

VILNIAUS UNIVERSITETAS

MONIKA SKERYTĖ-KAZLAUSKIENĖ

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

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, psichologija (06 S)

Vilnius, 2013

Disertacija rengta 2003–2013 metais 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).

TURINYS

1. ĮVADAS	4
1.1. MOKYMOŠI SUTRIKIMAI: SAMPRATA IR YPATYBĖS	4
1.2. MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ ASMENŲ EMOCINIAI SUNKUMAI	10
1.3. RAIDOS PSICHOPATOLOGIJOS POŽIŪRIS	13
1.3.1. <i>Mokymosi sutrikimas kaip emocinių sunkumų rizikos veiksnys</i>	16
1.3.2. <i>Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių tarpasmeninio konteksto ypatybės</i>	18
1.3.3. <i>Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių individualaus konteksto ypatybės</i>	28
1.4. TYRIMO PROBLEMAS PAGRINDIMAS: DISERTACIJOS MOKSLINIS NAUJUMAS IR ORIGINALUMAS	31
1.5. TYRIMO TIKSLAS, UŽDAVINIAI IR GINAMI TEIGINIAI	34
2. TYRIMO METODIKA	35
2.1. TYRIMO SCHEMA	35
2.2. TYRIMO DALYVIAI	36
2.3. ĮVERTINIMO BŪDAI	39
2.4. TYRIMO EIGA	49
2.5. DUOMENŲ TVARKYMAS IR STATISTINĖS ANALIZĖS METODAI	50
3. REZULTATAI	52
3.1. MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ PAAUGLIŲ IR BENDRAAMŽIŲ, NETURINČIŲ MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ, EMOCINIŲ SUNKUMŲ PALYGINIMAS	52
3.2. MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ 12–13 METŲ PAAUGLIŲ IR JŲ BENDRAAMŽIŲ, NETURINČIŲ MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ, INDIVIDUALIŲ VEIKSNIŲ PALYGINIMAS	59
3.2.1. <i>Savęs vertinimas</i>	59
3.2.2. <i>Subjektyvi mokymosi kokybė ir aktyvumas</i>	60
3.3. MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ 12–13 METŲ PAAUGLIŲ IR JŲ BENDRAAMŽIŲ, NETURINČIŲ MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ, TARPASMENINIO KONTEKSTO PALYGINIMAS	63
3.3.1. <i>Santykiai su bendraamžiais</i>	63
3.3.2. <i>Santykiai su vyresniaisiais</i>	78
3.4. INDIVIDUALAUS IR TARPASMENINIO KONTEKSTO VEIKSNIŲ ŠAŠAJOS	81
3.5. INDIVIDUALAUS IR TARPASMENINIO KONTEKSTO VEIKSNIŲ ŠAŠAJOS SU EMOCINIAIS SUNKUMAIS	86
3.6. INDIVIDUALŪS IR TARPASMENINIAI VEIKSNIAI PROGNOZUOJANT EMOCINIUS SUNKUMUS PO DVEJŲ METŲ	92
3.7. MOKYMOŠI SUTRIKIMAS KAIP EMOCINIŲ SUNKUMŲ PO DVEJŲ METŲ RIZIKOS VEIKSNYS	96
4. REZULTATŲ APTARIMAS	98
4.1. MOKYMOŠI SUTRIKIMŲ TURINTYS PAAUGLIAI: TOKIE PATYS AR KITOKIE?	98
4.1.1. <i>Emocinių sunkumų ir jų kaitos palyginimas</i>	98
4.1.2. <i>Individualių ypatybių palyginimas</i>	102
4.1.3. <i>Tarpasmeninio konteksto palyginimas</i>	104
4.2. INDIVIDUALIŲ IR TARPASMENINIŲ VEIKSNIŲ REIKŠMĖ EMOCINIAMS SUNKUMAMS PO DVEJŲ METŲ	109
4.3. TYRIMO RIBOTUMAI IR TOLESNIŲ TYRIMŲ GAIRĖS	113
5. IŠVADOS	116
LITERATŪRA	117

1. ĮVADAS

1.1. Mokymosi sutrikimai: samprata ir ypatybės

Mokymosi sutrikimų apibrėžtis. Mokymosi sutrikimai (MS) pirmą kartą buvo apibūdinti 1962 metais JAV mokslininko S. A. Kirk (Kavale, Forness, 1992). Per 50 metų mokymosi sutrikimų srityje atlikta daug tyrimų, sukurta daug įvertinimo būdų bei intervencinių programų, tačiau nei tyrimai, nei teoriniai samprotavimai nepadėjo mokslininkams ir praktikams galutinai sutarti dėl mokymosi sutrikimų apibrėžimo, teorinio pagrindo, priežasčių, vienodų diagnozavimo kriterijų – šie mokymosi sutrikimų aspektai vis dar traktuojami skirtingai (Kavale, Forness, 2000) ir vis dar lengviau pasakyti, kas nėra mokymosi sutrikimas, nei vienareikšmiškai ir aiškiai apibrėžti, kas tai yra (Scanlon, 2013).

Mokymosi sutrikimų sritis yra tarpdiscipliniška: mokymosi sutrikimai kaip vaikų psichopatologijos diagnozė yra išskiriami medicininėse TLK ir DSM klasifikacijose, su mokymosi sutrikimų diagnostika, ugdymu bei priežiūra yra susijusios švietimo ir ugdymo sistemos. Skirtingų mokslų atstovai skirtingai apibrėžia mokymosi sutrikimus, atlikdami tyrimus remiasi skirtingomis teorinėmis perspektyvomis, vartoja skirtingus terminus (Adelman, 1992). Kadangi mokymosi sutrikimus tyrinėja skirtingų sričių specialistai, nesutarimai dėl bendrų šios grupės apibrėžtumo ir nustatymo kriterijų išlieka sunkiai išsprendžiami (Kavale, Forness, 2000), tuo pačiu išlieka ir naujo apibrėžimo poreikis (Scanlon, 2013).

Išanalizavus esamus apibrėžimus buvo išskirti keturi pagrindiniai dominuojantys mokymosi sutrikimų apibrėžimo kriterijai (Fletcher et al., 2004): 1) neatitikimas (angl. „discrepancy“; neatitikimas tarp gebėjimų ir realaus atlikimo), 2) heterogeniškumas (pabrėžiami įvairūs sutrikimo aspektai), 3) atskyrimas (angl. „exclusion“; paneigiama sensorinių sutrikimų ar protinio atsilikimo galimybė), 4) vidinė kilmė (angl. „intrinsic“; mokymosi sutrikimas yra įgimtas, vidinis, o ne įgytas dėl kultūrinių skirtumų ar apleistumo). Taip pat išskiriama viena iš pagrindinių esamų apibrėžimų problema – jie nepakankamai

gerai atskiria mokymosi sutrikimų turinčius moksleivius nuo kitų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ar nuo blogai besimokančių moksleivių, neturinčių mokymosi sutrikimų (Kavale, Forness, 2000).

Pastaruoju metu labiausiai paplitęs mokymosi sutrikimų apibrėžimas yra sukurtas ir tobulintas JAV organizacijų, suinteresuotų mokymosi sutrikimų apibrėžtimi. Tai apibendrintas apibrėžimas: „mokymosi sutrikimai yra bendras terminas, apibūdinantis heterogenišką grupę sutrikimų, kurių požymiai yra reikšmingi sunkumai, kylantys tiek įgyjant klausymosi, kalbėjimo, skaitymo, rašymo, mąstymo ar matematinius įgūdžius, tiek tais įgūdžiais naudojantis. Šie sutrikimai priklauso nuo individualių savybių, manoma, kad jie kyla dėl centrinės nervų sistemos disfunkcijos ir gali pasireikšti bet kuriuo amžiaus tarpsniu. Savireguliacijos, socialinio suvokimo ar socialinės sąveikos problemų gali kilti kartu su mokymosi sutrikimais, bet jos pačios nėra mokymosi sutrikimai. Nors mokymosi sutrikimai gali pasireikšti esant kitoms sunkinančioms sąlygoms (pvz., sensorinis sutrikimas, protinis atsilikimas, sunkūs emociniai sutrikimai) ar veikiant išoriniams veiksniams (pvz., kultūriniai skirtumai, nepakankamos ar netinkamos instrukcijos), mokymosi sutrikimai nėra tiesioginė šių sąlygų ar įtakų pasekmė“ (NJCLD 1994, cit. pgl. Kavale, Forness, 2000, p. 244).

Pagal diagnostinę ir statistinę psichikos sutrikimų klasifikaciją DSM-IV-TR (angl. „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“, ketvirtas pataisytas leidimas; American Psychiatric Association, 2000) mokymosi sutrikimai priskiriami sutrikimams, kurie pirmiausia nustatomi kūdikystėje, vaikystėje ar paauglystėje. DSM-IV-TR išskiriami keturi mokymosi sutrikimų tipai: skaitymo, matematikos, rašytinės ekspresijos ir kitaip nesuklasifikuoti. Tačiau penktajame leidime DSM-5 ieškoma naujo sprendimo mokymosi sutrikimų sampratai (Scanlon, 2013): atsisakoma skirstymo į tipus (APA, 2013), nurodomas pagrindinis mokymosi sutrikimo apibūdinimas – sutrikimas apima trūkumus, trukdančius akademiniam pasiekimams (APA, 2013).

Lietuvoje naudojama Tarptautinė ligų klasifikacija TLK-10-AM (2011), joje mokymosi sutrikimai vadinami specifiniais mokymosi sugebėjimų raidos

sutrikimais ir priskiriami psichologinės raidos sutrikimų grupei. TLK-10-AM (2011) mokymosi sutrikimus apibrėžia kaip sutrikimus, kai „normalus mokymosi įgūdžių įgijimas sutrinka per ankstyvasias raidos stadijas. Tai nėra tiesiog galimybės mokytis nebuvimo pasekmė, vien tik protinio atsilikimo rezultatas, ir šie sutrikimai nėra atsiradę dėl bet kokios rūšies smegenų traumos ar ligos“ (303 p.). TLK-10-AM mokymosi sutrikimai yra skirstomi į grupes: specifiniai skaitymo sutrikimai, specifiniai raidžių suvokimo sutrikimai, specifiniai aritmetinių sugebėjimų sutrikimai ir mišrūs mokymosi sugebėjimų sutrikimai (pridedami kiti ir nepatikslinti mokymosi sutrikimai).

Lietuvos švietimo sistemoje mokymosi sutrikimai priskiriami specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių grupei ir išskiriami į bendruosius, specifinius bei neverbalinius mokymosi sutrikimus. Specifiniai mokymosi sutrikimai atitinka darbe analizuojamus mokymosi sutrikimus ir 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“ (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). Iš šių apibrėžimų matyti, kad Lietuvoje laikomasi pagrindinių mokymosi sutrikimų apibrėžimo kriterijų: heterogeniškumo, neatitikimo, išskyrimo bei vidinės kilmės (Fletcher et al., 2004). Šiame darbe tyrinėjami paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, šie specifiniai mokymosi sutrikimai darbe vadinami mokymosi sutrikimais.

Diferencinė diagnostika. Diagnozuojant mokymosi sutrikimus ar atliekant tyrimus su mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupe svarbu atskirti mokymosi sutrikimus nuo akademinų sunkumų, kurių gali kilti dėl įvairių kitų priežasčių: normali akademinės veiklos variacija, mokymosi galimybių trūkumas, kultūriniai

faktoriai ar prastas mokymas, skurdi aplinka, ligos ar sensoriniai klausos, regos sutrikimai (APA, 2000). Mokymosi sutrikimai turi būti atskiriami ir nuo protinio atsilikimo, kurio atveju prasti akademiniai pasiekimai atitinka žemą intelektą, priešingai nei esant mokymosi sutrikimams (Wilmshurst, 2009). Akademiniai pasiekimai taip pat gali nukentėti dėl koordinacijos sutrikimo, kuris paveikia smulkiają motoriką – rašymą, bei komunikacijos sutrikimų, todėl diagnozuojant mokymosi sutrikimus svarbu atmesti šių sutrikimų buvimo galimybes (Wilmshurst, 2009).

Komorbidiškumas. Apibūdinant mokymosi sutrikimus pabrėžiama, kad kiti sutrikimai negali būti mokymosi sutrikimų priežastimi (Fletcher et al., 2004), tačiau mokymosi sutrikimų turintys asmenys gali turėti ir dažnai turi kitų gretutinių sutrikimų (Wilmshurst, 2009). Dažniausiai esant mokymosi sutrikimams nustatomi gretutiniai dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sindromai (McNamara et al., 2005; DuPaul et al., 2013), elgesio sutrikimai (Rock, Fessler, 1997), emociniai sutrikimai (Huntington, Bender, 1993; Capozzi et al., 2008). Gretutinių sutrikimų turintys vaikai bei paaugliai išskirtini kaip kokybiškai skirtingas pogrupis (Huntington, Bender, 1993; Rock, Fessler, 1997; Barkauskienė, 2004; McNamara et al., 2005; Capozzi et al., 2008). Aprašant tyrimus nevisada nurodoma, kaip buvo atrenkami tyrimo dalyviai, ar atsižvelgta į gretutinių sutrikimų galimybes; gretutiniai sutrikimai sunkina tyrimo imties sudarymą ir jau atliktų tyrimų vertinimą. Dėl to, kad nėra tiksliai nurodoma, ar gretutiniai sutrikimai yra atskirti tyrimų dalyvių imtyse, išlieka neaišku, kurie tyrimų rezultatai turėtų būti priskiriami mokymosi sutrikimams, o kurie – galimiems gretutiniams sutrikimams.

Nustatymas. Mokymosi sutrikimų diagnostika yra skirtinga šalyse, varijuoja priklausomai nuo valstybinės politikos: kaip apibrėžiami mokymosi sutrikimai, kokie kriterijai įvardinami kaip svarbiausi (Barkauskienė, 2004). Lietuvoje nustatant mokymosi sutrikimus vadovaujamosi LR švietimo ir mokslo ministro,

LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 metų liepos 13 d. įsakymu 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“ (Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiųjų grupei priskiriami moksleiviai, kurie, remiantis pedagoginio psichologinio įvertinimo išvada, turi teisę gauti pedagoginę, psichologinę, specialiąją pedagoginę, socialinę pedagoginę ir specialiąją pagalbą, turi teisę būti aprūpinami specialiosiomis mokymo ir techninės pagalbos priemonėmis. Ministrų įsakymu įtvirtintu aprašu mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, skirstomi į grupes: mokiniai, turintys negalią, mokiniai, turintys sutrikimų, ir mokiniai, turintys mokymosi sunkumų. Antrajai grupei, t. y. mokiniams, turintiems sutrikimų, priskiriami „mokiniai, turintys mokymosi (dviejų ar daugiau dalykų – skaitymo, rašymo, matematikos, kitų mokomųjų dalykų), taip pat elgesio ir emocijų, kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, kurie pasireiškia vaikui įsisavinant mokymosi programą“ (Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). Pripažįstama, kad Lietuvoje vyrauja klinikinis, į korekciją orientuotas sutrikimo įvertinimo modelis, kurį tik pastaruoju metu imamas keisti socialiniu interakciniu vaiko raidos ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimo modeliu (Ališauskas, 2005), daugiau dėmesio skiriama vaikui kaip visumai (Rimkutė, Dovydaitienė, 2011). Įvertinimo išvadose ir aprašuose vis dar orientuojamasi į sutrikimus, negalias ir trūkumus, nukrypimus nuo teorinės normos (Ališauskas, 2005) – tai kuria negatyvų moksleivių, turinčių mokymosi sutrikimų, vertinimą, palaiko negatyvias nuostatas jų atžvilgiu.

