0.01$ ), but the same amount of work responsibilities ( $t = -1.53$ ,  $p > 0.05$ ). Other research studies find the same activity level in adolescents with learning disabilities (McNamara et al., 2005). This difference could be attributed to cultural differences and might be a good aspect for intervention, as different activities help to develop better social competences (Garst et al., 2001).

Some interpersonal factors differed between the groups, some did not. Adolescents with learning disabilities reported to have an average of 6.4 friends, adolescents without learning disabilities reported to have significantly more, i.e., 7.6 friends ( $t = -3.04$ ,  $p < 0.05$ ). The average of best friends also differed: LD group reported 2.38 best friends, non LD group, 3.13 ( $t = -3.02$ ,  $p < 0.01$ ). All participants of the research reported to have at least one friend; this number (100%) is bigger than the 70% reported in other studies (Vaughn et al., 1998). The positive aspect of this study is that adolescents were not restricted in choosing classmates. However, there was no possibility to evaluate the

mutuality of these friendships. Still, the quality of friendship with the closest friend was valued equally in both groups ( $t = -0.93, p > 0.05$ ).

Boys with learning disabilities reported fewer friends than girls with learning disabilities ( $t = -2.04, p < 0.05$ ) and also fewer friends than boys without learning disabilities ( $t = -3.24, p < 0.01$ ). Girls with learning disabilities reported the same number of friends, but they perceive less social support from friends ( $t = -2.87, p < 0.01$ ) and value this support less than girls without learning disabilities ( $t = -2.34, p < 0.05$ ), though as a group adolescents with learning disabilities reported the same amount of social support from the closest friend compared to their peers ( $t = -1.83, p > 0.05$ ). These gender differences support other findings about boys with learning disabilities having fewer friends, but not girls (Wiener, Schneider, 2002).

The groups differed in perception of social support from their classmates: adolescents with learning disabilities reported perceiving less social support compared to their peers without learning disabilities ( $t = -2.33, p < 0.05$ ), but they reported the same amount of bullying experience ( $t = 1.16, p > 0.05$ ), contrary to some research findings (McNamara et al., 2005) and in accordance to others (Rose et al., 2013). Perceived social support from teachers and parents did not differ between groups.

### **3.2. Predictors of emotional problems after two years**

Hierarchical regression analysis enabled to establish individual and interpersonal factors at 12-13 years as predictors of emotional problems after two years, when adolescents were 14-15 years old (Table 3.2.).

Separate group analyses showed different significant prognostic factors: experience of bullying for adolescents with learning disabilities, for comparison group global self-worth, peer social support, and conflicts with friends (Table 3.2.).

These results that bullying is significant for adolescents with learning disabilities confirm the theoretical ideas of Faye Mishna (2003), who states that individuals with learning disabilities are vulnerable for victimization. It also sheds some light on the significant effect of bullying for emotional problems after two years.

*Table 3.2. Results from hierarchical regressions predicting emotional problems at age 14-15 from individual and interpersonal factors at age 12-13*

Group	Scales	Factors	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F	df	F ANOVA	β
LD	INT2	Friends	0.31	0.10	0.10	4.02*	2; 76	4.02*	-0.15
		QF intim.							0.19
		Bull.exp.	0.41	0.17	0.07	6.55**	1; 75	5.06**	<b>0.28*</b>
NonLD	INT2	SP global.	0.44	0.20	0.20	20.36**	1; 83	20.36**	<b>-0.39**</b>
		SS friend	0.56	0.32	0.12	7.23**	2; 82	12.63**	<b>0.36**</b>
		SS classm.							<b>-0.39**</b>
LD	AD2	Bull.exp.	0.37	0.13	0.13	12.59**	1; 81	12.58*	<b>0.37**</b>
NonLD	AD2	SP global	0.34	0.12	0.12	10.98**	1; 84	10.98**	<b>-0.29**</b>
		SS friend	0.47	0.23	0.11	5.79**	2; 82	7.94**	<b>0.35**</b>
		SS classm.							<b>-0.37**</b>
LD	WD2	SP global	0.31	0.10	0.10	8.04**	1; 77	8.04**	-0.19
		QF intim.	0.36	0.13	0.03	2.94	1; 76	5.59**	0.19
		Bull.exp.	0.43	0.18	0.06	5.16*	1; 75	5.65**	<b>0.24*</b>
		SS parents	0.44	0.20	0.01	1.11	1; 74	4.52**	-0.12
NonLD	WD2	SP social	0.31	0.10	0.10	9.02**	1; 84	9.02**	-0.24
		SS friend	0.43	0.19	0.09	4.46*	2; 82	6.23**	0.19
		SS classm.							<b>-2.33*</b>
		Bull.exp.	0.51	0.26	0.07	3.97*	2, 80	5.60**	0.15
		QF conf.						<b>1.22*</b>	

*Notes.* LD – group of adolescents with learning disabilities, NonLD – comparison group of adolescents without learning disabilities. AD2 – Anxious/Depressed scale at second time point, WD2 – Withdrawn/Depressed at second time point. Friends – number of good friends. QF – quality of friendship: intim. – intimacy scale, conf. – conflicts scale. Bull.exp. – experience of bullying. SP – self-perception: global – global self-worth, social – social acceptance. SS – social support: friend – from closest friend, classm. – from classmates, parents – from parents. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ .

### 3.3. Learning disability as a risk factor for emotional problems

According to the developmental psychopathology perspective, learning disability might be a risk factor for emotional problems in adolescence. Results from this research show differences in emotional problems between adolescents with learning disabilities and the comparison group, but only at ages 12-13, not at ages 14-15. In addition, there are differences found in individual factors, which are important for emotional problems, namely, self-evaluations. The interpersonal context also significantly differs in both groups: adolescents with learning disabilities have fewer or less supportive friends, they perceive less social support from classmates. These individual and interpersonal factors are important for emotional problems after two years. Hierarchical regression analysis showed different significant factors for these two groups. Considering these differences



between groups, a further ANCOVA analysis of learning disability as a risk factor for emotional problems was conducted (Table 3.3.).

ANCOVA analysis, contrary to previous findings, showed no significant effect of learning disability status on emotional problems in adolescents ( $F = 0.00, p > 0.05$ ). This result supports the developmental psychopathology perspective in that individual or interpersonal factors seldom work alone (Cicchetti, 2006) and not all adolescents with learning disabilities are doomed to have emotional problems (Miller, 1996). Further analysis of the interactions of factors also confirms the developmental psychopathology perspective – learning disability is an important factor for emotional problems together with bullying experience, gender, and number of closest friends. Gender and experience of bullying together with learning disability status are more important for anxiousness ( $F = 4.47, p < 0.05$ ); whereas bullying experience and the number of closest friends together with learning disability status are more important for withdrawing and depressiveness ( $F = 4.55, p < 0.001$ ), these factors together explain 41% of withdrawing and depressiveness ( $\eta^2 = 0.41$ ).