Heterogeniškumas. Apibrėžus mokymosi sutrikimus kaip heterogenišką sutrikimų grupę (Kavale, Forness, 2000), buvo siekiama rasti tinkamiausią šių sutrikimų skirstymą į pogrupius (Fletcher et al., 2004). Dažniausiai mokymosi sutrikimai skirstomi į skaitymo, rašymo, matematikos bei neverbalinius (Beitchman, Young, 1997). Daliai moksleivių, turinčių mokymosi sutrikimų, būdingi kompleksiniai sutrikimai, kai kartu pasireiškia ne vienas, bet keli iš

mokymosi sutrikimų (Beitchman, Young, 1997; Barkauskienė, 2004). Nustatyta, kad moksleiviai, turintys mišrių ar kompleksinių mokymosi sutrikimų, patiria didesnių kiekvienos atskiros srities sunkumų, palyginti su moksleiviais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų (Barkauskienė, 2004; Augustyniak, Murphy, Phillips, 2005). Tyrimuose dažniausiai dėmesys skiriamas didžiausiai mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupei – moksleiviams, kurie turi skaitymo sutrikimų (Weis, 2008; Beitchman, Young, 1997), rečiau tyrinėjamos specifinių matematikos (Augustyniak, Murphy, Phillips, 2005), neverbalinių (Rourke et al., 1989) mokymosi sutrikimų turinčių moksleivių ypatybės. Pastaruoju metu kyla tendencija neskaidyti mokymosi sutrikimų į atskirus sutrikimus, tačiau apibrėžti tai kaip labiau visuminį sutrikimą, kuriam būdingi skirtingi pasireiškimai (APA, 2013; DuPaul et al., 2013).

Paplitimas. Nustatomas labai skirtingas mokymosi sutrikimų paplitimas, nes mokymosi sutrikimų diagnozavimas priklauso nuo apibrėžimo, diagnozavimo kriterijų, valstybinės politikos. Pavyzdžiui, JAV deklaruojama nuo 4 iki 6 procentų mokymosi sutrikimų turinčių moksleivių, kurių specialiuosius poreikius tenkina švietimo sistema (Weis, 2008), tačiau pripažįstama, kad daug moksleivių yra neidentifikuojama, o priskirtieji prie turinčių mokymosi sutrikimų nevisada pilnai atitinka nustatytus kriterijus. Manoma, kad apie 20 procentų moksleivių turi mokymosi sutrikimų požymių, kurie trikdo sėkmingą mokymąsi (Weis, 2008). Nepaisant nustatomo mokymosi sutrikimų paplitimo, nurodoma, kad skaitymo sutrikimai sudaro didžiąją mokymosi sutrikimų dalį (80 proc.), rašymo bei matematikos sutrikimai yra paplitę žymiai mažiau (atitinkamai 8–15 proc. ir 5–8 proc. nuo visų mokymosi sutrikimų) (Weis, 2008).

Lietuvos Švietimo ministerija pateikia tokius duomenis apie Vilniaus miesto moksleivius: mokymosi sutrikimų turintys mokiniai 2010 ir 2011 mokslo metais sudarė 0,35 proc. nuo visų mokinių, 5,9 proc. nuo specialiųjų ugdymosi poreikių

turinčių mokinių¹. Atsižvelgus į mokymosi sutrikimų paplitimą kitose šalyse, galima spręsti, kad tai nėra išsami, realią situaciją atspindinti statistika.

Berniukams mokymosi sutrikimų paprastai nustatoma du-tris kartus dažniau nei mergaitėms (Weis, 2008), tačiau nėra sutariama dėl šio skirtumo priežasčių. Yra manoma, kad mokymosi sutrikimų paplitimas tarp lyčių yra apylygis, o lyčių skirtumai pasireiškia dėl mokymosi sutrikimų diagnozavimo aplinkybių: berniukams šis sutrikimas pasireiškia stipriau ir dėl to mokymosi sutrikimas yra diagnozuojamas didesniai berniukų skaičiui, o daliai mergaičių jis lieka nediagnozuotas (Weis, 2008).

1.2. Mokymosi sutrikimų turinčių asmenų emociniai sunkumai

Emociniai sunkumai šiame darbe apibrėžiami remiantis T. M. Achenbach empiriškai pagrįstu vaikų ir paauglių prisitaikymo sunkumų klasifikavimu į internalius ir eksternalius sunkumus (Achenbach, 1991, pgl. Žukauskienė, Kajokienė, 2006). 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).

Išskiriami pagrindiniai emocinių sunkumų sindromai – nerimastingumas ir depresiškumas – tai vienu metu iškylančių panašių sunkumų grupės, nebūtinai tapatinamos su liga (Žukauskienė, Kajokienė, 2006). Suaugusiesiems nerimastingumas ir depresiškumas pasireiškia kaip atskiri sindromai (Kushner et al., 2012), tačiau nustatyta, kad vaikų imtyje nerimastingumas ir depresiškumas reikšmingai koreliuoja tarpusavyje (Cole, Truglio, Peeke, 1997). Vyresniame amžiuje vyksta pokyčiai: paauglystėje depresiškumas ir nerimastingumas vis labiau išsiskiria į atskiras sunkumų grupes, nors vis dar išlieka ir bendrų sąsajų (Cole, Truglio, Peeke, 1997; Cannon, Weems, 2006; Kushner et al., 2012), kol

¹Bendrojo ugdymo mokyklos. 2010 ir 2011 mokslo metų duomenys
<http://svis.ipc.lt/intro/lietuva/2011/suvestines/1mokykla/bandymass.php?kodas=461>

suaugus jie ryškiai atskiria. Remiantis šiais tyrimais, darbe depresiškumas ir nerimastingumas analizuojami ir atskirai, ir kartu kaip emociniai sunkumai.

Daugumoje tyrimų, kurie analizuoja asmenų, turinčių mokymosi sutrikimų, psichoemocinį funkcionavimą, nustatomas didelis emocinių ir socialinių sunkumų lygis (Sideridis, 2007; Klassen et al., 2011), tai priverčia pažvelgti į mokymosi sutrikimų turinčius asmenis ne tik per akademinį sunkumų, bet ir emocinių sunkumų prizmę. Turintiems mokymosi sutrikimų nustatoma: didesnis nerimo lygis (Capozzi et al., 2008; Klassen et al., 2011; Nelson, Harwood, 2011; Gallegos et al., 2012), daugiau depresijos rizikos atvejų (Valas, 1999; Klassen et al., 2011; Gallegos et al., 2012;), didesnis bandžiusiųjų žudytis skaičius (Rourke et al., 1989; Huntington, Bender, 1993; McBride, Siegel, 1997). Dėl didesnio emocinių sunkumų lygio siūloma ir į mokymosi sutrikimų apibrėžimą įtraukti emocinius sunkumus kaip vieną iš kriterijų (Rock, Fessler, 1997).

Asmenims, turintiems mokymosi sutrikimų, dažnai kartu nustatoma ir gretutinių emocinių sutrikimų (Rock, Fessler, 1997; Gallegos et al., 2012), tačiau tokie asmenys, kurie turi ir gretutinių emocinių sutrikimų, turėtų būti traktuojami kaip atskira grupė, nes gretutiniai emociniai sutrikimai papildomai apsunkina asmens prisitaikymą (Rock, Fessler, 1997; Barkauskienė, 2004; McNamara et al., 2005). Atskyrus asmenis, turinčius mokymosi sutrikimų ir kartu gretutinių emocinių sutrikimų, kaip atskirą grupę, asmenims, turintiems tik mokymosi sutrikimų, vis tiek nustatoma daugiau emocinių sunkumų nei populiacijoje, neturinčioje mokymosi sutrikimų, tačiau jų emociniai sunkumai nesiekia klinikinio lygio (Greenham, 1999; Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002).

Lietuvoje R. Barkauskienės ir R. Bieliauskaitės (2002) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad vaikams, turintiems mokymosi sutrikimų, būdinga daugiau emocinių sunkumų, šie vaikai yra labiau atsiriboję, uždaresni, drovesni, taip pat turi daugiau nerimastingumo, depresijos požymių, somatinių skundų nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų. Kiti autoriai taip pat nurodo, kad ne tik vaikams, bet ir paaugliams bei suaugusiesiems, turintiems mokymosi

sutrikimų, nustatyti silpno stiprumo depresijos simptomai, kurie siejami su atribucijos stilių trūkumu, perfekcionizmu (Greenham, 1999). Stipresni depresijos požymiai mokymosi sutrikimų turinčiųjų populiacijoje nustatomi panašiu dažnumu kaip ir bendroje populiacijoje neturinčiųjų mokymosi sutrikimų: nuo 11 iki 14 procentų (Greenham, 1999). Išlieka didesnis paplitimas mažo intensyvumo emocinių sunkumų mokymosi sutrikimų turinčių asmenų grupėje (Greenham, 1999; McNamara et al., 2005): manoma, kad dauguma mokymosi sutrikimų turinčių vaikų turi ir vienokių ar kitokių emocinių sunkumų (Gorman, 1999; Capozzi et al., 2008). Didesni emociniai sunkumai paprastai siejami su didesnio laipsnio mokymosi sutrikimu ar daugialypiais mokymosi sutrikimais (Barkauskienė, 2009; Martinez, Semrud-Clikerman, 2004).

Emociniai sunkumai ir jų veiksniai dažniausiai analizuojami mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imtyje, tik pastaruoju metu vis daugiau dėmesio skiriama paaugliams bei suaugusiesiems, turintiems mokymosi sutrikimų (Nelson, Harwood, 2011; Klassen et al., 2011). Pripažįstama, kad paauglystės laikotarpis yra svarbus, siekiant suprasti emocinių sunkumų tęstinumą bei pokyčius (Klassen et al., 2011). Pastaruoju metu laikomasi požiūrio, kad paauglystė yra didysis tranzitinis periodas, kuriam būdingas neišvengiamas stresas dėl reikšmingų biologinių, psichologinių ir socialinių pokyčių, tačiau tyrimai rodo, kad esant normaliai raidai paaugliai nepatiria didelių sukrėtimų ar neišreiškia rimtų sutrikimų (Grossman et al., 1992; Cicchetti, Rogosch, 2002), nors matuojant skerspjūvio tyrimu nustatyta, kad emocinių sunkumų lygis paauglystėje didėja, ypač mergaitėms (Žukauskienė, Kajokienė, 2006). Jei paaugliams pasireiškia reikšmingų sutrikimų požymių, tai rodo, kad šių paauglių raida yra rizikinga ir šie sutrikimai gali lemti vėlesnius sunkumus (Rourke et al., 1989; Grossman et al., 1992; Ebata et al., 1993; Huntington, Bender, 1993; Miller, 1996).

Dauguma atliktų emocinių sunkumų tyrimų mokymosi sutrikimų turinčių asmenų imtyje yra koreliacinio pobūdžio ir neįgalina perprasti emocinių sunkumų veiksmų, procesų, nepaaiškina priežastingumo ryšio. Galima tik daryti prielaidas, kad mokymosi sutrikimai su emociniais sunkumais gali būti susiję keliais būdais

(Gorman, 1999): mokymosi sutrikimai gali būti emocinių sunkumų priežastis, mokymosi sutrikimai gali padidinti esamų emocinių sunkumų lygį, emociniai sunkumai gali užgožti mokymosi sutrikimus, emociniai sunkumai gali sunkinti mokymosi sutrikimus, emocinė sveikata gali gerinti asmenų, turinčių mokymosi sutrikimų, funkcionavimą. Šiame darbe, analizuojant mokymosi sutrikimų sąsajas su emociniais sunkumais, remiamasi raidos psichopatologijos požiūriu ir daroma prielaida, kad mokymosi sutrikimas yra emocinių sunkumų rizikos veiksnys: mokymosi sutrikimas gali didinti emocinių sunkumų tikimybę, gali didinti emocinių sunkumų lygį kartu su kitais individo ar aplinkos veiksniais (Morrison, Cosden, 1997; Wong, 2003; Cicchetti, 2006; Klassen et al., 2011).

1.3. Raidos psichopatologijos požiūris

Disertacijoje mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai ir jų kaita analizuojama per raidos psichopatologijos perspektyvą, suteikiančią plačius rėmus individo raidos ir funkcionavimo supratimui (Cicchetti, Toth, 1998; Cicchetti, 2006). Mokymosi sutrikimų sritis neturi gerai pagrįsto teorinio pagrindo, tyrimais tikrinamos ne teorijos, bet hipotezės (Kavale, Forness, 1994), o raidos psichopatologijos požiūris įgalina susieti biologinio, psichologinio bei socialinio kontekstų aspektus aiškinant normalią ir sutrikusią raidą per visą gyvenimą (Cicchetti, Toth, 1998). Raidos psichopatologija gali būti apibrėžiama kaip sutrikusio elgesio modelių kilmės ir eigos tyrinėjimas, nepriklausomai nuo jų atsiradimo pradžios, priežasčių, pokyčių ir sudėtingumo (Cicchetti, 2006). Raidos psichopatologijos požiūris suteikia galimybę integruoti įvairių teorijų ir sričių sukauptas žinias apie normalią ir sutrikusią raidą (Cicchetti, 2006).

Raidos psichopatologijos požiūriu sutrikimai suprantami kaip adaptacijos modeliai, o ne asmenybės bruožai, didelis dėmesys skiriamas socialinio pasaulio įtakoms (Sameroff, 2000), sutrikimai analizuojami vertinant dinaminę individo ir jo socialinių kontekstų sąveiką (Cicchetti, Toth, 1998; Cicchetti, 2006; Pickles, Hill, 2006). Raida pagal raidos psichopatologijos požiūrį suprantama kaip

organizacinio sudėtingumo didėjimas (atsiranda naujos struktūros, funkcinės savybės, kompetencijos) visais lygiais dėl horizontalių ir vertikalinių sąveikų tarp organizmo dalių bei organizmo ir aplinkos sąveikų (Cicchetti, 2006). Todėl sutrikimo priežastis negali būti vienas veiksnys, sutrikimui susiformuoti turi būti sąveikos bent dviejų skirtingų komponentų iš to paties ar skirtingų lygių (Cicchetti, Toth, 1998; Gottlieb, Halpern, 2002). Išskiriami lygiai: genetinis, nervinis, elgesio ir aplinkos; aplinkos lygis apima kultūrinį, socialinį ir fizinį aspektus (Gottlieb, Halpern, 2002).