**Table 3.3. ANCOVA analysis for emotional problems at 2nd time, controlling for emotional problems at 1st time measurement. Main prognostic factors**

	Emotional problems		Anxious / depressed		Withdrawn / depressed	
	F	$\eta^2$	F	$\eta^2$	F	$\eta^2$
Emotional problems at T1 (covariate)	7.65**	0.10	3.03	0.04	4.82*	0.06
Gender	10.69**	0.13	6.43*	0.08	2.14	0.03
<b>LD status</b>	0.00	0.00	0.05	0.001	0.01	0.00
No of closest friends	1.87†	0.17	1.58	0.15	2.13*	0.19
Experience of bullying	3.43*	0.16	3.40*	0.16	4.97**	0.22
<b>LD status</b> * Experience of bullying	3.72**	0.17	0.71	0.09	5.29**	0.23
<b>LD status</b> * Gender * Experience of bullying	6.70**	0.16	4.47*	0.11	7.69**	0.18
<b>LD status</b> * Experience of bullying * Closest friends	2.98**	0.32	1.55	0.19	4.55***	0.41

Notes: LD status – being learning disabled. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; †  $p < 0.08$ .

This research on the individual and interpersonal factors relative to emotional problems reveals that learning disability is important for adolescents' psychoemotional

well-being, though it does not produce its effects directly, but only in conjunction with other interpersonal factors, such as the number of closest friends and experience of bullying. Learning disability may be viewed as a risk factor which increases vulnerability for emotional problems in adolescence.

#### **4. CONCLUSIONS**

Drawing on theoretical and empirical findings of this study, the following conclusions were made.

1. 12- to 13-year-old adolescents with learning disabilities express more emotional problems, especially in withdrawing and depressiveness, compared to their peers without learning disabilities. After two years, these two groups did not differ in the expressed amount of emotional problems.

2. 12- to 13-year-old adolescents with learning disabilities tend to evaluate themselves and the quality of their school performance more negatively; they are also less active than their peers without learning disabilities.

3. 12- to 13-year-old adolescents with learning disabilities perceive less social support from their classmates, they perceive the same amount of social support from parents and teachers, and the same amount of bullying from peers, compared to their peers without learning disabilities;

4. All adolescents have at least one good friend and perceive the quality of friendship with the close friend similarly, but the boys with learning disabilities have fewer closest friends, girls with learning disabilities perceive their friends as less supportive, compared to their peers without learning disabilities.

5. 14- to 15-year-old adolescents with learning disabilities differ from their peers in respect to determinants which predict emotional problems after two years: for the adolescents with learning disabilities, the main determinant of emotional problems was bullying experience, whereas for their peers without learning disabilities bigger emotional problems can be predicted by smaller support from classmates and lower self-evaluations.

6. Learning disability is a risk factor contributing to emotional problems of 14- to 15-year-old adolescents, although the effect of learning disability is only produced in combination with other individual and interpersonal factors, namely: the male gender, bullying experience, and fewer good friends.

# MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ PAAUGLIŲ EMOCINIAI SUNKUMAI IR JŲ KAITA: INDIVIDUALŪS IR TARPASMENINIAI VEIKSNIAI

Santrauka

## 1. ĮVADAS.

### 1.1. Tyrimo problema, naujumas, aktualumas

*Mokymosi sutrikimų samprata.* Pirmą kartą mokymosi sutrikimai buvo apibūdinti 1962 metais JAV mokslininko S. A. Kirk (Kavale, Forness, 2000). Nepaisant gausių mokymosi sutrikimų apibrėžimo korekcijų, nėra tokio mokymosi sutrikimų apibrėžimo, kuris atskleistų aiškia mokymosi sutrikimų sampratą ir vienareikšmiškai paaiškintų moksleivių priskyrimą turintiesiems mokymosi sutrikimų (Kavale, Forness, 2000). Skirtingų mokslų atstovai skirtingai apibrėžia mokymosi sutrikimus, atlikdami tyrimus remiasi skirtingomis teorinėmis perspektyvomis, vartoja skirtingus terminus (Adelman, 1992). Mokymosi sutrikimai kaip vaikų psichopatologijos diagnozė yra išskiriami medicininėse TLK ir DSM klasifikacijose, taip pat su mokymosi sutrikimų diagnostika, ugdymu bei priežiūra yra susijusios švietimo ir ugdymo sistemos, net mokymosi sutrikimai dažnai vadinami mokymosi negaliomis dėl poveikio mokymuisi (Barkauskienė, 2004). Dėl skirtingų sričių specialistų įsitraukimo į mokymosi sutrikimų sritį (Kavale, Forness, 2000), nesutarimai dėl bendrų šios grupės apibrėžtumo ir nustatymo kriterijų išlieka sunkiai išsprendžiami.

Lietuvos Švietimo ministerijos įsakyme (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1; Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428) specifiniai mokymosi sutrikimai apibrėžiami kaip „heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais, nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Sutrikimams būdinga, kai dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo ar sutrikimo mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos“. Iš apibrėžimo matyti, kad Lietuvoje laikomasi pagrindinių mokymosi sutrikimų apibrėžimo kriterijų: heterogeniškumo, neatitikimo, išskyrimo bei vidinės kilmės (Fletcher et al., 2004).

*Psichosocialinio funkcionavimo paauglystėje tyrimų poreikio pagrindimas.* Atliekami psichologiniai tyrimai išsamiai perteikia mokymosi sutrikimus turinčių asmenų kognityvinius ypatumus, daug dėmesio skiriama mokymosi sutrikimų raidos dėsningumams, mokymosi sutrikimų psichologiniam įvertinimui, intervencijai bei prevencijai. Šioje srityje dominuoja kognityviniai ir neuropsichologiniai mokymosi sutrikimų tyrimai (Weis, 2008), tačiau vis daugiau atsižvelgiama ir į mokymosi sutrikimų turinčių vaikų, paauglių bei suaugusiųjų psichosocialinį funkcionavimą bei šio funkcionavimo veiksnius.

Tyrimai atskleidžia, kad mokymosi sutrikimai paveikia ir socialinį, emocinį asmens funkcionavimą (Greenham, 1999). Nustatyta, kad asmenims, turintiems mokymosi sutrikimų, bet neturintiems kitų diagnozuotų gretutinių sutrikimų, yra būdinga daugiau emocinių sunkumų, kurie nesiekia klinikinio lygio, nors depresijos atvejų kiekis šioje grupėje yra panašus kaip ir asmenų, neturinčių mokymosi sutrikimų (Huntington, Bender, 1993; Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002). Emociniams sunkumams priskiriami internalūs sunkumai, tokie kaip atsiribojimas, uždarumas, nerimastingumas, depresijos požymiai, somatiniai skundai. Šie sunkumai pasireiškia ne per santykį su aplinka ar su kitais žmonėmis, bet su savimi (Barkauskienė, 2004).

Naujausios mokslinių tyrimų tendencijos, kai vis didesnis dėmesys skiriamas ne kognityvinių ir neuropsichologinių veiksnių analizei, bet mokymosi sutrikimų turinčių asmenų subjektyvios psichologinės savijautos analizei (Cosden et al., 1999; Higgins et al., 2002), iškelia naujų klausimų apie tai, kaip mokymosi sutrikimai veikia asmens psichologinę savijautą. Šiame darbe tiriama paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, emociniai sunkumai, plačiau atsižvelgiant į tarpasmeninį kontekstą, kuriame gyvena paauglys, turintis mokymosi sutrikimų. Disertacijoje individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai analizuojami per paauglių subjektyvius vertinimus (Palombo, 2001).

*Teorinė raidos psichopatologijos perspektyva.* Disertacijoje pasirinkta raidos psichopatologijos teorinė perspektyva (Cicchetti, 2006) įgalina plačiau pažvelgti į mokymosi sutrikimą kaip vieną iš psichosocialinio funkcionavimo rizikos veiksnių, veikiančią kartu su kitais – laiko, individo ir aplinkos – veiksniais. Remiantis raidos psichopatologijos perspektyva, disertacijoje analizuojama ne mokymosi sutrikimo raida,

bet mokymosi sutrikimo kaip emocinių sunkumų rizikos veiksnio sąsajos su tarpasmeniniu kontekstu ir poveikis emocinių sunkumų raidai paauglystėje.

Raidos psichologijos teorinės įžvalgos ir empiriniai tyrimai patvirtina, kad paauglystėje ypač svarbus tarpasmeninis kontekstas (Cicchetti, Rogosch, 2002). Paauglystėje vyksta tarpasmeninio konteksto kaita (Berndt, 1982): ypatingą svarbą asmeniui įgyja bendraamžiai, draugai, taip pat svarbi išlieka tėvų ir kitų suaugusiųjų parama (Berndt, 1982; Furman, Buhrmester, 1992; Wiener, 2004).

Yra nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turintys asmenys pasižymi blogesniais socialinio suvokimo gebėjimais: netiksliai suvokia socialines interakcijas, pasirenka netinkamus sprendimus socialinėse situacijose (Tur-Kaspa, Bryan, 1994; Stiliadis, Wiener, 1989). Šie socialinės informacijos perdirbimo sunkumai pasireiškia labai ankstyvame amžiuje (Vaughn et al., 1990; Tur-Kaspa, 2004), tačiau artėjant prie paauglystės jie vis mažiau būna susiję su socialinėmis kompetencijomis bei psichosocialiniu prisitaikymu mokykloje (Tur-Kaspa, Bryan, 1994). Vertinant socialines kompetencijas kaip elgesį, padedantį užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius (Greenham, 1999), nustatoma, kad vaikai ir paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, turi mažiau socialinių sąveikų, rečiau patys inicijuoja šias sąveikas, yra mažiau taktiški ir mažiau bendradarbiaujantys nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų (Greenham, 1999). Nors pripažįstama, kad socialinių įgūdžių asmenims, turintiems mokymosi sutrikimų, trūksta ir paauglystėje, ir suaugus, nėra iki galo išsiaiškinta, kaip šie trūkumai ar jų kompensavimas yra susiję su tarpasmeniniais santykiais paauglystėje.

Tyrimai, nagrinėjantys tarpasmeninius vaikų ir paauglių santykius su bendraamžiais, yra prieštaringi. Vieni tyrimai rodo, kad mokymosi sutrikimų turintys asmenys turi mažiau draugų, kad draugystės trunka trumpiau (Estell et al., 2009b), kiti nustato, kad mažiau draugų turi tik mokymosi sutrikimų turintys berniukai (Wiener, Schneider, 2002); vieni tyrimai nustato, kad mokymosi sutrikimų turintys asmenys patiria daugiau patyčių (Estell et al., 2009a), kiti skirtumų tarp patyčių patirčių neranda (Rose et al., 2013). Tačiau tyrimai apima skirtingus amžiaus tarpsnius, skirtingai atrinktos tyrimų imtys (Baumeister et al., 2008). Todėl svarbu analizuoti konkretų laikotarpį, tarpasmeninį kontekstą įvertinti keliais kintamaisiais. Svarbu plačiau atsižvelgti į tarpasmeninius santykius su skirtingais reikšmingais asmenimis, įvertinti šių santykių įvairius aspektus: draugystes (Wiener, Schneider, 2002), patyčias (Rose et al.,

2013), socialinę paramą (Asendorpf, Wilpers, 2000; Demaray et al., 2005). Į visa tai ir atsižvelgiama šiame tyrime, todėl disertacija svariai papildo tarpasmeninių veiksnių vaidmens analizę remiantis raidos psichopatologijos teorine perspektyva.

Raidos psichopatologijos teorinė perspektyva akcentuoja ir aktyvų individo vaidmenį, ir individo sąveikų su aplinkos aspektais svarbą (Cicchetti, 2006). Siekiant suprasti emocinių sunkumų ir tarpasmeninio konteksto sąsajas gali būti svarbūs ne tik tarpasmeninio konteksto, bet ir individo veiksniai, tokie kaip savęs vertinimas (Palombo, 2001; Gans et al., 2003), mokymosi kokybė bei aktyvumas (Clark, 2011).