Remiantis raidos psichopatologijos požiūriu, galima išskirti tris esminius normalios ir sutrikusios raidos komponentus – laiką, individą ir aplinkos kontekstą. Nėra daug į procesą orientuotų tyrimų, įtraukiančių laiko dimensiją, tačiau vis daugiau kreipiamas dėmesys į dinaminės veiksmų sąveikos reikšmę raidos eigoje (Cicchetti, 2006; Cicchetti, Rogosch, 2002). Pripažįstama, kad raida vyksta visą gyvenimą, taip pat ir adaptyvūs ir neadaptyvūs procesai veikia visą gyvenimą, todėl kiekvienas laikotarpis turi savitą raidą ir unikaliai prisideda prie praeities, dabarties ir ateities raidos organizavimo (Cicchetti, 2006). Raidos procese egzistuoja reikšmingi posūkio taškai, kurių metu apsauginių mechanizmų buvimas gali padėti individams pasukti iš rizikingos trajektorijos į labiau adaptuotą raidos kelią arba atvirkščiai – rizikos veiksniai gali nukreipti individą link neadaptyvaus funkcionavimo (Cicchetti, 2006; Pickles, Hill, 2006).

Raidos psichopatologijos požiūriu pabrėžiamas individo kaip aktyvaus patirties perdirbėjo vaidmuo raidos procese (Pickles, Hill, 2006). Nustatyta, kad individas ne tik priima aplinkos skirtas patirtis, bet greičiau aktyviai kuria savo aplinką, patirtis, pasirenka, integruoja ir aktyviai veikia savąją raidą ir aplinką kaip dinaminis procesas (Cicchetti, 2006). Raidos psichopatologijos požiūriu nuolat vyksta sąveika tarp aktyvių, besikeičiančių individų ir nuolat kintančios, dinaminės aplinkos konteksto, todėl neprisitaikymas ir psichopatologija yra sąveikos tarp individo individualaus konteksto savybių, adaptacijos istorijos ir dabarties konteksto produktas (Cicchetti, 2006).

Raidos psichopatologijoje aplinkos kontekstas yra suprantamas kaip reikšmingas individo raidai, ypač pabrėžiamas socialinis kontekstas, kurio poveikis nustatomas ir psichologiniams procesams, ir biologinėms struktūroms, jų funkcionavimui ir procesams (Cicchetti, 2006). Taip pat pažymima, kad dinaminės rizikos bei apsauginių veiksnių sąveikos vyksta įvairiose aplinkose, kurios skiriasi kultūrinėmis normomis, praktika, vertybėmis, įsitikinimais ir šie skirtumai savo ruožtu gali skirtingai paveikti šių sąveikų rezultatus (Cicchetti, 2006). Todėl, siekiant suprasti psichopatologijos ar nukrypimo nuo normalios raidos trajektorijas, akcentuojama būtinybė įvairiapusiškai tyrinėti ne tik raidos ypatumus, bet ir konkretaus konteksto, ypač socialinio, ypatumus (Pickles, Hill, 2006).

Sutrikimų formavimąsi aiškinant per raidos psichopatologijos perspektyvą, svarbu suprasti atskirų veiksnių kaip apsauginių ir rizikos veiksnių veikimą. Rizikos veiksniai yra tie psichosocialiniai faktoriai, kurie padidina psichopatologijos tikimybę (Keogh, Weisner, 1993), apsauginiai veiksniai yra individo ar jo aplinkos ypatybės, kurios susilpnina psichopatologijos galimybes, nepaisant egzistuojančių rizikos veiksnių (Grossman et al., 1992). Tyrimais nustatyta, kad jei ir egzistuoja bendri rizikos veiksniai, tai apsauginiai veiksniai, ypač paauglystėje, yra labai susiję su kontekstu (Grossman et al., 1992), todėl tokių veiksnių tyrimas turėtų būti priderintas prie individo ypatumų, prie konkrečių rizikos veiksnių (Pickles, Hill, 2006). Apsauginiai ir rizikos veiksniai gali būti skirstomi į individualius, šeimos ir socialinės aplinkos veiksnius. Dėl bendro apsauginių veiksnių veikimo nesutariama: vieni mokslininkai tvirtina, kad apsauginiai veiksniai veikia tik esant rizikai (Morrison, Cosden, 1997), kiti nepritaria tokioms išvadoms (Grossman et al., 1992) ir teigia, kad apsauginiai veiksniai padeda geriau prisitaikyti ir esant palankiai raidai, ne tik esant rizikos veiksniams.

Mokslininkai, tiriantys mokymosi sutrikimų turinčius paauglius, pastaruoju metu yra linkę tyrinėti ne tik trūkumus ir deficitus, su kuriais susiduria turintieji

mokymosi sutrikimų, bet ir stiprybes bei palankius veiksnius, kurie lemia gerą prisitaikymą, emocinių ar elgesio sunkumų neturėjimą (Miller, 1996; Margalit, 2003; Cooper, 2006). Gaunama vis daugiau įrodymų, kad egzistuoja mokymosi sutrikimų turintys individai, kurie sėkmingai prisitaiko gyvenime (Miller, 1996; Raskind et al., 1999), todėl svarbu analizuoti ir rizikos veiksnius, kurie gali apsunkinti prisitaikymą, ir apsauginius veiksnius, kurie padeda prisitaikyti, palengvina padėtį net ir veikiant rizikos veiksniams. Yra nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turintiems asmenims kaip apsauginiai veiksniai, pagerinantys jų psichoemocinį funkcionavimą, veikia tėvų parama, savęs supratimas, bendravimas, socialinis suvokimas (Margalit, 2003).

Apibendrinant galim teigti, kad norint per raidos psichopatologijos perspektyvą suprasti, kaip formuojasi individo prisitaikymas bei sunkumų pasireiškimas, turi būti atsižvelgiama į galimus vidinius ir išorinius rizikos ir apsauginius veiksnius bei į jų tarpusavio sąveikas konkrečiu laikotarpiu (Pickles, Hill, 2006). Be to, neužtenka tik objektyviai pamatuoti galimus rizikos ar apsauginius veiksnius, bet tikslinga įvertinti, koks paties individo santykis su šiais veiksniais. Pastaruoju metu daugėja tyrimų, kuriuose analizuojama ne tik, kaip patys tyrimo dalyviai supranta save bei aplinkos kontekstą, bet ir kaip turintieji mokymosi sutrikimų suvokia savo sutrikimus (Cosden et al., 1999). Nustatoma, kad sutrikimo diagnozė pati savaime gali būti ir rizikos (suteikia negalios žymę, priskiria prie sutrikusiųjų grupės), ir apsauginis veiksnys (gavus diagnozę tampa aiškiau, kodėl nesiseka mokslai, ir galima gauti adekvačią pagalbą) (Higgins et al., 2002; Raskind et al., 2006).

1.3.1. Mokymosi sutrikimas kaip emocinių sunkumų rizikos veiksnys

Remiantis raidos psichopatologijos požiūriu mokymosi sutrikimas gali būti traktuojamas kaip vienas iš rizikos veiksnių, lemiančių emocinių sunkumų atsiradimą, kai rizikos veiksnys apibrėžiamas kaip „negatyvios ar potencialiai negatyvios sąlygos, kurios trukdo ar kelia grėsmę normaliai raidai“ (Keogh,

Weisner, 1993, 4 p.). Rizikos veiksniai gali būti paties individo, biologiniai, aplinkos, kultūros. Remiantis M. Miller (1996), mokymosi sutrikimus galima priskirti prie rizikos veiksnių, kurie apima netikėtus neigiamus gyvenimo įvykius esančius už mūsų kontrolės ribų, kuriems nebūname pasirengę, apie kuriuos niekas neperspėja. Dažniausiai tokie rizikos veiksniai suvokiami kaip šeiminė situacija, į kurią vaikas gimsta, gyvenimo pokyčiai, netikėtos gyvenimo nelaimės. Tačiau prie rizikos veiksnių veikimo prisideda ir tokių įvykių asmeninė arba tėvų interpretacija – kiek pačioje šeimoje tai suvokiama kaip rizika, kaip tai suvokiama konkrečioje visuomenėje, kultūroje (Keogh, Weisner, 1993; Cicchetti, 2006; Pickles, Hill, 2006).

Mokymosi sutrikimas gali būti tiesioginis rizikos veiksnys arba gali veikti kartu su kitais veiksniais, padidinančiais emocinių sunkumų tikimybę (Wiener, 2004). Tyrimais nustatyta, kad vaikai, paaugliai ir suaugusieji, turintys mokymosi sutrikimų, patiria daugiau emocinių, elgesio, socialinių bei prisitaikymo sunkumų (dažnai nebaigia mokyklos, sunkiai randa darbą, ilgiau būna priklausomi nuo kitų) (Pearl, 1992; Greenham, 1999; Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002). Tai rodytų tiesioginį mokymosi sutrikimo kaip rizikos veiksnio poveikį. Tačiau atliekami tyrimai įrodė, kad ne visi individai, turintys mokymosi sutrikimų, patiria šiuos sunkumus: net jei sunkumai būdingi daugeliui turinčiųjų mokymosi sutrikimų, vis tiek atsiranda asmenų, kurių adaptacija išlieka gera (Miller, 1996; Raskind et al., 1999). Tokių tyrimų rezultatai paneigia mokymosi sutrikimo kaip tiesioginio rizikos veiksnio poveikį ir suteikia pagrindą, kad egzistuoja papildomi apsauginiai ar rizikos veiksniai, įgalinantys sušvelninti ar užaštrinti mokymosi sutrikimo poveikį emociniams sunkumams (Keogh, Weisner, 1993; Grossman et al., 1992; Wong, 2003).

Remiantis tyrimais ir raidos psichopatologijos požiūriu galima daryti prielaidą, kad mokymosi sutrikimas pats savaime, be kitų veiksnių poveikio, nenulemia daugiau sunkumų, išskyrus tuos, kurie tiesiogiai kyla dėl mokymosi sutrikimo akademinėje veikloje. Tyrimais nustatyta, kad, pabaigus mokyklą, kai akademinės veiklos nebelieka tiek daug, išlieka mokymosi sutrikimo sukelti

sunkumai, tačiau jie gali ir netrukdyti tinkamai adaptacijai arba išmokstama su šiais sunkumais gyventi (Reiff, Gerber, 1992; Klassen et al., 2011), todėl suaugusių individų, turinčių mokymosi sutrikimų, prisitaikymas yra toks pat įvairus kaip ir asmenų, neturinčių mokymosi sutrikimų (Miller, 1996; Raskind et al., 1999). Jei mokymosi sutrikimas pats savaime nenulemia emocinių sunkumų, manoma, kad šis sutrikimas greičiau veikia kaip papildantis rizikos veiksnys, kuris prisideda prie kitų rizikos veiksnių veikimo (Spekman et al., 1993; Keogh, Weisner, 1993; Miller, 1996; Morrison, Cosden, 1997).

1.3.2. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių tarpasmeninio konteksto ypatybės

Asmenų, turinčių mokymosi sutrikimų, tyrimais nustatoma skirtumų ne tik akademinį pasiekimų, emocinių sunkumų, bet ir socialinių sunkumų srityje (Vaughn et al., 1990; Tur-Kaspa, Bryan, 1994; Greenham, 1999). Vertinant socialines kompetencijas, kurios nusako 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 bendradarbiauja nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų (Greenham, 1999). Remiantis tyrimais, jų apžvalgomis ir metaanalizėmis (Kavale, Forness, 1996), sutariama, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai turi mažiau socialinių kompetencijų nei jų bendraamžiai, vyresniame amžiuje socialiniai sunkumai išlieka, bet nebeprasireiškia taip stipriai (Greenham, 1999).

Bandant išsiaiškinti socialinių kompetencijų trūkumų priežastis, nustatyta, kad asmenys, turintys mokymosi sutrikimų, pasižymi blogesniais socialinio suvokimo gebėjimais: netiksliai suvokia socialines interakcijas, pasirenka netinkamus sprendimus socialinėse situacijose (Tur-Kaspa, Bryan, 1994; Stiliadis, Wiener, 1989). Tai patvirtina ir skirtingų mokymosi sutrikimų grupių bei skirtingo

sunkumo sutrikimų turinčių vaikų socialinių sąveikų analizė (Wiener, 1980). Šie socialinės informacijos perdavimo sunkumai pasireiškia labai ankstyvame amžiuje (Vaughn et al., 1990; Tur-Kaspa, 2004), tačiau artėjant prie paauglystės jie tampa mažiau susiję su socialinėmis kompetencijomis bei psichosocialiniu prisitaikymu mokykloje (Tur-Kaspa, Bryan, 1994). Nėra iki galo nustatyta, kaip socialiniai įgūdžiai, jų trūkumai ar kompensavimas susijęs su tarpasmeniniais santykiais paauglystėje, nors pripažįstama, kad asmenims, turintiems mokymosi sutrikimų, socialinių įgūdžių trūksta ir paauglystėje, ir suaugus (Reiff, Gerber, 1992). Kadangi socialinių įgūdžių, socialinių kompetencijų trūkumas išlieka, svarbu išsiaiškinti, ar paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, savo tarpasmeninius santykius suvokia kitaip nei jų bendraamžiai, ar šie santykiai yra susiję su emociniais paauglių sunkumais.

Mokymosi sutrikimų srityje dauguma tyrimų, susijusių su tarpasmeninio konteksto ypatumų analize, atliekami vėlyvajame vaikystės periode (Weis, 2008), nes tada yra nustatoma. Tačiau, siekiant suvokti integralų srities vaizdą, pripažįstama, kad svarbu išplėsti tyrimų sritį nuo vaikystės tyrinėjimų iki paauglystės ir suaugusiųjų raidos tyrimų (Cicchetti, Rogosch, 2002). Paauglystė yra savitas laikotarpis, ypač pasižymintis esminiais pokyčiais tarpasmeniniame kontekste (Furman, Buhrmester, 1992). Jei vaikystėje biologiniai, medicininiai veiksniai turi labai daug svarbos vaiko raidai, tai kalbant apie raidą paauglystėje svarbu kalbėti ne tik apie individualų brendimo procesą, bet ir apie specifinius socialinio konteksto faktorius bei dinamines sąveikas tarp individo ir socialinės aplinkos (Ebata et al., 1993; Keogh, Weisner, 1993; Cicchetti, Rogosch, 2002).

Tarpasmeninio konteksto pokyčiai paauglystėje. Paauglystė yra kritinis socialinės raidos laikotarpis, kuris pasižymi bendraamžių tinklo išsiplėtimu, padidėjusia artimų draugysčių svarba, atsirandančiais romantiniais santykiais (Buhrmester, 1990; Furman, Buhrmester, 1992; La Greca, Harrison, 2005). Ankstyvojoje paauglystėje bendravimas su bendraamžiais užima daugiausia laiko iš visų kitų paauglių veiklų, taip pat paaugliai jaučiasi laimingiausi, kai bendrauja

su bendraamžiais (Berndt, 1982). Ankstyvojoje ir viduriniojoje paauglystėje draugų socialinės paramos svarba pralenkia tėvų socialinės paramos svarbą, bendraamžių socialinė parama svariai prisideda prie paauglių savęs suvokimo ir gerovės (Furman, Buhrmester, 1992). Tyrimais nustatyta, kad ankstyvojoje ir viduriniojoje paauglystėje būna daugiausia įtampos tėvų ir vaikų santykiuose, palyginti su kitais amžiaus tarpsniais (Furman, Buhrmester, 1992). Santykiai su tėvais išlieka svarbūs ir viduriniojoje paauglystėje (Grossman et al., 1992; Furman, Buhrmester, 1992), tačiau prie jų įtakos prisideda ir artimiausio tos pačios lyties draugo ar draugės įtaka.

Paauglių santykių su bendraamžiais ypatumų ir emocinių sunkumų sąsajos.

Vis daugiau tyrimų atliekama siekiant nustatyti paauglių santykių su bendraamžiais ir internalių psichikos sveikatos aspektų ryšius (Vernberg, 1990; Valàs, 1999; La Greca, Harrison, 2005), tačiau vis dar dauguma bendraamžių tarpusavio santykių tyrimų apima tik vaikystės amžių (Newcomb, Bagwell, 1995; Wiener, 2004; Wiener, Schneider, 2002; Al-Yagon, Mikulincer, 2004 ir kt.).

Santykiai su bendraamžiais apima įvairius aspektus (Vernberg, 1990; Parker, Asher, 1993; Wiener, Schneider, 2002; Wiener, 2004): santykius su artimiausiais draugais, santykius su kitais draugais, santykius su bendraamžių grupe – populiarumą, bendraamžių atstūmimą bei bendraamžių patyčias. Paauglystėje kūno ir mąstymo pokyčiai, kai atsiranda sudėtingesnis savęs ir aplinkos bei kitų žmonių supratimas, paveikia ir tarpasmeninius santykius: gilesnis kitų minčių, jausmų supratimas padeda labiau suvokti santykių abipusiškumą, socialinę paramą (Berndt, 1982). Besikeičianti socialinė aplinka, paaugliams kylantys nauji iššūkiai (Berndt, 1982) gali paveikti ir jų įsitraukimą į santykius su bendraamžiais. Todėl santykiai su bendraamžiais gali ne tik teigiamai paveikti paauglių adaptaciją, bet, jei santykiai nesiklosto taip, kaip norisi, gali sukelti ir daug streso: nustatyta, kad nesusiklostantys santykiai su bendraamžiais susiję ir su depresijos simptomais (Vernberg, 1990; La Greca, Harrison, 2005). Išsamus E. M. Vernberg (1990) tyrimas, kuriame analizuoti įvairūs santykių su bendraamžiais ir emocinių bei

prisitaikymo rodiklių ryšiai ir jų kaita, parodė, kad egzistuoja abipusis ryšys tarp bendravimo su bendraamžiais patirčių ir prisitaikymo ankstyvojoje paauglystėje. Nustatyta, kad depresijos simptomai ir menko socialinio priėmimo suvokimas sudaro aplinkybes, kurioms esant bendraamžiai yra linkę šiuos paauglius atstumti, o neigiamos patirtys bendraujant su bendraamžiais gali prisidėti prie emocinių sutrikimų ir dar menkesnio socialinio priėmimo jausmo (Vernberg, 1990).

Šis abipusis tarpasmeninio konteksto ir psichoemocinio funkcionavimo ryšys įtikina, kad labai svarbu įvairiapusiškai analizuoti emocinių sunkumų ir tarpasmeninio konteksto sąveikas tiek bendroje, tiek turinčių sutrikimų paauglių populiacijose, nes tarpasmeninis kontekstas apima įvairius aspektus ir veiksnys, o mokymosi sutrikimas prie šių veiksnių prisideda kaip papildomas emocinių sunkumų rizikos veiksnys. Darbe analizuojami šie tarpasmeninio konteksto veiksniai: draugystės, patyčios, bendraamžių bei vyresniųjų socialinė parama.

Draugystės. Draugystės yra vienas iš svarbiausių tarpasmeninio konteksto aspektų, tačiau daugiau tyrėjų dėmesio jos sulaukė tik po 1990-ųjų metų. Tyrimai patvirtina, kad draugai yra išskirtiniai ir svarbūs asmenys žmogaus gyvenime, draugystės sudaro geras bendradarbiavimo, abipusiškumo, altruizmo galimybes (Furman, 2001), socialinio ir emocinio augimo kontekstą (Newcomb, Bagwell, 1995). Draugystės ryšys skiriasi nuo ryšio su tėvais, nes šis ryšys yra mažiau saugus, tačiau draugystės ryšys paremtas savanoriškumu, lygiavertiškumu (Furman, 2001; Berndt, 1982). Draugystės pasižymi intensyvesne socialine veikla, dažnesniu konfliktų sprendimu, efektyvesniu problemų sprendimu, palyginti su kitais paauglių tarpusavio ryšiais, draugystės ryšiui svarbu abipusiškumas ir intymumas (Newcomb, Bagwell, 1995; Buhrmester, 1990). Įrodyta, kad bent vieno draugo turėjimas palaiko teigiamą emocinį funkcionavimą bei sumažina neigiamą bendraamžių atstūmimo poveikį, sumažina vienišumo jausmą ir dėl to kylančius emocinius ir elgesio sunkumus (Parker, Asher, 1993; Fox, Boulton, 2006). Draugystės taip pat turi ilgalaikį poveikį: nustatyta, kad draugo turėjimas penktoje klasėje susijęs su geresniu savęs vertinimu suaugus, o izoliacija

ankstyvojoje paauglystėje turi ryšį su psichopatologija suaugus (Bagwell at al., 1998).

J. Wiener, vaikų ir paauglių santykių su bendraamžiais tyrėja, išskiria kelis esminius aspektus, apibūdinančius draugystes: draugystės buvimas, draugų skaičius, draugystės stabilumas, kokie draugai pasirenkami (Wiener, Schneider, 2002). Šiame tyrime išsamiau analizuojami draugų skaičiaus, draugystės kokybės ir draugų socialinės paramos aspektai, gana išsamiai apibūdinantys draugystės reiškinį ir įgalinantys įvairiapusiškai išanalizuoti paauglių draugystes (Wiener, Schneider, 2002).

Draugystė yra esminis veiksnys vaikų ir paauglių raidoje, draugystė užtikrina pozityvų emocinį funkcionavimą ir apsaugo nuo neigiamo bendraamžių atmetimo poveikio (Parker, Asher, 1993). Todėl net ir vieno draugo turėjimas yra pakankamai reikšmingas ir siejamas su daugeliu pozityvių pasekmių (Parker, Asher, 1993), o kelių draugų turėjimas siejamas su sveikesne raida (Vaughn et al., 2000). Tyrėjai nurodo, kad apie 70 proc. vidutiniškai besimokančių mokinių turi bent vieną draugą (Vaughn et al., 1998) arba 60 proc. turi geriausią draugą, su kuriuo draugystė yra abipusė (Estell et al., 2009b). Dauguma mokinių paprastai turi nuo trijų iki penkių draugų (Hallinan, pagal Estell et al., 2009b) arba nuo vieno iki dviejų abipusį santykį palaikančių geriausių draugų (Estell et al., 2009b). Tyrimai, nagrinėjantys vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, draugų skaičių, skelbia skirtingas išvadas: vienais tyrimais nustatyta, kad turintieji mokymosi sutrikimų turi mažiau draugų (Vaughn et al., 1996, 1998) arba mažiau draugų, su kuriais draugystė yra abipusė (Tur-Kaspa et al., 1999); kiti nustatė, kad panašus skaičius turinčiųjų mokymosi sutrikimų ir neturinčiųjų turi bent vieną geriausią draugą, su kuriuo draugystė yra abipusė (Estell et al., 2009b); treči autoriai nustatė, kad tik berniukai, turintys mokymosi sutrikimų, turi mažiau geriausių abipusio ryšio draugų, bet ne mergaitės (Wiener, Schneider, 2002). Tyrimų rezultatai rodo, kad draugų skaičius vaikystėje ir paauglystėje nėra stabilus: draugų padaugėja per mokslo metus (Vaughn et al., 1996, 1998), draugų daugėja ankstyvojoje paauglystėje ir turinčiųjų mokymosi sutrikimų, ir jų

bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, grupėse (Furman, Buhrmester, 1982; Estell et al., 2009b).

Vyresniems vaikams ir paaugliams esminiu draugystės aspektu tampa intymumas (Estell et al., 2009b; Berndt, 1982). Kiti svarbūs draugystės kokybės aspektai, analizuojami tyrimuose, yra bendra veikla, įsitraukimas į santykius, konfliktų sprendimas (Wiener, Schneider, 2002). Geresnės kokybės draugystės yra stabilesnės, trunka ilgiau ir turi daugiau sąsajų su pozityviu prisitaikymu (Estell et al., 2009b; Parker, Asher, 1993). Draugystei išlaikyti ir palaikyti gerą draugystės kokybę reikalingi socialiniai įgūdžiai, tokie kaip supratimas, kaip elgesys paveikia kitus, emocijų ir intencijų interpretavimas, konfliktų sprendimo įgūdžiai (Estell et al., 2009b). Vis daugiau tyrimų nustato, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai pasižymi blogesniais socialiniais įgūdžiais, palyginti su bendraamžiais (Kavale, Forness, 1996; Pearl, 1992; Greenham, 1999). Nors paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, ir yra patenkinti savo draugystėmis, tačiau nustatoma, kad jos dažniausiai yra blogesnės kokybės nei bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų (Kavale, Forness, 1996; Wiener, Schneider, 2002). Turinčiųjų mokymosi sutrikimų draugai nurodo, kad sunkiau su jais palaikyti ilgalaikius santykius (Estell et al., 2009b), kad patys paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, elementariau suvokia draugystę (Cartledge et al., 1985 pagal Estell et al., 2009b). Todėl svarbu išsiaiškinti, kaip draugų skaičius ir draugystės kokybė yra susiję su kitais individualiais bei tarpasmeninio konteksto veiksniais ir su emociniais sunkumais, ar šios sąsajos paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje yra tokios pačios kaip ir bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų.

Patyčios. Jei asmuo turi bent vieną draugą, tai veikia kaip emocinių sunkumų apsauginis veiksnys, o bendraamžių patyčios, atvirkščiai, veikia kaip psichologinį prisitaikymą sunkinantis rizikos veiksnys. Patyčios yra labiausiai paplitusi mokyklinio smurto forma, kartu tai yra viena aktualiausių ir skausmingiausių mokyklinių patirčių (Mishna, 2003; Povilaitis, 2008a). Patyčioms apibrėžti dažniausiai naudojamas D. Olweus pateiktas apibrėžimas: patyčios – tai

pasikartojantys negatyvūs veiksmai, atliekami vieno ar daugiau mokinių; negatyvus veiksmas pagal D. Olweus yra tikslingas elgesys, kuriuo norima įskaudinti, sužaloti ar sukelti nemalonumą kitam (Povilaitis, 2008b). Patyčios pasireiškia labai įvairiai, jos gali būti tiesioginės (pravardžiavimas) ar netiesioginės (gandų skleidimas), apima įvairų elgesį nuo ignoravimo iki fizinio smurto (Mishna, 2003; Povilaitis, 2008b). Paauglystei būdingesnės patyčios, susijusios su santykiais, bendravimu, tokios kaip gandų skleidimas, ignoravimas, socialinis atstūmimas (La Greca, Harrison, 2005).

Pastarųjų metų tyrimai rodo, kad Lietuvoje patyčių problema yra tikrai opi: Lietuvoje patyčių patyrimo ir tyčiojimosi iš kitų procentas yra vienas aukščiausių Europoje (Currie et al., 2012; Gedutienė et al., 2012). Remiantis tarptautinio tyrimo rezultatais, Lietuvoje patyčias patiria apie 26 procentai trylikamečių mergaičių ir 30 procentų berniukų, tyčiojasi iš kitų 18 procentų mergaičių ir 32 procentai berniukų (Currie et al., 2012). Patyčių patirtys ypač aktyvios paauglystėje, nuo vienuoliktų iki penkioliktų gyvenimo metų patyčių skaičius padvigubėja (Currie et al., 2012).

Dėl tyčiojimuisi būdingo tikslingo elgesio – sukelti kitam skausmą, dėl jėgos persvaros, patyčias patiriančio asmens siekio išvengti tokio elgesio, patyčių pasikartojimo (Povilaitis, 2008b) patyčių patirtis ir tyčiojimas iš kitų kelia riziką vėliau atsirasti socialiniams, emociniams bei psichiatriniais sunkumams, kurie gali išlikti ir suaugus (Mishna, 2003; Card, Hodges, 2008). Tie vaikai ar paaugliai, kurie linkę tyčiotis iš kitų, dažniau turi elgesio sunkumų, o tie, kurie patiria kitų patyčias, dažniau turi internalių problemų (Mishna, 2003). Patyčių patirtis taip pat turi sąsajų ir su kitais santykių su bendraamžiais aspektais: tie, kurie patiria patyčias, turi mažiau draugų, jaučiasi nesaugiai tarp bendraamžių (Mishna, 2003).

Patyčių patirtis tampa ypač aktuali mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams. Šie paaugliai ir be patyčių patirties turi daugiau psichosocialinio prisitaikymo sunkumų, todėl patyčių patirtis prideda dar rizikos, kad nepavyks sėkmingai prisitaikyti (Mishna, 2003). Yra tyrimų, nustatančių, kad turintieji mokymosi sutrikimų dėl jiems taikomų pagalbos programų, dėl socialinės

informacijos perdirbimo įgūdžių trūkumo, žemo savęs vertinimo, akademinio sunkumų patiria daugiau patyčių iš bendraamžių (Estell et al., 2009a; Farmer et al., 2012; Rose et al., 2013). Tačiau mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė tyrimuose retai atskiriama nuo kitų sutrikimų turinčiųjų grupių; siekiant ištirti tik mokymosi sutrikimų turinčius paauglius, tyrimuose dažniau tiriamos mišrios skirtingų sutrikimų (tokių, kaip protinis atsilikimas, dėmesio sutrikimai, mokymosi sutrikimai su gretutiniais sutrikimais) turinčių vaikų grupės (Farmer et al., 2012; Estell et al., 2009a; Mishna, 2003; Baumeister et al., 2008).