Siekiant kuo tiksliau suprasti psichosocialinę raidą esant mokymosi sutrikimams ir šios raidos sąsajas su normalia raida, svarbu analizuoti konkretų amžiaus tarpsnį ir konkrečių veiksnių pasireiškimą, sąsajas, ryšius su tolesne raida (Keogh, Weisner, 1993). Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emocinius sunkumus analizuojančių tyrimų nėra daug, daugiau dėmesio skiriama vaikystei. Disertacijos tyrimas išsiskiria iš kitų tokio pobūdžio darbų ir tuo, kad pasirinkta ilgalaikio tyrimo strategija, kuri vis dar nėra dažna dėl tyrimo atlikimo sudėtingumo mokymosi sutrikimų srityje (McKinney, 1994). Ši strategija įgalina įvertinti psichologinės savijautos pokyčius laikui bėgant, suteikia galimybę iš laiko perspektyvos pažvelgti į paauglius, kurie turi mokymosi sutrikimų, emocinių sunkumų kaitą ir jų sąsajas su tarpasmeniniais veiksniais paauglystėje, įgalina įvertinti atskirų veiksnių prognostinę reikšmę (Kraemer et al., 2000).

## **1.2. Tyrimo tikslas, uždaviniai ir ginami teiginiai**

*Tyrimo tikslas* – nustatyti turinčių mokymosi sutrikimų dvylikos–trylikos metų paauglių emocinius sunkumus ir jų kaitą po dvejų metų, įvertinant individualių ir tarpasmeninių veiksnių bei mokymosi sutrikimo kaip rizikos veiksnio reikšmę emociniams sunkumams.

*Tyrimo uždaviniai:*

1. Palyginti turinčių mokymosi sutrikimų dvylikos–trylikos metų paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, emocinius sunkumus ir jų kaitą po dvejų metų, individualių ir tarpasmeninių veiksnių ypatumus.

2. Įvertinti turinčių mokymosi sutrikimų dvylikos–trylikos metų paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, emocinių sunkumų esamu metu ir po dvejų metų sąveikas su individualiais ir tarpasmeniniais veiksniais.

3. Nustatyti individualių ir tarpasmeninių veiksnių bei mokymosi sutrikimo kaip rizikos veiksnio prognostines galimybes siekiant numatyti emocinius sunkumus po dvejų metų.

*Ginami teiginiai:*

1. Turintys mokymosi sutrikimų dvylikos–trylikos metų paaugliai patiria daugiau emocinių sunkumų, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

2. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emocinių sunkumų ir tarpasmeninių veiksnių sąveikos skiriasi, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

3. Mokymosi sutrikimas yra paauglių emocinių sunkumų rizikos veiksnys, veikiantis kartu su individualiais ir tarpasmeniniais veiksniais.

## **2. METODIKA**

### **2.1. Tyrimo dalyviai**

Tyrime dalyvavo 188 paaugliai iš 25-ių lietuviškų Vilniaus vidurinių mokyklų, antrojo matavimo metu buvo apklausta 90,4 proc. paauglių nuo pradinės tyrimo imties. *Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupė* buvo atrinkta remiantis Vilniaus miesto psichologinės-pedagoginės tarnybos duomenimis: 95 paaugliai (64 berniukai ir 31 mergaitė) turėjo specialistų komandos nustatytą mokymosi sutrikimo diagnozę, bet neturėjo gretutinių emocinių, elgesio ar dėmesio sutrikimų. Antrojo matavimo metu buvo apklausti 83 šios grupės paaugliai (56 berniukai ir 27 mergaitės). Amžiaus vidurkis pirmojo matavimo metu buvo 12,61 (SD = 0,69), antrojo matavimo metu – 14,48 (SD = 0,59).

*Palyginamosios grupės* paaugliai atrinkti priderinant imtį prie mokymosi sutrikimų turinčių paauglių imties pagal lytį ir amžių. Pirmajam matavimui parinkti 93 paaugliai (58 berniukai, 35 mergaitės), neturintys mokymosi sutrikimų, antrojo matavimo metu apklausti 87 šios grupės paaugliai (55 berniukai, 32 mergaitės). Amžiaus vidurkis pirmojo matavimo metu buvo 12,52 metų (SD = 0,67), antrojo matavimo metu amžiaus vidurkis – 14,40 metų (SD = 0,56).



## 2.2. Tyrimo instrumentai

*Emocinių sunkumų vertinimas.* Emociniams sunkumams įvertinti tyrime naudotas *Jaunuolio savęs vertinimo klausimynas YSR 11/18* (angl. *Youth Self-Report*, toliau *YSR 11/18*) (Achenbach, Rescorla, 2000), priklausantis ASEBA (angl. *Achenbach System of Empirically Based Assessment*) klausimynų grupei. Tai standartizuotas, empiriškai pagrįstas įvairių adaptyvaus ir neadaptyvaus elgesio aspektų vertinimas (Žukauskienė et al., 2012). Klausimynas skirtas 11–18 metų jaunuoliams apibūdinti savo psichologinį funkcionavimą (elgesio, emocinius ir socialinius sunkumus). Darbe naudojamos emocinių sunkumų skalės: suminė Internalių sunkumų ir specifinės Nerimastingumo / depresyvumo, Užsisklendimo / depresyvumo ir Somatinių skundų. Internalių sunkumų skalė apskaičiuojama susumavus šią skalę sudarančių minėtų specifinių skalių rezultatus. Šio tyrimo imties vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa yra nuo 0,67 iki 0,80.

*Tarpasmeninių veiksnių vertinimas.* Tyrime buvo matuojami tokie tarpasmeniniai veiksniai, jų pasireiškimas ir intensyvumas: santykiai su bendraamžiais – draugystės (draugų skaičius ir draugystės su geriausiu draugu kokybė), suvokiama gaunama draugų ir bendraklasių parama, dalyvavimas patyčiose; santykiai su vyresniais asmenimis – tėvų ir mokytojų socialinė parama.

Draugystės reiškiniui įvairiapusėškai įvertinti naudotasi *Draugystės kokybės klausimynu* ir *Draugų tinklo įvertinimo metodika* (Parker, Asher, 1989). *Draugystės kokybės klausimyną* sudaro šešios skalės: Partnerystės ir pramogų, Patikimumo ir globos, Pagalbos ir patarimų, Intymaus atsiskleidimo, Konfliktų sprendimo, Konfliktų ir išdavysčių (Pakalnienė, Barkauskienė, 2006). Šio tyrimo imties Cronbacho alfa buvo tarp 0,61 ir 0,89. *Draugų tinklo įvertinimo metodika* (Parker, Asher, 1989) naudota tyrimo dalyvių draugams suskaičiuoti. Paauglių buvo prašoma į lentelę surašyti turimų draugų vardus, tuomet šiuos draugus suskirstyti į artimiausius, gerus ir kitus draugus.

*Socialinės paramos vertinimas.* Suvokiamos gaunamos socialinės paramos vertinimui pasirinkta *Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė* (angl. *Child and Adolescent Social Support Scale (2000)*; Malecki et al., 2004). Ši daugiamatė skalė įgalina nustatyti, kaip 3–12 klasių moksleiviai suvokia gaunamos socialinės paramos iš skirtingų šaltinių (tėvų, mokytojo, geriausio draugo, bendraklasių) dažnį ir svarbą. Skalė

sudaryta remiantis socialinės paramos modeliu (Malecki et al., 2004). Tyrimo imties vidinio suderinamumo Cronbacho alfa yra nuo 0,76 iki 0,94.

Patyčių reiškiniui įvertinti ir pamatuoti naudota *Anketa patyčių masto įvertinimui mokykloje* (Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2006). Ši anketa pasirinkta kaip tyrimuose ir praktikoje naudojamas instrumentas lietuvių kalba, įgalinantis nesudėtingai įvertinti įvairių patyčių patirtį. Ši anketa sudaryta remiantis D. Olweus patyčių klausimynu (Povilaitis, 2008). Tyrime naudotos keturios esminės anketos dalys: (1) apibendrinti klausimai apie patyčių patyrimo ir (2) aktyvaus tyčiojimosi dažnį, (3) konkrečių patyčių būdų patyrimo dažnio įvertinimas, (4) patyčių įveikos būdų dažnio įvertinimas.

*Individualių veiksmų vertinimas.* Disertacijoje analizuojami individualūs veiksniai: lytis, mokymosi sutrikimo diagnozė, savęs vertinimas, subjektyvus mokymosi kokybės vertinimas, savo aktyvumo vertinimas.

Savęs vertinimui naudota *Vaikų savęs suvokimo skalė* (angl. *Self Perception Profile for Children*; Harter, 1985). Ši daugiamatė skalė naudojama nustatyti 8–13 metų vaikų ir paauglių bendrajam ir specifinių sričių savęs vertinimui. Tyrime naudota bendrojo savęs vertinimo skalė bei trys specifinių savęs vertinimo sričių subskalės: akademinė kompetencijų, socialinio priėmimo ir elgesio adekvatumo. Šio tyrimo imties vidinio suderinamumo Cronbacho alfa yra nuo 0,61 iki 0,71.

Subjektyvi mokymosi kokybė buvo įvertinta *YSR 11/18 klausimynu*. Buvo apskaičiuojamas mokyklinės kompetencijos balas, kuriuo vertinama, kaip tyrimo dalyviui, jo manymu, mokykloje sekasi mokytis matematiką ir lietuvių kalbą, palyginti su kitais bendraamžiais.

Paauglių aktyvumas matuotas *YSR 11/18 klausimynu*. Balas suskaičiuotas sumuojant atsakymus į YSR pirmosios dalies klausimus apie tai, kiek paaugliai įvardino sportinių ir nesportinių laisvalaikio užsiėmimų, namie atliekamų pareigų

### **2.3. Tyrimo eiga**

Pirmasis matavimas buvo atliktas šeštoje (155 paaugliai) arba septintoje (33 paaugliai) klasėje, antrasis – aštuntoje klasėje. Prieš tyrimą iš tėvų gautas raštiškas informuotas sutikimas. Paaugliai buvo apklausiami mokyklose pamokų metu, suderinus apklausos laiką su mokyklos administracija. Tyrimas vyko individualiai arba mažomis grupelėmis. Tyrimo metu šalia mokinių esantis psichologas ar socialinis darbuotojas

atsakydavo į kilusius klausimus, paaiškino neaiškias sąvokas bei suteikdavo kitą reikalingą pagalbą. Paprastai tyrimas truko iki 45 minučių, t. y. ne ilgiau kaip vieną pamoką. Iš duomenų, gautų pirmojo matavimo metu, tyrime naudojamos visos aprašytos skalės ir klausimynai, iš duomenų, surinktų antrojo matavimo metu, naudojamas emocinių sunkumų vertinimas *YSR 11/18 klausimynu*.

### **3. PAGRINDINIAI REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS**

#### **3.1. Emocinių sunkumų ir jų veiksnių palyginimas**

*Emociniai sunkumai.* Turinčių mokymosi sutrikimų 12–13 metų paauglių grupės ir palyginamosios grupės paauglių emocinių sunkumų palyginimas (*YSR 11/18*) parodė, kad pirmojo matavimo metu mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodė daugiau emocinių sunkumų nei palyginamosios grupės paaugliai ( $t = 2,38, p < 0,05$ ). Statistiškai reikšmingas skirtumas gautas vienoje iš specifinių emocinių sunkumų skalių – Užsisklendimo / depresiškumo ( $t = 3,22, p < 0,01$ ). Antrojo matavimo metu, kai paaugliai buvo 14–15 metų, emocinių sunkumų skirtumų tarp grupių nenustatyta ( $t = -0,20, p > 0,05$ ), per dvejus metus daugiausiai pakito berniukų, turinčių mokymosi sutrikimų nerimastingumas, nuo 6,30 iki 4,98 ( $t = 1,94, p < 0,06$ ). Daugiau berniukų, turinčių mokymosi sutrikimų, palyginti su mergaitėmis, pakliuvo į bendrą emocinių sunkumų nuokrypio intervalą, sudarytą pagal Lietuvos paauglių reprezentatyviąją imtį (Žukauskienė et al., 2012). Tai patvirtina kitų autorių duomenis, kad berniukai yra jautresni įvairiems rizikos veiksniams (Miller, 1996), šiuo atveju – mokymosi sutrikimui.

Pirmojo matavimo rezultatai parodo, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, turi daugiau emocinių sunkumų, palyginti su bendraamžiais, tai atitinka ir kitų autorių tyrimų rezultatus (McNamara et al., 2005; Greenham, 1999). Tačiau abiejų matavimų rezultatai atskleidžia, kad paauglystėje vyksta pokyčiai, dėl kurių negalima vienareikšmiškai patvirtinti, kad paauglystėje mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams būdinga daugiau emocinių sunkumų. Panašu, kad emocinių sunkumų santykis tarp paauglių, turinčių ir neturinčių mokymosi sutrikimų, kinta ir reikėtų ilgesnių tęstinių tyrimų, siekiant nustatyti tolesnes šio pokyčio tendencijas. Tyrimas taip pat patvirtina ilgalaikio tyrimo pranašumą, kai tiriamas paauglystės laikotarpis, nes šiam laikotarpiui būdingi esminiai individo ir santykių pokyčiai (Cicchetti, Rogosh, 2002).