Nėra vienareikšmiškai nustatyta, ar paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, tikrai patiria daugiau patyčių, nes dauguma tyrimų atlikta su vaikais, o ne paaugliais, be to, tiriamos mišrios grupės, neišskiriant tik turinčiųjų mokymosi sutrikimų. Iš paauglių raidos tyrimų galima spręsti, kad, kaip ir paauglių, neturinčių mokymosi sutrikimų, grupėje, taip ir paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, patyčių patirtis susijusi su psichosocialiniu prisitaikymu, depresijos simptomais, nerimu, socialinėmis problemomis (Mishna, 2003; Baumeister et al., 2008; Rose et al., 2013). Tikslinga išsiaiškinti, kaip paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje patyčios susijusios su emociniais sunkumais ir kitais tarpasmeninio konteksto bei individualiais veiksniais, ir palyginti, kurių veiksnių – draugystės ir paramos ar patyčių – reikšmė emociniams sunkumams yra didesnė.

Santykiai su bendraamžių grupe. Santykiai su bendraamžių grupe išskiriami kaip atskiras tarpasmeninio konteksto aspektas, svarbus vaikų ir paauglių psichosocialiniam prisitaikymui (Wiener, 2004). Tyrimai rodo, kad socialinio elgesio ypatybės, vyresniųjų parama ir speciali pagalba, kurią gauna mokymosi sutrikimų turintys moksleiviai, gali tapti tam tikra vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, atskirtimi nuo bendraamžių (Rose et al., 2013; Mishna, 2003). Tyrimuose santykiai su bendraamžiais gali būti vertinami įvairiais būdais: vertinant patrauklumą, populiarumą, statusą tarp bendraamžių, gaunamą socialinę paramą. Populiarumui vertinti reikalingi kiti vertintojai, todėl šiame tyrime plačiau analizuojama suvokiama socialinė parama, gaunama iš bendraamžių – draugų ir

bendraklasių, kuri gana sėkmingai įgalina įvertinti ryšio su bendraamžiais stiprumą (Asendorpf, Wilpers, 2000).

Tyrėjai vis daugiau dėmesio skiria bendraamžių socialinei paramai. Socialinė parama apibrėžiama kaip konkretus paremiantis kitų elgesys, kai toks elgesys padeda individui funkcionuoti ir gali apsaugoti nuo nepalankių aplinkybių (Demaray, Malecki, 2003). Tyrimai rodo, kad paauglystėje draugų socialinė parama įgyja vis daugiau svarbos ir pasidaro tiek pat svarbi kaip ir tėvų teikiama socialinė parama, o vyresniojoje paauglystėje ji tampa net svarbesnė nei tėvų socialinė parama (Furman, Buhrmester, 1992). Ilgalaikiai tyrimai rodo, kad suvokiama iš bendraklasių gaunama socialinė parama yra reikšmingai susijusi su paauglių emociniais sunkumais (Demaray et al., 2005; Rose et al., 2013).

Santykiai su vyresniaisiais asmenimis: tėvais ir mokytojais. Ankstyvojoje paauglystėje, kada vis didesnė artimų draugų įtaka paaugliams, kyla klausimas apie tai, koks išlieka tėvų vaidmuo. W. Furman ir D. Buhrmester (1992) ėmėsi tikrinti įvairius teorinius teiginius apie santykius su draugais, tėvais, kitais artimais žmonėmis: kieno parama svarbesnė konkrečiu amžiaus tarpsniu, su kuo daugiausia konfliktų, ko daugiau klausoma. Tyrėjai nustatė, kad iki paauglystės tėvų socialinė parama yra svarbiausia vaikų gyvenime, ankstyvojoje paauglystėje tėvų parama taip pat išlieka reikšminga, bet vis daugiau svarbos įgauna tos pačios lyties draugai; viduriniojoje paauglystėje tėvų socialinė parama tampa mažiau svarbia, palyginti su artimiausių tos pačios lyties draugų parama, iškyla ir romantinių draugų paramos svarba (Furman, Buhrmester, 1992). Tačiau iš sumažėjusios svarbos tėvų parama išlieka vienu iš pagrindinių paramos šaltinių. Konfliktų skaičius su tėvais ankstyvojoje ir viduriniojoje paauglystėje padidėja (Furman, Buhrmester, 1992), nors šeiminiai ritualai, bendra veikla ir šeimos susietumas (Cicchetti, Toth, 1998; Grossman et al., 1992), bendravimas su tėvais (Mark et al., 2012) lieka svarbiais apsauginiais veiksniais ir paauglystėje.

Tiriant paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, santykių su tėvais ypatumus, nustatyta, kad vyresnio amžiaus mokymosi sutrikimų turintys paaugliai palaiko

blogesnius tarpasmeninius santykius su tėvais (ir mama, ir tėvu), palyginti su paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų (McNamara et al., 2005). Tėvams, auginantiems mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, kyla papildomo streso, santykių su vaikais sunkumų, nes tėvams svarbūs vaikų akademiniai pasiekimai (Harter, 1999), tėvai dažniau imasi kontroliuojančio auklėjimo (Barkauskienė, 2009). Nustatyta, kad tėvų neigiami jausmai dėl savo vaikų, kontroliuojantis auklėjimas turėjo sąsajų su emociniais sunkumais (Barkauskienė, 2009; Capozzi et al., 2008), tačiau teigiami jausmai, emocinis palaikymas tokių tiesioginių sąsajų neturėjo (Barkauskienė, 2009). Gali būti, kad neigiami tėvų auklėjimo aspektai, kaip ir bendraamžių patyčios, padidina esamą vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, pažeidžiamumą, todėl padaugėja emocinių sunkumų.

Kitų suaugusiųjų svarba paauglių gyvenime nėra daug analizuota. W. Furman ir D. Buhrmester (1992) nustatė, kad mokytojų paramos kiekis mažėja didėjant paauglių amžiui. Daugiausia konfliktų ir mažiausia lygiavertiškumo santykiuose su mokytojais nustatyta septintoje klasėje. Geri santykiai su suaugusiu asmeniu ne iš šeimos narių nurodomi kaip apsauginis veiksnys (Grossman et al., 1992), tačiau, vertinant konkretų santykių su kitais suaugusiaisiais (kurie dažniausiai buvo mokytojai) apsauginį poveikį, buvo nustatyta, kad įtaka daroma tik elgesio sunkumams: kuo geresnis ryšys su mokytojais, tuo mažiau elgesio sunkumų (Grossman et al., 1992); su emocine savijauta, savęs vertinimu ar mokymosi kokybe reikšmingų ryšių nenustatyta. Mokytojų santykiai su mokymosi sutrikimų turinčiais paaugliais priklauso nuo daugelio aplinkybių (DeSantis King et al., 2006; Suldo et al., 2009), tačiau akcentuojama, kad geresnis paauglių prisitaikymas siejasi su teigiamu mokytojų požiūriu į mokymosi sutrikimų turinčius moksleivius (Jordan, Stanovich, 2001), mokytojų suteikiama socialine parama (Suldo et al., 2009).

1.3.3. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių individualaus konteksto ypatybės

Remiantis raidos psichopatologijos požiūriu, analizuojant psichologinius sunkumus, svarbu atsižvelgti į patį individą ir jo savybes. Vis daugiau pripažįstama, kad pats individas yra aktyvus ir formuoja savo santykį su aplinka, žmonėmis (Cicchetti, 2006). Todėl, kartu su tarpasmeninio konteksto ypatumais šiame tyrime analizuojamos ir individualios savybės, turinčios sąsajų su emociniais sunkumais ar su mokymosi sutrikimų specifika.

Savęs vertinimas. Savęs vertinimui paauglystėje skiriama vis daugiau dėmesio, analizuojamas ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas (Gans et al., 2003; Zeleke, 2004; Barkauskienė, 2003; Skerytė-Kazlauskienė, Barkauskienė, 2010). Tačiau nėra iki galo aiškus savęs vertinimo kaip emocinių sunkumų veiksnio vaidmuo, labiau pabrėžiamos savęs vertinimo sąsajos su emociniais sunkumais (Harter, 1999) ar tarpasmeniniu kontekstu (Harter et al., 1996).

Savęs vertinimas nusako vidinį savęs supratimą – tai „savo bendrųjų charakteristikų, savo kompetencijų, galių, savo adekvatumo specifinėse srityse įvertinimai“ (Harter, 1999, 5 p.). Ilgą laiką savęs vertinimas buvo analizuojamas kaip vienalytis konstruktas, tačiau gaunamų rezultatų prieštaravimas (Kistner et al., 1987) atskleidė būtinybę savęs vertinimą laikyti ir tyrinėti kaip daugiamatį (Harter, 1999). Daugiamatis savęs vertinimo modelis įgalina atsižvelgti į tai, kad įvairiose gyvenimo srityse individų kompetencijos yra skirtingos, skirtingi gebėjimai, kurie skirtingai vertinami paties individo, taip gaunamas išsamesnis ir tikslesnis savęs vaizdas. S. Harter pateikia savęs vertinimo modelį (Harter, 1985), kuriame savęs vertinimo sritys yra apibrėžiamos kaip santykinai nepriklausomos viena nuo kitos, informacija apie kiekvieną iš jų papildo savęs vaizdo vertinimą. S. Harter išskiria specifines ir bendrąją savęs vertinimo sritis. Specifinės savęs

vertinimo sritys pagal šį modelį yra susijusios su amžiaus tarpsniu. Ankstyvojoje paauglystėje išskiriamos tokios specifinės savęs vertinimo sritys: akademinė kompetencijų, socialinio priėmimo, sportinių kompetencijų, išvaizdos, elgesio adekvatumo. Svarbus šio modelio komponentas – bendrasis savęs vertinimas, nusakantis, kiek žmogus yra patenkintas apskritai savimi kaip asmeniu, kiek laimingas dėl savo gyvenimo; tai yra holistinis konstruktas, apimantis visą asmenį, o ne atskirų savęs vertinimo komponentų suma (Harter, 1985, 1999).

Nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir paauglių akademinė kompetencijų vertinimas yra prastesnis, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų (Kloomok, Cosden, 1994; Barkauskienė, 2003; Zeleke, 2004). Tai siejama su nuolat patiriamomis akademinėmis nesėkmėmis, blogesniais akademiniais gebėjimais, be to, mokymosi sutrikimai apibrėžiami kaip turintys padarinių akademiniam gyvenimui. Kartu atskleidžiami ir mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ir jų neturinčių bendraamžių skirtumai analizuojant bendrąjį savęs vertinimą, nors rezultatai ir nėra vienodi. Beveik pusėje atliktų tyrimų daromos išvados, kad mokymosi sutrikimų turinčių mokinių bendrasis savęs vertinimas yra kur kas blogesnis nei neturinčiųjų (Barkauskienė, 2003), o kitoje tyrimų dalyje daromos išvados, kad šių grupių bendrasis savęs vertinimas nesiskiria (Kistner et al., 1987; Kloomok and Cosden, 1994). Socialinio priėmimo ir savo elgesio vertinimas tyrimuose mažiau nagrinėtas nei bendrasis savęs vertinimas ir akademinė kompetencijų vertinimas. Vis labiau pripažįstama, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai ir paaugliai turi socialinių gebėjimų trūkumų, ir tai gali būti susiję su blogesniu socialiniu priėmimu ir menkesniu šio priėmimo vertinimu (Kavale, Forness, 1992; Kistner et al., 1987).

Savęs vertinimas susijęs su emociniais sunkumais (Harter, 1999), su socialine parama (Harter, 1999; Skerytė-Kazlauskienė, Barkauskienė, 2010), patyčių patirtimi (Skerytė-Kazlauskienė et al., 2012), santykiais su bendraamžiais (Harter et al., 1996). Nustatytas žemesnis savęs vertinimas gali būti tiesiogiai susijęs su mokymosi sutrikimu: paauglių, turinčių kompleksinių mokymosi sutrikimų ar gretutinį hiperaktyvumo sutrikimą, savęs vertinimas dar žemesnis,

palyginti su paaugliais, turinčiais tik mokymosi sutrikimų (Barkauskienė, 2003; McNamara et al., 2005), asmenys, kurie savo sutrikimą priima kaip mažiau neigiamą, geriau save vertina (Rothman, Cosden, 1995). Dauguma minėtų tyrimų yra atlikti su vaikais, tačiau analizuojant mokymosi sutrikimų turinčių asmenų savęs vertinimą keliamas klausimas, kaip savęs vertinimas susijęs su amžiumi. Daroma bendra prielaida, kad, didėjant amžiui, savęs vertinimas blogėja (Chapman, 1988). Kita vertus, savęs vertinimą traktuojant kaip daugiamačį, nėra aišku, kokia savęs vertinimo atskirose srityse raiška būdinga paauglystėje (Zelege, 2004), kaip ji yra susijusi su emociniais sunkumais.

Mokymasis ir aktyvumas. Mokymosi sutrikimas pirmiausia paveikia asmens akademinės kompetencijas, pasireiškia per skaitymo, rašymo, matematikos ir kitus mokymosi sunkumus (Kavale, Forness, 2000). Ilgą laiką vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, tyrimai apsiribojo jų kognityvinių procesų analize, lyginimais, tačiau vis dar nedaug žinoma, kaip mokymosi kokybė susijusi su šių vaikų ir paauglių savijauta, santykiais su bendraamžiais. Mokslininkai kelia hipotezę, kad mokymosi sutrikimas paveikia emocinius sunkumus ar savęs vertinimą per mokymąsi (Barkauskienė, 2003), todėl pažymima, kad svarbu įvertinti ir palyginamosios grupės mokymosi kokybę, nes mokymosi sunkumai siejami ir bendroje populiacijoje siejami su emociniais sunkumais (Kiuru et al., 2011). Atlikti tyrimai nustato ir skirtumų, ir panašumų tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir paauglių bei tų, kuriems sunkiai sekasi mokslai (Lackaye, Margalit, 2006). Paminėtina, kad dėl palyginamosios grupės gali kilti sunkumų, nes kartais tie, kuriems blogai sekasi mokslai, gali būti nediagnozuoti mokymosi sutrikimų turintys vaikai (Weis, 2008).