*Individualūs veiksniai.* Nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turinčių paauglių savęs vertinimas (*Vaikų savęs suvokimo skalė*) statistiškai reikšmingai žemesnis nei palyginamosios grupės paauglių savęs vertinimas visose srityse: akademinės kompetencijos ( $t = -6,02, p < 0,001$ ), socialinio priėmimo ( $t = -3,29, p < 0,01$ ), elgesio adekvatumo ( $t = 2,92, p < 0,01$ ) ir bendrojo savęs vertinimo ( $t = -2,48, p < 0,05$ ). Šie rezultatai patvirtina kitų tyrimų rezultatus, nurodančius žemesnę paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savivertę (Gans et al., 2003; Shany et al., 2012), ir kartu prieštarauja jiems, nes paprastai nustatoma, kad šių paauglių tik akademinė kompetencijų vertinimas yra žemesnis, palyginti su bendraamžiais, bet ne bendrasis savęs vertinimas (Gans et al., 2003). Šie savęs vertinimo skirtumai gali būti siejami su kultūriniu kontekstu: kokią pagalbą mokymosi sutrikimų turintys moksleiviai gauna mokyklose (LaBarbera, 2008), su kuria moksleivių grupe save lygina (Wiener, Tardif, 2004).

Nustatyta, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, blogiau vertina savo mokymąsi, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų ( $t = -8,14, p < 0,001$ ), statistiškai reikšmingai blogiau vertinamas ir lietuvių kalbos, ir matematikos mokymasis. Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai išvardino mažiau sporto šakų, kuriomis užsiima ( $t = -2,55, p < 0,05$ ), mažiau laisvalaikio pomėgių ir nesportinių žaidimų ( $t = -2,89, p < 0,01$ ). Grupės nesiskyrė pagal tai, kiek paaugliai turi darbų ir pareigų. Tai, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai savo mokymąsi vertino blogiau, atitinka ir kitų tyrimų rezultatus (McNamara et al., 2005), tačiau kituose tyrimuose nustatomas vienodas paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, įsitraukimas į užklausinę veiklą, palyginti su bendraamžiais (McNamara et al., 2005). Šis grupių skirtumas gali būti susijęs su kultūrinėmis ypatybėmis, tai gali būti reikšminga informacija intervencijai (Garst et al., 2001).

*Tarpasmeniniai veiksniai.* Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai iš viso įvardino vidutiniškai 6,4 draugo, o palyginamosios grupės paaugliai nurodė statistiškai reikšmingai daugiau draugų – 7,6 ( $t = -3,04, p < 0,05$ ). Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai vidutiniškai nurodė 2,38 artimiausio draugo, o palyginamosios grupės paaugliai įvardino 3,13, šis skirtumas taip pat statistiškai reikšmingas ( $t = -3,02, p < 0,01$ ). Mokymosi sutrikimų turintys berniukai nurodė mažiausiai artimiausių draugų (2,14), tai statistiškai reikšmingai skiriasi nuo palyginamosios grupės berniukų ir nuo

abiejų grupių mergaičių. Šis berniukų, turinčių mokymosi sutrikimų, išsiskyrimas patvirtina kitų autorių duomenis (Wiener, Schneider, 2002). Visi tyrimo dalyviai nurodė bent vieną draugą, ir šie rezultatai yra geresni nei kitų tyrėjų (Vaughn et al., 1998), kurie nurodo, kad tik apie 70 proc. paauglių turi bent vieną draugą. Tačiau šiame tyrime nebuvo galimybės patikrinti, kurios iš šių draugysčių paremtos abipusiu ryšiu, o tokie papildomi duomenys suteiktų daugiau informacijos (Wiener, Schneider, 2002; Estell et al., 2009b). Nustatyta, kad draugystės kokybę su geriausiu draugu abi grupės vertino vienodai, abiejų grupių mergaitės geriau vertino draugystės kokybę, tačiau mergaitės, turinčios mokymosi sutrikimų, nurodė gaunančios mažiau socialinės paramos iš draugų, palyginti su mergaitėmis iš palyginamosios grupės ( $t = -2,87, p < 0,01$ ).

Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai suvokia gaunantys mažiau bendraklasių socialinės paramos ( $t = -2,33, p < 0,05$ ). Apibendrintai įvertinta patyčių patirtis abiejose grupėse nesiskyrė ( $t = 1,81, p > 0,05$ ). Patyčių patirties rezultatai patvirtina kitų autorių tyrimų rezultatus, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai patiria daugiau patyčių, jei turi kitų gretutinių emocinių, elgesio ar dėmesio sutrikimų (McNamara et al., 2005), tačiau nebūtinai patiria daugiau patyčių, jei turi tik mokymosi sutrikimų (Rose et al., 2013). Suvokiamos iš mokytojų bei tėvų gaunamos socialinės paramos dažnio bei svarbos vertinimas tarp grupių nesiskyrė.

### **3.2. Veiksnių reikšmė prognozuojant emocinius sunkumus po dvejų metų**

Siekiant išsiaiškinti, kurie individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai įgalina prognozuoti emocinius sunkumus po dvejų metų, buvo atliktos hierarchinės regresinės analizės. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje vienintelis reikšmingas prognostinis emocinių sunkumų veiksnys yra patyčių patirtis ( $\beta = 0,28, p < 0,05$ ); patyčių patirtis sėkmingai prognozuoja ir nerimastingumą ( $\beta = 0,37, p < 0,01$ ), ir užsisklendimą ( $\beta = 0,24, p < 0,05$ ). Palyginamojoje grupėje patyčių patirtis emocinių sunkumų reikšmingai neprognozuoja, reikšmingesnis yra savęs vertinimas ir draugų bei bendraklasių socialinė parama bei išdavystės. Šie rezultatai patvirtina Faye Mishna (2003) išvadas, kad mokymosi sutrikimų turintys asmenys yra ypač jautrūs patiriamoms patyčioms.

Analizuojant mokymosi sutrikimo kaip emocinių sunkumų rizikos veiksnio reikšmę (ANCOVA) nustatyta, kad mokymosi sutrikimas prognozuoja emocinių

sunkumų pasireiškimą po dvejų metų, tačiau tik kartu su kitais individualiais ir tarpasmeniniais veiksniais: lytimi, patyčių patirtimi, artimiausių draugų skaičiumi. Mokymosi sutrikimas kartu su patyčių patirtimi ir artimiausių draugų skaičiumi įgalina prognozuoti 19 procentų nerimastingumo variacijos ( $\eta^2 = 0,19$ ), 32 procentus bendrų emocinių sunkumų variacijos ( $\eta^2 = 0,32$ ) ir net 41 procentą užsisklendimo variacijos ( $\eta^2 = 0,41$ ).

Apibendrinant galima sakyti, kad mokymosi sutrikimų turintys berniukai, patiriantys patyčias ir turintys mažai gerų draugų, tikėtina, turės daugiau emocinių sunkumų, palyginti su bendraamžiais. Šie rezultatai patvirtina raidos psichopatologijos principus, kad rizikos veiksniai retai veikia pavieniui (Cicchetti, 2006), dėl to vien tik mokymosi sutrikimo buvimas nenulemia didesnio emocinių sunkumų lygio (Miller, 1996). Mokymosi sutrikimas kaip rizikos veiksnys veikia kartu su kitais tarpasmeniniais ir individualiais veiksniais, todėl mokymosi sutrikimas gali būti laikomas pažeidžiamumą emociniams sunkumams didinančiu rizikos veiksnium.

#### **4. IŠVADOS**

1. Mokymosi sutrikimų turintys dvylikos–trylikos metų paaugliai nurodo daugiau emocinių sunkumų, ypač užsisklendimo ir depresiškumo, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų. Po dvejų metų mokymosi sutrikimų turintys keturiolikos–penkiolikos metų paaugliai ir jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų, emocinius sunkumus vertina vienodai.

2. Mokymosi sutrikimų turintys dvylikos–trylikos metų paaugliai blogiau vertina save ir savo mokymosi kokybę, užsiima mažiau veiklų, palyginti su to paties amžiaus paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

3. Mokymosi sutrikimų turintys dvylikos–trylikos metų paaugliai nurodo, kad gauna mažiau socialinės paramos iš bendraklasių, tačiau vienodai iš mokytojų ir tėvų, patiria tiek pat bendraamžių patyčių, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

4. Visi paaugliai nurodė turintys bent vieną gerą draugą ir draugystę su geriausiu draugu vertina panašiai, tačiau mokymosi sutrikimų turintys berniukai nurodė mažiau artimiausių draugų, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

Mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės nurodo gaunančios mažiau socialinės draugų paramos nei jų bendraamžės, neturinčios mokymosi sutrikimų.

5. Mokymosi sutrikimų turinčių keturiolikos–penkiolikos metų paauglių emocinius sunkumus prognozuoja didesnė patyčių patirtis prieš dvejus metus. Keturiolikos–penkiolikos metų paauglių, neturinčių mokymosi sutrikimų, emocinius sunkumus įgalina numatyti mažesnė suvokiama bendraamžių socialinė parama ir žemesnis savęs vertinimas prieš dvejus metus.

6. Mokymosi sutrikimas paauglystėje yra pažeidžiamumą emociniams sunkumams didinantis rizikos veiksnys, kuris kartu su kitais individualiais ir tarpasmeninio konteksto veiksniais – vyriška lytimi, didesne patyčių patirtimi, mažesniu gerų draugų skaičiumi – prognozuoja keturiolikos–penkiolikos metų paauglių emocinius sunkumus.

## REFERENCES / LITERATŪRA

- Achenbach T. M., Rescorla L. A. (2000). *Manual for the ASEBA School Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Adelman H. S. (1992). LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 17-22.
- Asendorpf J. B., Wilpers S. (2000). Attachment security and available support: closely linked relationship qualities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 115-138.
- Barkauskienė R. (2004). *Turinčių mokymosi negalių vaikų psichosocialinio funkcionavimo ir šeimos veiksnių sąveika*. Daktaro disertacija. Vilnius, Vilniaus universitetas.
- Barkauskienė R., Bieliauskaitė R. (2002). Mokymosi negalių turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumai. *Medicina*, 38, 439-443.
- Baumeister A. L., Storch E. A., Geffken G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Journal of Child and Adolescence Social Work*, 25, 11-23.
- Berndt T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Buhrmester D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Cicchetti D. (2006). Development and psychopathology. *Developmental Psychopathology Theory and Method*, ed. D. Cicchetti, D. J. Cohen. P. 1-18. John Wiley & Sons, Inc. N.Y. 2<sup>nd</sup> ed.
- Cicchetti D., Rogosch F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6-20.
- Clark S. L. (2011). Factors related to school violence victimisation: the role of extracurricular activities. Dissertation, University of Iowa.

- Cosden M., Elliot K., Noble S., Kelemen E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 22, 279-289.
- Demaray M. K., Malecki C. K., Davidson L. M., Hodgson K. K., Rebus P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691-706.
- Estell D. B., Farmer T. W., Irvin M. J., Crowther A., Akos P., Boudah D. J. (2009a). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18, 136-150.
- Estell D. B., Jones M. H., Pearl R., Van Acker R. (2009b). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76, 110-124.
- Fletcher J. M., Coulter W. A., Reschly D. J., Vaughn S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304-331.
- Furman W., Buhrmester D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Gallegos J., Langley A., Villegas D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: a comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35, 54-61.
- Gans A. M., Kenny M. C., Ghany D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 287-295.
- Garst B., Schneider I., Baker D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescents self-perceptions. *The Journal of Experiential Education*, 24, 41-49.
- Goldberg R. J., Higgins E. L., Raskind M. H., Herman K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 222-236.
- Greenham S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: a critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.
- Harter S. (1985). *Manual for the Self Perception Profile for Children*, Denver, CO: University of Denver.
- Harter S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*, The Guilford Press, NY.
- Harter S., Stocker C., Robinson N. S. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: the liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 285-308.
- Higgins E. L., Raskind M. H., Goldberg R. J., Herman K. L. (2002). Stages of acceptance of learning disability: the impact of labelling. *Learning Disability Quarterly*, 25, 3-18.
- Huntington D. D., Bender W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.



- Kavale K. A., Forness S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-257.
- Keogh B. K., Weisner T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 3-10.
- Klassen R. M., Tze V. M. C., Hannok W. (2011). Internalizing problems of adults with learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 317-327.
- Kraemer H. C., Yesavage J. A., Taylor J. L., Kupfer D. (2000). How can we learn about developmental processes from cross-sectional studies, or can we? *American journal of Psychiatry*, 157, 163-171.
- Kushner S. C., Tackett J. L., Bagby R. M. (2012). The structure of internalizing disorders in middle childhood and evidence for personality correlates. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34, 22-34.
- LaBarbera R. (2008). Perceived social support and self-esteem in adolescents with learning disabilities at a private school. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6, 33-44.
- Malecki, C. K., Demaray M. K., Elliott S. N. (2004). *A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Margalit M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 82-86.
- McKinney J. D. (1994). Methodological issues in longitudinal research on learning disabilities. *Research Issues in Learning Disabilities. Theory, Methodology, Assessment and Ethics*, ed. by S. Vaughn, C. Bos. P. 202-230. Springer-Verlag, New York.
- McNamara J. K., Willoughby T., Chalmers H., YLC-CURA (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 234-244.
- Miller M. (1996). Relevance of resilience to individuals with learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 255-269.
- Mishna F. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Pakalnienė E., Barkauskienė R. (2006). Draugystės kokybė ir sąsajos su bendraamžių grupės priėmimu paauglystėje. *Psichologija*, 34, 103-114.
- Palombo J. (2001). *Learning Disorders and Disorders fo the Self in Children and Adolescents*. Norton and Company, New York.
- Parker J. G., Asher S. R. (1989). *Friendship Quality Questionnaire-Revised: Instrument and Administration Manual*, University of Illinois, Champaign. Unpublished manual.
- Povilaitis R. (2008). *Mokinių dalyvavimo patyčiose ir psichosocialinio funkcionavimo sąsajos*. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas. Vilnius.
- Povilaitis R., Valiukevičiūtė J. (2006). Patyčių prevencija mokyklose. Vilnius. Multiplex.