Mokymosi sutrikimas yra susijęs su akademinėmis veiklomis, todėl dažnai pabrėžiama, kad vaikams ir paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, svarbu yra turėti papildomų veiklų, kuriose jie gali jaustis kompetentingi, susirasti draugų (Garst et al., 2001), į būrelius ir užklasines veiklas po mokyklos daugiau įsitraukiantys moksleiviai patiria mažiau patyčių (Clark, 2011). Nustatyta, kad

mokymosi sutrikimų turintys asmenys, kurie gyvenime buvo aktyvesni, daugiau įsitraukė į įvairias veiklas, suaugę daugiau pasiekė, buvo laimesnesni (Goldberg et al., 2003); aktyvumas išskirtas kaip pačių suaugusiųjų, turinčių mokymosi sutrikimų, nurodytas sėkmės veiksnys (Raskind et al., 1999). Todėl gali būti svarbu įvertinti, kiek aktyvūs yra paaugliai, kiek užsiima papildomomis, ne su mokymosi susijusiomis, veiklomis.

1.4. Tyrimo problemos pagrindimas: disertacijos mokslinis naujumas ir originalumas

Psichologiniai moksliniai tyrimai plačiai atskleidžia mokymosi sutrikimų 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; Wilmshurst, 2009), tačiau vis labiau atsižvelgiama ir į mokymosi sutrikimų turinčių vaikų, paauglių bei suaugusiųjų psichosocialinį funkcionavimą bei šio funkcionavimo veiksnius.

Tyrimai atskleidė, kad mokymosi sutrikimų turintiems asmenims kognityvinio funkcionavimo trūkumai sunkina ne tik mokymosi procesus, bet taip pat turi įtakos ir socialiniam, emociniam asmens funkcionavimui (Sideridis, 2007; Klassen et al., 2011). Nustatyta, kad asmenims, turintiems mokymosi sutrikimų, bet neturintiems diagnozuotų gretutinių sutrikimų, yra būdinga daugiau nesiekiančių klinikinio lygio emocinių sunkumų (Gallegos et al., 2012; Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002). 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 neatsakytą klausimą, kaip mokymosi sutrikimai veikia asmens psichologinę savijautą, kurie kiti veiksniai prisideda prie šio poveikio. Šiame darbe, atsižvelgiant į naujausias mokymosi sutrikimų tyrimų tendencijas, tiriama paauglių, turinčių mokymosi

sutrikimų, psichosocialinis funkcionavimas ir psichologinė savijauta, plačiau atsižvelgiant į tarpasmeninį kontekstą, kuriame gyvena paauglys, turintis mokymosi sutrikimų.

Disertacijoje remiamasi raidos psichopatologijos teorine perspektyva (Cicchetti, 2006), kuri įgalina plačiau pažvelgti į mokymosi sutrikimą kaip vieną iš psichosocialinio funkcionavimo rizikos veiksnių, veikiančių 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 sąveikos su tarpasmeniniu kontekstu ir reikšmė emocinių sunkumų raidai paauglystėje.

Raidos psichologijos empiriniai tyrimai bei raidos psichopatologijos teorinės išvalgos patvirtina, kad tarpasmeninis kontekstas ypatingai svarbus yra paauglystėje (Cicchetti, Rogosch, 2002). Paauglystėje vyksta sparti tarpasmeninio konteksto kaita: tarpasmeninis kontekstas tampa esminiu iš aplinkos veiksnių, ypatingą svarbą asmeniui įgyja bendraamžiai, vis dar išlieka svarbi tėvų ir kitų suaugusiųjų parama (Pickles, Hill, 2006; Furman, Buhrmester, 1992; Wiener, 2004). Tyrimuose paauglystės laikotarpyje būtina atsižvelgti į tarpasmeninio konteksto veiksnius ir plačiau juos įvertinti, atsižvelgiant į tarpasmeninius santykius su skirtingais reikšmingais asmenimis, šių santykių įvairius aspektus (Wiener, Schneider, 2002). Disertacijoje tarpasmeninis kontekstas įvertinamas visapusiškai, todėl galima teigti, kad disertacija svariai papildo tarpasmeninių veiksnių vaidmens tyrimus, pagrįstus raidos psichopatologijos teorine perspektyva.

Raidos psichopatologijos teorinė perspektyva akcentuoja ir aktyvaus individo vaidmenį, ir individo sąveikų su aplinkos aspektais reikšmę (Cicchetti, 2006). Siekiant suprasti emocinių sunkumų ir tarpasmeninio konteksto sąveikas, svarbūs ne tik tarpasmeninio konteksto, bet ir individo veiksniai. Disertacijoje analizuojami ir individualūs veiksniai, be to, šie ir tarpasmeninio konteksto veiksniai tiriama per pačių paauglių subjektyvius vertinimus, kas įgalina įvertinti emocinių sunkumų veiksnius per pačių paauglių sampratą, o tai psichologijoje vis

labiau pripažįstama kaip esminiai psichosocialinio funkcionavimo veiksniai (Pickles, Hill, 2006; Higgins et al., 2002).

Siekiant susidaryti kuo tikslesnį vaizdą apie psichosocialinę raidą esant mokymosi sutrikimams ir apie šios raidos sąsajas su normalia raida, svarbu analizuoti konkretų amžiaus tarpsnį ir konkrečių veiksnių pasireiškimą, sąsajas, ryšius su tolesne raida (Keogh, Weisner, 1993; Pickles, Hill, 2006). Kadangi daugumoje tyrimų, analizuojančių mokymosi sutrikimų turinčių asmenų tarpasmeninius santykius ar emocinius sunkumus, tyrinėjamas vaikystės laikotarpis, išlieka paauglystės laikotarpio tyrimų aktualumas. Disertacijos tyrimas išsiskiria ir pasirinkta ilgalaikio tęstinio tyrimo strategija, kuri vis dar nėra dažna mokymosi sutrikimų srityje dėl tęstinio tyrimo atlikimo sudėtingumo (McKinney, 1994; Pickles, Hill, 2006). Ši tęstinio tyrimo strategija įgalina įvertinti psichologinės savijautos pokyčius per laiką, suteikia galimybę iš laiko perspektyvos pažvelgti į mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emocinių sunkumų kaitą ir sąsajas su tarpasmeniniais veiksniais paauglystėje, įvertinti atskirų veiksnių prognostines galimybes (Kraemer et al., 2000).

1.5. 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. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo schema

Visas tyrimas suplanuotas kaip tęstinis ilgalaikis tyrimas – atlikti du matavimai su dviejų metų pertrauka (2.1 schema). Pirmajam tyrimo matavimui pasirinkti 12–13 metų paaugliai. Tokio amžiaus moksleiviai jau pakankamai gerai adaptavęsi mokyklose po perėjimo iš pradinės mokyklos į vidurinę, tuo pačiu jie dar nėra įsitraukę į rimtus romantinius santykius, tačiau jų gyvenime vyksta dideli socialiniai pokyčiai (Furman, Buhrmester, 1992).

2.1 schema. Tyrime naudotos metodikos

1 matavimas 12–13 metų paaugliai	2 matavimas 14–15 metų paaugliai
<ul style="list-style-type: none">• Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė (2000) (Malecki et al., 2004)• Vaikų savęs suvokimo skalė (Harter, 1985)• Draugystės kokybės klausimynas ir draugų tinklo įvertinimas (Parker, Asher, 1989)• Anketa patyčių masto įvertinimui mokykloje (Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2006)• Jaunuolio savęs vertinimo klausimynas YSR 11/18 (Achenbach, Rescorla, 2000)	<ul style="list-style-type: none">• Jaunuolio savęs vertinimo klausimynas YSR 11/18 (Achenbach, Rescorla, 2000)

Antrasis tyrimo matavimas vykdytas aštuntoje klasėje, nepriklausomai nuo to, ar pirmojo matavimo metu paaugliai buvo apklausti šeštoje ar septintoje klasėje, todėl antrojo matavimo metu paaugliai buvo 14–15 metų amžiaus. Dviejų metų laikotarpis tarp matavimų pasirinktas atsižvelgiant į paauglių brendimo ir socialinio gyvenimo ypatumus – ties 16 metų riba keičiasi paauglių statusas į

vyresnius moksleivius, dalis jų išeina iš vidurinių mokyklų į technikumus ar gimnazijas, vyksta tolesni pokyčiai socialiniame gyvenime (Berndt, 1982).

Pirmojo ir antrojo matavimų metu tyrimo dalyviai pildė anketas, sudarytas iš įvairių skalių ir klausimynų. Iš pirmojo matavimo analizuojami duomenys, gauti penkiais klausimynais ir skalėmis (2.1 schema), iš antrojo matavimo duomenų disertacijoje analizuojami tik Jaunuolio savęs vertinimo klausimynu YSR 11/18 gauti duomenys.

Pirmasis tyrimo matavimas pradėtas įgyvendinti 2007 metais, užbaigtas 2009 metais. Antrasis tyrimo matavimas pradėtas 2008 metais, užbaigtas 2011 metais. Moksleiviai buvo apklausiami pavasarį, besibaigiant mokslo metams. 2.1 lentelėje pateikti pirmojo ir antrojo matavimų metu apklaustų tyrimo dalyvių skaičiai pagal mokslo metus.

2.1 lentelė. Tyrimo dalyvių, apklaustų per mokslo, metus skaičius

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
1 mt.: 6 klasė	72	44	42	–	–
1 mt.: 7 klasė	29	1	1	–	–
2 mt.: 8 klasė	–	21	65	46	38

Pastaba: mt. – matavimas.

2.2. Tyrimo dalyviai

Lietuvos statistikos departamentas (2013) pateikia, kad Lietuvoje 2010-2011 mokslo metų pradžioje buvo 5652 moksleiviai, kuriems nustatyti specifinio pažinimo sutrikimai, atitinkantys mokymosi sutrikimus. Tai sudarė 3,7 procento nuo visų moksleivių arba 13,26 procento nuo specialiųjų ugdymosi poreikių moksleivių grupės. Pagal Vilniaus miesto mokyklų statistikos duomenis² Vilniuje

²Bendrojo ugdymo mokyklos. 2010/2011 mokslo metų duomenys
<http://svis.ipc.lt/intro/lietuva/2010/suvestines/1mokykla/bandymass.php?kodas=461>

yra 152 bendrojo lavinimo mokyklos. Iš viso 2010/2011 mokslo metais Vilniaus mieste mokėsi 63 152 mokiniai. Bendrojo ugdymo klasėse mokėsi 3 594 mokiniai su specialiaisiais poreikiais. Remiantis statistikos duomenimis, 194 mokiniai turėjo specifinių pažinimo sutrikimų – tai apibūdinta kaip mokymosi negalės ir kompleksinės mokymosi negalės dėl įvairių specifinių pažinimo sutrikimų, ir tai atitinka mokymosi sutrikimo diagnozę. Šeštoje klasėje 2010/2011 m. m. mokėsi 30 mokinių su mokymosi sutrikimais, septyntoje – 25, aštuntoje – 23 mokiniai.

Pirmajam matavimui parinkti 188 moksleiviai iš 25 Vilniaus mokyklų. Antrojo matavimo metu apklausti 170 tyrimo dalyvių, tai sudarė 90,4 proc. nuo pradinės imties. Nepavyko surasti ar susisiekti su 18 tyrimo dalyvių (9,6 proc. nuo pradinės imties). Tai buvo aštuoni berniukai ir keturios mergaitės, turintys mokymosi sutrikimų, trys berniukai bei trys mergaitės, neturintys mokymosi sutrikimų. Keturi berniukai, turintys mokymosi sutrikimų, perėjo į profesines arba jaunimo mokyklas, kurios atsisakė bendradarbiauti ir nesudarė galimybių susisiekti su tyrimo dalyviais. Tyrimo atlikimo laiku nepavyko rasti septynių tyrimo dalyvių turinčių mokymosi sutrikimų ir penkių tyrimo dalyvių, neturinčių mokymosi sutrikimų (dalis jų pakeitė mokyklas, kita dalis buvo išvykę), dvi mergaitės atsisakė dalyvauti tyrime. Nutraukusių tyrimą tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos tarp grupių nesiskyrė. χ^2 testų rezultatai nepakito atmetus nutraukusių tyrimą demografines charakteristikas; galima spręsti, kad nubyrėjimas nesutapo nei su viena demografinė savybe.

Pirmojo tyrimo matavimo metu dalyvių amžiaus vidurkis buvo 12,56 metų (SD = 0,69), amžius svyravo nuo 11 iki 14 metų, daugiausiai buvo 12–13 metų paauglių: 11 metų buvo vienas paauglys, 12 metų – 99 (turinčių mokymosi sutrikimus – 48), 13 metų – 69 (turinčių mokymosi sutrikimus – 36), 14 metų – 19 (turinčių mokymosi sutrikimus – 11). Antrojo matavimo metu amžiaus vidurkis buvo 14,44 metų (SD = 0,58), daugiausiai buvo 14–15 metų paauglių: 13 metų – 2 paaugliai, 14 metų – 96 (turinčių mokymosi sutrikimus – 47), 15 metų – 67

(turinčių mokymosi sutrikimus – 32), 16 metų – 5 paaugliai (turinčių mokymosi sutrikimus – 4). Amžiaus vidurkiai tarp grupių nesiskyrė.

Tyrimo dalyvių grupės

Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupė (MSG) buvo atrinkta remiantis Vilniaus miesto psichologinės-pedagoginės tarnybos duomenimis. Tyrimui parinkti paaugliai, kuriems Vilniaus miesto psichologinės-pedagoginės tarnybos arba mokyklų specialiojo ugdymo komisijų tarpdisciplininė specialistų komanda, susidedanti iš psichologo, specialiojo pedagogo, logopedo bei vaikų neurologo arba vaikų psichiatro, diagnozavo mokymosi sutrikimą ir atmetė kitas mokymosi sunkumų priežastis bei raidos sutrikimus. Dažniausiai buvo nustatyta skaitymo ir rašymo mokymosi sutrikimai, keletui paauglių – matematikos mokymosi sutrikimas. Į tyrimo grupę nebuvo įtraukti paaugliai, kuriems buvo nustatyti gretutiniai emocijų, elgesio ar hiperaktyvumo sutrikimai.

Pirmąjį tyrimo matavimo metu apklausti 95 mokymosi sutrikimų turintys paaugliai, iš jų 64 berniukai ir 31 mergaitė. Šeštoje klasėje apklausti 78 moksleiviai, o septintoje 17 moksleivių. Antrajam matavimui pavyko susisiekti su 83 mokymosi sutrikimų turinčiais paaugliais (56 berniukais ir 27 mergaitėmis). Amžiaus vidurkis pirmojo matavimo metu 12,61 metų ($SD = 0,69$), antrojo matavimo metu amžiaus vidurkis 14,48 metų ($SD = 0,59$).

Palyginamosios grupės (PG) paaugliai atrinkti priderinant imtį prie MSG imties pagal lytį ir amžių. Mokyklose mokytojų buvo paprašyta nurodyti vidutiniškai besimokančius moksleivius, neturinčius mokymosi sutrikimų; iš jų atsitiktiniu būdu buvo parinkti tyrimo dalyviai. Pirmajam matavimui parinkti 93 paaugliai (58 berniukai, 35 mergaitės), iš jų šeštoje klasėje apklausti 77 moksleiviai, septintoje 16 moksleivių. Antrajam matavimui pavyko susisiekti su 87 paaugliais iš palyginamosios grupės (55 berniukais, 32 mergaitėmis). Amžiaus vidurkis pirmojo matavimo metu 12,52 metų ($SD = 0,67$), antrojo matavimo metu amžiaus vidurkis 14,4 metų ($SD = 0,56$).

2.3. Įvertinimo būdai

Tyrime naudoti klausimynai ir skalės, skirti paauglių emociniams sunkumams, individualiems bei tarpasmeniniams veiksniams įvertinti. Tyrime naudotos metodikos paremtos pačių paauglių pasisakymais apie save, savistaba. Šiame tyrime vienintelis išorinis vertinimas yra mokymosi sutrikimo diagnozė. Savistaba paremtais būdais vertinant psichologinę savijautą ir jos veiksnius galimas didelis subjektyvumo laipsnis, tačiau šio tyrimo tikslas ir yra sužinoti, kaip patys paaugliai suvokia savo savijautą, kaip vertina save, savo elgesį ir santykius su aplinkiniais (Card, Hodges, 2008), nes psichologiniuose tyrimuose vis labiau pripažįstama subjektyvaus vertinimo svarba psichosocialiniam funkcionavimui (Higgins et al., 2002).

Sudarant tyrimo skalių ir klausimynų paketą buvo atsižvelgiama į tyrimo imties specifiką. Klausimynų ir skalių raidės buvo pakankamai didelės. Prieš kiekvieną skalę ar klausimyną buvo pateiktos aiškios skalės pildymo instrukcijos; jei skalės ar klausimyno pildymas sudėtingesnis, siekiant didesnio aiškumo, buvo pateikiamas pildymo pavyzdys. Kad būtų lengviau susieti teiginį ar klausimą su atsakymų variantais, nuo klausimų iki atsakymų buvo nuvestos linijos arba teiginių eilutės buvo paryškintos. Siekiant sumažinti raštu rašomų atsakymų skaičių, atsakymų variantai pateikti taip, kad tinkamą atsakymą pakaktų apibraukti ar pažymėti. Patiems paaugliams tereikėjo įrašyti tyrimo datą, inicialus, draugų vardus (*Draugų tinklo vertinimas*) ir užsiėmimus (*YSR 11/18*). Klausimynų paketo gale buvo prašoma peržvelgti atsakymus, pasitikrinti, ar į visus klausimus buvo atsakyta. Tyrimo skalių ir klausimynų paketą pirmojo matavimo metu sudarė trys dvigubi lapai, antrojo matavimo metu – du dvigubi lapai. Kadangi iš antrojo matavimo paketo disertacijoje naudojamas tik vienas klausimynas, metodikos aprašymas remiasi pirmojo matavimo metodikų paketu.

Tyrimo pirmojo matavimo paketo struktūra: 1. Demografiniai duomenys: tyrimo data, tyrimo dalyvio inicialai, amžius. 2. Socialinės paramos įvertinimas: suvoktos gaunamos socialinės paramos iš tėvų, mokytojo/mokytojos,

bendraklasių, draugo/draugės dažnis ir svarba. 3. Savęs vertinimas: savo akademinį kompetencijų vertinimo, elgesio adekvatumo vertinimo, socialinio priėmimo vertinimo, bendrojo savęs vertinimo matavimas. 4. Santykių su draugais ir bendraamžiais įvertinimas: draugystės kokybės, draugų skaičiaus, patyčių patirties ir dalyvavimo patyčiose vertinimas. 5. Emocinių ir elgesio sunkumų vertinimas.

Toliau įvertinimo būdų aprašas pateikiamas tokia tvarka: emocinių sunkumų vertinimas, individualių veiksmų vertinimas, tarpasmeninių veiksmų vertinimas.

Emocinių sunkumų vertinimas. Emociniams sunkumams matuoti pasirinktas *Jaunuolio savęs vertinimo klausimynas YSR 11/18* (angl. *Youth Self-Report Questionnaire*, toliau – *YSR 11/18*) (Achenbach, Rescorla, 2000). Šis klausimynas priklauso ASEBA (angl. *Achenbach System of Empirically Based Assessment*) klausimynų grupei. Tai standartizuotas, empiriškai pagrįstas vertinimas, įgalinantis greitai ir efektyviai įvertinti įvairius adaptyvius ir neadaptyvius elgesio aspektus (Žukauskienė ir kt., 2012). Klausimynas skirtas pildyti patiems 11–18 metų jaunuoliams, apibūdinant savo psichologinį funkcionavimą (elgesio, emocinius ir socialinius sunkumus) dabartiniu metu arba per paskutinius šešis mėnesius. Metodika sudaryta taip, kad galima būtų kuo visapusiškiau įvertinti asmens elgseną ir savijautą (Žukauskienė, Kajokienė, 2006). Dėl empirinio pagrįstumo bei patikimumo ši metodika pasaulyje naudojama labai plačiai vaikų ir paauglių emociniams ir elgesio sunkumams įvertinti. Klausimynas 2003 metais išverstas į lietuvių kalbą ir standartizuotas atsitiktinėje ir klinikinėje Lietuvos vaikų ir paauglių imtyse (Žukauskienė ir kt. 2012).

YSR 11/18 klausimyną sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje prašoma nurodyti demografinius duomenis, antroje dalyje yra 20 klausimų ir teiginių, skirtų vaiko kompetencijoms ir adaptyviam elgesiui įvertinti, trečioje dalyje yra 112 teiginių, leidžiančių įvertinti elgesio bei emocinius sunkumus. Kiekvieną teiginį asmuo, pildantis klausimyną, įvertina trijų balų sistema: 0 reiškia, kad teiginys tyrimo

dalyviui neteisingas, 1 – teiginys iš dalies ar kartais teisingas, 2 – teiginys dažnai arba labai dažnai teisingas pastarųjų šešių mėnesių laikotarpiu (Žukauskienė ir kt. 2012).

Metodikos autoriai empiriniu būdu iš duomenų išskyrė aštuonis pagrindinius sindromus, apimančius vienu metu išskylančių panašių sunkumų grupę, bet netapatinamus su liga (Žukauskienė ir kt. 2012). Teiginiai, vertinantys šiuos sindromus, ir sudaro klausimyno skales, kurioms apskaičiuoti teiginių įverčiai sumuojami. Darbe naudojama suminė Internalių sunkumų skalė, sudaryta iš Nerimastingumo / depresiškumo, Užsisklendimo / depresiškumo ir Somatinių skundų skalių. Internalių sunkumų skalė apima emocinius sunkumus, vidinius išgyvenimus (Žukauskienė ir kt. 2012). Kuo didesnis bendrų emocinių sunkumų skalės rezultatas, tuo labiau išreikšti emociniai sunkumai. Ši emocinių sunkumų skalė apskaičiuojama sumuojant ją sudarančių skalių teiginių įverčius.

YSR 11/18 probleminių skalių vertinimų rezultatai pagal reprezentatyvias populiacijos normas gali būti skirstomi į normos, ribinį (atitinka 93–97 procentilį atskiroms skalėms ir 84–90 procentilį suminėms skalėms) ir nuokrypio (atitinka 98 ir didesnę procentilį konkrečioms skalėms ir 91 ir didesnę procentilį suminėms skalėms) intervalus (Žukauskienė ir kt. 2012). Normą atitinkantis įvertinimas reiškia, kad gautas balas patenka į populiacijos normos intervalą. Ribinis skalės įvertis reiškia, kad rezultatas pakliūna į rizikos intervalą ir turėtų kelti susirūpinimą, nors ir nėra pakankamas, kad būtų priskirtas nuokrypio grupei. Įvertis, pakliūnantis į nuokrypio intervalą, reiškia, kad vertinama problema pasireiškia kaip labai reikšminga, kaip potencialiai kelianti pavojų sėkmingai vaiko ar paauglio adaptacijai (Žukauskienė ir kt. 2012).

Klausimyno probleminių skalių vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa Lietuvos populiacinėje imtyje svyruoja nuo 0,73 (Užsisklendimo / depresiškumo skalei) iki 0,95 (Bendrų sunkumų skalei). Tai pakankamai aukštas suderinamumas, artimas rezultatams naudojant originalų klausimyną anglų kalba (Žukauskienė ir kt. 2012). Šio tyrimo imties vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa nustatytas nuo 0,67 Užsisklendimo / depresiškumo skalei iki 0,80

Nerimastingumo / depresiškumo skalei. Šis klausimyno suderinamumas mažesnis nei Lietuvos populiacinės imties, bet tai pakankamas skalės vidinis suderinamumas moksliniam tyrimui (Pakalniškienė, 2012).

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

Savęs vertinimui matuoti tyrime naudota *Vaikų savęs suvokimo skalė* (angl. *Self Perception Profile for Children*; Harter, 1985). Ši daugiamatė skalė skirta pamatuoti 8–13 metų vaikų ir paauglių bendrąjį ir specifinių sričių savęs vertinimą. Skalę sudaro 36 teiginiai, po lygiai suskirstyti į 6 skales. Originalioje skalėje yra penkios specifinių savęs vertinimo sričių skalės: akademinų kompetencijų, socialinio priėmimo, sportinių kompetencijų, išvaizdos ir elgesio adekvatumo vertinimo (Harter, 1985). Šiame tyrime naudotos trys specifinių savęs vertinimo sričių skalės: akademinų kompetencijų, socialinio priėmimo ir elgesio adekvatumo. Akademinų kompetencijų skalė matuoja, kompetencijas, susijusias su mokyklos aplinka – mokymusi, klasės darbais, atsakinėjimu, medžiagos įsiminimu. Socialinio priėmimo vertinimo skalė matuoja, kiek asmuo jaučiasi bendraamžių mėgstamas, priimamas, tačiau neapibūdina realių socialinių įgūdžių. Elgesio adekvatumo vertinimo skalė įgalina pamatuoti, kiek asmuo patenkintas savo elgesiu, kiek elgiasi adekvačiai, taip, kaip iš jo tikimasi. Be specifinių skalių yra ir bendrojo savęs vertinimo skalė, kuri įgalina pamatuoti, kiek žmogus patenkintas apskritai savimi kaip asmeniu.

Siekiant sumažinti socialinį pageidaujamumą, kuris gali pasireikšti pildant skalę, skalės teiginiai pateikiami „struktūruotų alternatyvų formatu“ (Harter, 1985, p. 7). Skalę pildantis vaikas pirmiausia turi pasirinkti vieną iš dviejų alternatyvių vaikų apibūdinimų, t. y. nuspręsti, į kuriuos vaikus jis/ji panašus(-i). Antru žingsniu tyrimo dalyvis turi įvertinti panašumo į pasirinktus vaikus laipsnį – „Tikra tiesa man“ arba „Iš dalies tiesa man“ – ir pažymėti tai pasirinktos alternatyvos pusėje. Kiekvieno teiginio, pateikto struktūruotos alternatyvos forma,

atsakymui priskiriamas balas nuo 1 iki 4; 1 balas rodo prastą savęs vertinimą, 4 balai – labai gerą. Skalių teiginių įverčiai sumuojami – kuo didesnis įvertis, tuo geresnis savęs vertinimas konkrečioje srityje. Teiginių poros pavyzdys: „Vieni vaikai turi labai daug draugų. BET Kiti vaikai neturi labai daug draugų.“

Metodikos patikimumas originalo kalba įvairiuose tyrimuose yra pakankamai aukštas: Cronbacho alfa nuo 0,71 elgesio skalei iki 0,85 akademinų kompetencijų skalei (Harter, 1985). Lietuviškos versijos, taikant ją 8–11 metų vaikams, vidinis suderinamumas: Cronbacho alfa svyruoja tarp 0,54 bendrojo savęs vertinimo skalei iki 0,68 akademinų kompetencijų skalei (Barkauskienė, 2003). Šio tyrimo imties vidinio suderinamumo rodikliai Cronbacho alfa: akademinės kompetencijos skalės 0,71, socialinio priėmimo skalės 0,61, elgesio adekvatumo vertinimo skalės 0,65, bendrojo savęs vertinimo skalės 0,67. Toks vidinis suderinamumas nėra aukštas, bet pakankamas moksliniam tyrimui (Pakalniškienė, 2012). Lietuviškąją metodikos versiją autorės S. Harter leidimu 2003 metais parengė dr. Rasa Barkauskienė.

Subjektyviai mokymosi kokybei įvertinti naudota *YSR 11/18 klausimynas*. Tyrimo dalyvių buvo prašoma įvertinti, palyginant su kitais bendraamžiais, kaip jam/jai mokykloje sekasi mokytis matematiką ir lietuvių kalbą. Mokyklinės kompetencijos balas apskaičiuojamas sudėjus atsakymų į šiuos klausimus įverčius. Buvo pateikiami atsakymų į šiuos klausimus variantai: „Visiškai nesiseka“, „Žemiau vidutinio lygio“, „Vidutiniškai“, „Geriau nei vidutiniškai“. Šiems atsakymams priskirtos skaitinės vertės, nuo 0 – „visiškai nesiseka“ iki 3 – „geriau nei vidutiniškai“. Galutiniam mokymosi kokybės įvertinimui šie balai sumuojami, didesnė skaitinė vertė reiškia geresnę mokymosi kokybę, maksimalus galimas balas – 6, minimalus – 0. Matematika ir Lietuvių kalba pasirinktos kaip labiausiai susijusios su mokymusi mokykloje ir su mokymosi sutrikimų sudaromais sunkumais šiose srityse.

Paauglių aktyvumo vertinimas matuotas remiantis *YSR 11/18 klausimynu*. Balas skaičiuotas sumuojant atsakymus į YSR antrosios dalies klausimus apie tai, kiek sportinių ir nesportinių laisvalaikio užsiėmimų, namie atliekamų pareigų

įvardino paaugliai (pavyzdžiui, „išvardykite tas sporto šakas, kurias labiausiai mėgstate ir praktikuojate“). Klausimyne palikta vietos trimis atsakymo variantams, todėl maksimalus kiekvieno atsakymo įvertis galėjo būti 3. Aktyvumo balą sudaro šių išvardintų sporto, laisvalaikio ar darbinių užsiėmimų suminis kiekis. Kuo aukštesnis balas, tuo didesnis paauglio aktyvumas, tuo daugiau sporto, laisvalaikio ar darbinių užsiėmimų turi paauglys.