- Rose C. A., Espelage D. L., Monda-Amaya L. E., Shogren K. A., Aragon S. R. (2013). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: an examination of social-ecological predictors. *Journal of Learning Disabilities*. Prepublished July 25, 2013. Doi: 10.1177/0022219413496279.
- Rourke B. P., Young G. C., Leenaars A. A. (1989). A childhood learning disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 169-175.
- Shany M., Wiener J., Assido M. (2012). Friendship predictors of global self-worth and domain specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 444-452.
- Stiliadis K., Wiener J. (1989). Relationship between social perception and peer status in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 624-629.
- Tur-Kaspa H. (2004). Social-information-processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 3-11.
- Tur-Kaspa H., Bryan T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 9, 12-23.
- Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428. LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 metų liepos 13 d. įsakymas nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo“.
- Vaughn S., Elbaum B. E., Schumm J. S., Hughes M. T. (1998). Social outcomes for students with and without LD in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 428-436.
- Vaughn S., Hogan A., Kouzekanani K., Shapiro S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82, 101-106.
- Weis R. (2008). *Learning Disorders and Academic Problems. Introduction to Abnormal Child and Adolescent Psychology*. SAGE: Los Angeles.
- Wiener J. (2004). Do peer relationships foster behavioural adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27, 21–30.
- Wiener J., Schneider B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.
- Wiener J., Tardif C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20-32.
- Žukauskienė R., Kajokienė I., Vaitkevičius R. (2012). *Mokyklinio amžiaus vaikų ASEBA klausimynų (CBCL6/18, TRF6/18, YSR11/18) Vadovas*. Vilnius.

AUTHOR'S PUBLICATIONS ON THE RESEARCH /  
AUTORĖS PUBLIKACIJOS DISERTACIJOS TEMA

**Publications in scientific journals /**

**Moksliniai straipsniai recenzuojamuose žurnaluose:**

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2010). Mokymosi negalią turinčių paauglių savęs vertinimas ir suvokta socialinė parama. *Psichologija*, 41, 33-49.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R., Povilaitis R. (2012). Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas: ar svarbi patyčių patirtis? *Tiltai*, 60, 99-110.

**Presentations and abstracts from conferences /**

**Konferencijų pranešimai ir jų santraukos:**

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2013). Adolescents with learning disabilities in interpersonal context. *Social Development and Interpersonal Dynamics in Childhood and Adolescence. Program and Abstract Book ISSBD Regional Workshop*, p. 69, Budapest. ISBN 978-963-508-635-1.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2013). Adolescents with learning disability: do peers change their path to emotional problems. *The 13<sup>th</sup> European Congress of Psychology*. Stockholm, Sweden.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2012). Adolescents with learning disability within peer context: current and longitudinal associations with problem behaviour. *36<sup>th</sup> Annual Conference for the International Academy for Research in Learning Disabilities (IARLD)* [abstracts book], 49-51, Padua, University of Padua, Italy.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2012). Paaugliai su mokymosi sutrikimais tarp bendraamžių: ką rodo dvejų metų tyrimas. *Mokslas praktikai - praktika mokslui. Lietuvos psichologų kongresas 2012. Recenzuotas kongreso pranešimų santraukų leidinys*, p. 117, Klaipėda. ISBN 978-995-583-947-7.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2011). Lygūs ar skirtingi? Patyčias patiriančių paauglių, turinčių ir neturinčių mokymosi sutrikimų, draugystės tinklas, socialinė parama ir savivertė. *Psichologija pokyčių laikotarpiu: Lietuvos psichologų kongresas, konferencijos medžiaga*, 105-106, Kaunas. ISBN 978-995-512-674-4.

Skerytė-Kazlauskienė M. (2010). Mokymosi negalią turinčių mokinių savęs vertinimas: sąsajos su patyčių patyrimu. *Psichologiniai tyrimai: menas ar amatas?* 130-137, Vilnius.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2010). Adolescents with learning disabilities: relationship between self-perception and perceived social support. *The 12<sup>th</sup> Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA): abstracts*. Vilnius.

### **About the author**

Monika Skerytė-Kazlauskienė received MA in pedagogical psychology from Vilnius University in 2001. In the period of 2003–2013 she continued her studies as a doctoral student in psychology at Vilnius University.

Monika Skerytė-Kazlauskienė worked as a school psychologist in 2001–2003 at a gymnasium, worked as a psychologist at the Vilnius Shelter for Battered Mothers and Their Children (2002–2005). She has organised various psychological scientific conferences. She is a member of Lithuanian Psychological Association since 2002, and a member of International Society for the Study of Behavioural Development since 2004.

### **Trumpai apie autore**

Monika Skerytė-Kazlauskienė psichologiją studijavo Vilniaus universitete: 1995 metais baigė bakalauro studijas, 2001 metais įgijo pedagoginės psichologijos magistro laipsnį. 2003–2013 metais tęsė psichologijos doktorantūros studijas Vilniaus universitete.

Aurorė yra dirbusi psichologe mokykloje (2001–2003 m.), psichologe Vilniaus miesto motinos ir vaiko pensione (2002–2005 m.). Prisdėjo organizuojant įvairias mokslines psichologijos konferencijas, tokias kaip Pasaulio lietuvių psichologų konferencija, Jaunųjų mokslininkų psichologų konferencija, tarptautinės EARA ir ECDP konferencijos. Nuo 2002 metų autorė yra Lietuvos psichologų sąjungos narė, o nuo 2004 metų – Tarptautinės elgesio raidos tyrimų bendruomenės (ISSBD) narė.