Tarpasmeninių veiksmų vertinimas. Šiame tyrime buvo matuojami tokie tarpasmeniniai veiksniai: draugystė, santykiai su bendraamžiais, patyčių patirtis, santykiai su vyresniais.

Draugystės reiškinių įvairiapusiam įvertinimui buvo naudota ***Draugystės kokybės klausimynas ir draugų tinklo įvertinimas*** (ang. *Friendship Quality Questionnaire-Revised*; Parker, Asher, 1989). *Draugystės kokybės klausimynas* skirtas vaikų ir paauglių draugystės su artimiausiu draugu kokybės įvertinimui. Klausimyną sudaro 41 teiginys, teiginiai sudaro šešias skales, teiginių skaičius skalėse nevienodas (Pakalnienė, Barkauskienė, 2006). Klausimyno skalės:

1. *Partnerystės ir pramogų skalė* įgalina išsiaiškinti, kaip draugams pavyksta kartu pramogauti, kaip dažnai jie kartu leidžia laiką mokykloje per pertraukas, po pamokų. Skalę sudaro penki teiginiai.

2. *Patikimumo ir globos skalė* atskleidžia, kiek draugai vienas kitam padeda, rūpinasi vienas kito saugumu, gerbia vienas kito jausmus, kiek vienas kitam teikia emocinį palaikymą. Skalę sudaro dešimt teiginių.

3. *Pagalbos ir patarimų skalė* parodo, kiek draugai padeda vienas kitam mokantis, atliekant buitines darbus ir pan. Skalę sudaro devyni teiginiai.

4. *Intymaus atsiskleidimo skalės* rezultatai nusako, kiek draugai gali vienas kitam atsiskleisti, patikėti savo paslaptis ir kitus intymius dalykus. Skalę sudaro šeši teiginiai.

5. *Konfliktų sprendimo skalė* parodo, kiek draugai nori ir geba efektyviai ir konstruktyviai spręsti tarpusavio konfliktus. Skalę sudaro trys teiginiai.

6. *Konfliktų ir išdavysčių skalė* atskleidžia nesutarimų, nepasitikėjimo, susierzinimo tarp draugų laipsnį. Skalę sudaro septyni teiginiai.

Prieš pradėdant pildyti klausimyną tyrimo dalyvių prašoma į tam skirtą vietą užrašyti paties geriausio draugo ar draugės vardą ir toliau pildant klausimyną galvoti apie draugystę su šiuo asmeniu. Klausimyno teiginiams įvertinti pateikiami penki galimi atsakymų variantai: „nesutinku“, „šiek tiek sutinku“, „iš dalies sutinku“, „sutinku“, „visiškai sutinku“. Atsakymams priskirtas skaitmeninis įvertinamas nuo 0 – „nesutinku“ iki 4 – „visiškai sutinku“. Skalių įvertis gaunamas susumuojant skales sudarančių teiginių įvertinimus. Kuo didesnis gautasis balas, tuo geresnė draugystės su artimiausiu draugu kokybė.

Lietuviškos klausimyno versijos Cronbacho alfa svyruoja nuo 0,46 iki 0,80 (Pakalnienė, Barkauskienė, 2006), šio tyrimo imties vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa svyravo nuo 0,61 partnerystės ir pramogų skalei iki 0,89 pagalbos ir patarimų skalei. Toks vidinis suderinamumas yra pakankamas moksliniam tyrimui (Pakalniškienė, 2012). Lietuvišką klausimyno versiją parengė Edita Pakalnienė (Pakalnienė, Barkauskienė, 2006).

Draugų tinklo įvertinimas (angl. *Friendship network assessment*; Parker, Asher, 1989) – tai antra tyrime naudota draugystės įvertinimo metodika, skirta išsiaiškinti, kiek ir kokių draugų turi tyrimo dalyviai. Tam tikslui tyrimo dalyviams buvo pateikiama dešimties eilučių lentelė ir tyrimo dalyviai buvo prašomi į šią lentelę surašyti savo turimų draugų vardus ir pažymėti ryšius su tais draugais (pavyzdžiui, ar tai klasės draugas ar kaimynas, vyresnis ar jaunesnis – ši informacija disertacijoje neanalizuojama). Surašius visus turimus draugus (daugiausiai galėjo įrašyti dešimt draugų), buvo prašoma šiuos draugus suskirstyti į artimiausius, gerus ir kitus draugus, įrašant jų vardus ar numerius į tam skirtas vietas. Siekiant palengvinti supratimą apie draugų artimumą, draugų tinklas buvo pavaizduotas apskritimais – visų apskritimų centre įrašytas pats tyrimo dalyvis, didesniame apskritime vieta surašyti artimiausius draugus, dar didesniame tolesniame apskritime vieta surašyti gerus draugus, dar toliau – kitus draugus. Suskaičiavus tyrimo dalyvių minimus draugus, atitinkamai gautas artimiausių,

gerų ir visų draugų skaičius. Toks draugų skaičiaus įvertinimo būdas neįgalina išsiaiškinti, ar paauglių nurodyti draugai yra abipusiški, tačiau, kas irgi yra reikšminga, – leidžia sužinoti apie visus artimus ir tolimus draugus, ne tik apie draugus, susijusius su klase (Wiener, Schneider, 2002). Tokiu būdu gaunamas visapusiškesnis draugų skaičiaus įvertinimas.

Santykiams su bendraamžiais ir vyresniaisiais įvertinti pasirinktas socialinės paramos konstruktas, pakankamai gerai nusakantis ryšio stiprumą (Asendorpf, Wilpers, 2000). Suvoktos gaunamos socialinės paramos vertinimui pasirinkta *Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė* (*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 dažnį ir svarbą. Skalė sudaryta remiantis socialinės paramos modeliu (Malecki et al., 2004), kuris apima penkis socialinės paramos aspektus: kryptį (ši skalė matuoja gaunamą paramą), prieinamumą (skalė matuoja, kiek tyrimo dalyvis suvokia socialinę paramą kaip prieinamą), vertinimą (kiek socialinė parama yra svarbi), pobūdį (išskiriamos socialinės paramos rūšys: emocinė, instrumentinė, informacinė, grįžtamojo ryšio) ir šaltinius (ši skalė apima tėvus, mokytojus, bendraklasius, draugus, mokyklą). *Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė* plačiai naudojama vertinant vaikų ir paauglių suvokiamą gaunamą socialinę paramą (Malecki et al., 2004).

Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė sudaro penkios skalės, kuriomis tyrimo dalyviai vertina suvokiamą gaunamą socialinę paramą iš atskirų paramos šaltinių: tėvų, mokytojų, bendraklasių, artimo draugo ir mokyklos. Mokyklos socialinės paramos skalės šiame tyrime atsisakyta, nes nėra aišku, kas Lietuvos mokyklose be mokytojų gali suteikti socialinę paramą. Toks apibendrinimas nesuteiktų svarbių duomenų, o tik prailgintų paketo pildymo trukmę. Kiekvienoje iš šių pagal socialinės paramos šaltinį išskirtų skalių yra po 12 teiginių, visą skalę šiame tyrime sudarė 48 teiginiai. Skalė yra aiškiai suskirstyta į atskiras dalis pagal

gaunamos paramos šaltinį. Pateikiamas teiginio, kurį paauglys turi įvertinti, pavyzdys:

„MANO TĖVAI...

1. ...parodo, kad manim didžiuojasi“

Moksleivių prašoma įvertinti: a) kaip dažnai jis/ji gauna teiginyje aprašytą paramą iš nurodyto šaltinio ir b) kiek ši parama jam/jai yra svarbi. Skalės dalyje apie gaunamos socialinės paramos dažnį teiginiams pateikiami atsakymai: „niekada“, „beveik niekada“, „kartais“, „dažnai“, „beveik visada“, „visada“. Skaičiuojant skalės rezultatą atsakymams priskiriamas balas nuo 1 – „niekada“ iki 6 „visada“. Skalės dalyje apie paramos svarbą teiginiams pateikiami tokie atsakymai „Nesvarbu“, „Svarbu“ ir „Labai svarbu“, atsakymams priskiriami balai nuo 1 – „nesvarbu“ iki 3 – „labai svarbu“. Kiekvienoje skalėje atsakymai sumuojami ir gaunami du rodikliai: gautos socialinės paramos kiekio (suma atsakymų į klausimą „kaip dažnai?“) ir svarbos (suma atsakymų į klausimą „kiek svarbu?“). Didesnė skalių balų suma rodo didesnę suvokiamą gaunamos paramos kiekį ir didesnę šios paramos svarbą moksleiviui.

Daugeliu tyrimų patvirtintas geras šios metodikos originalo kalba patikimumas: Cronbacho alfa svyruoja nuo 0,88 iki 0,97, pakartotinių testavimų koeficientas nuo 0,45 iki 0,78 (Malecki et al., 2004). Mūsų tyrimo imties vidinis suderinamumas Cronbacho alfa atskiroms socialinės paramos kiekio skalėms: tėvų – 0,84, mokytojų – 0,88, bendraklasių – 0,94, artimo draugo – 0,92. Cronbacho alfa atskiroms socialinės paramos svarbos skalėms: tėvų – 0,76, mokytojų – 0,84, bendraklasių – 0,89, artimo draugo – 0,88. Tai pakankamai geras metodikos vidinis suderinamumas (Pakalniškienė, 2012). Lietuvišką skalės versiją parengė dr. Rasa Barkauskienė.

Patyčių patirčiai įvertinti tyrime naudota *Anketa patyčių masto įvertinimui mokykloje* (Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2006). Ši anketa sudaryta remiantis D. Olweus patyčių klausimynu (Povilaitis, 2008b), kuris visas, ar jo dalys, sėkmingai ir plačiai naudojamas tarptautiniuose tyrimuose, nes standartizuotas

patikrintas klausimynas, vertinantis patyčias, dar nesudarytas (Card, Hodges, 2008). Anketa pasirinkta kaip tyrimuose ir praktikoje naudojamas instrumentas lietuvių kalba, įgalinantis nesudėtingai įvertinti įvairių patyčių patirtį. Tyrime atsisakyta klausimų apie patyčių vietą, mokytojų vaidmenį. Tyrime naudotos esminės 4 anketos dalys: (1) apibendrinti klausimai apie patyčių patyrimo dažnį ir (2) aktyvaus tyčiojimosi dažnį, (3) konkrečių patyčių būdų patyrimo dažnio įvertinimas, (4) patyčių įveikos būdų dažnio įvertinimas.

Apibendrintas klausimas „Kaip dažnai kiti mokiniai tyčiojosi iš tavęs (per paskutinius 2 mėnesius)?“ skirtas bendram patyčių patyrimo dažniui įvertinti. Analogiškas apibendrintas klausimas „Kaip dažnai tu tyčiojaisi iš kitų mokinių (per paskutinius 2 mėnesius)?“ skirtas aktyvaus tyčiojimosi iš kitų dažniui nustatyti. Atsakymų variantai šiems klausimams: „Niekada“, „1-2 kartus“, „2-3 kartus per mėnesį“, „1 kartą per savaitę“, „Keletą kartų per savaitę“, atsakymams priskirtas skaitinis įvertinimas nuo 0 – „niekada“, iki 5 – „keletą kartų per savaitę“.

Apie konkrečius patyčių būdus buvo klausiama: „Kokiu būdu iš tavęs tyčiojosi (per paskutinius 2 mėnesius)?“, šalia buvo išvardinti 11 tyčiojimosi būdų („mušdavo, „stumdydavo“, „įspirdavo“ ir pan.), palikta vieta nenurodytiems tyčiojimosi būdams įrašyti. Atsakymų variantai šiems klausimams: „Niekada“, „1-2 kartus“, „2-3 kartus per mėnesį“, „1 kartą per savaitę“, „Keletą kartų per savaitę“, atsakymams priskirtas skaitinis įvertinimas nuo 0 – „niekada“, iki 5 – „keletą kartų per savaitę“. Susumavus šiuos įverčius gautas bendras patyčių intensyvumas, atsižvelgiant ne tik į patiriamų patyčių dažnį apskritai, bet ir skirtingų patyčių būdus. Cronbacho alfa patyčių intensyvumui 0,83, tai pakankamas skalės vidinis suderinamumas moksliniam tyrimui (Pakalniškienė, 2012). Kuo didesnis patyčių vertinimo balas, tuo didesnė patyčių patirtis.

Anketoje patyčių masto įvertinimui mokykloje taip pat pateiktas klausimas, skirtas įvertinti tyrimo dalyvių reakcijas į patyčias: „Kaip tu reaguoji, kai iš tavęs tyčiojasi?“. Prie šio klausimo pateikiami 6 galimų reakcijų būdai („atsakau skriaudėjams tuo pačiu“, „papasakoju tėvams“ ir pan.), palikta vieta įrašyti kitą

reagavimo į patyčias būdą „tavo variantas“. Apie kiekvieną reagavimo į patyčias būdą tyrimo dalyvis galėjo pasirinkti atsakymą „Niekada“, „Kartais“, „Dažnai“, atitinkamai šiems atsakymams priskirti skaitiniai įvertinimai 0, 1 ir 2.

Paskutinis šioje anketoje pateiktas apibendrintas klausimas „Kaip dažnai tu tyčiojaisi iš kitų mokinių (per paskutinius 2 mėnesius)?“, aprašytas prie pirmojo apibendrinančio anketos klausimo apie patyčių patirtį.

2.4. Tyrimo eiga

Remiantis Vilniaus miesto psichologinės–pedagoginės tarnybos duomenimis atrinkta mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupė. Palyginamajai grupei paaugliai parinkti atsitiktinai iš mokytojų nurodytų moksleivių, kurie mokosi vidutiniškai ir neturi mokymosi sutrikimų. Palyginamoji grupė buvo priderinta paauglių su mokymosi sutrikimais grupei pagal lytį ir amžių.

Atrinkus paauglius buvo susisiepta su šių paauglių tėvais ir tėvams per vaikus buvo perduotas vokas su informacija apie tyrimą ir tyrimo medžiaga. Iš visų tėvų, kurie sutiko, kad jų sūnus ar dukra dalyvautų tęstiniame tyrime, gautas raštiškas informuotas sutikimas. Informaciniame lape tyrimas buvo pristatomas nusakant tikruosius tyrimo tikslus (analizuoti mokymosi ypatumų ir psichologinio prisitaikymo sąsajas), paaiškinant, kad tiriami įvairių mokymosi gebėjimų moksleiviai, kurie tyrimui pasirinkti atsitiktine tvarka. Taip pat apibūdinti tęstinio tyrimo ypatumai, numatytas tyrimo grafikas, anketų konfidencialumas ir anonimiškumas (siekiant išlaikyti konfidencialumą anketos buvo koduojamos). Paauglių tėvai užpildė demografinių duomenų anketą apie savo vaiką bei keletą psichologinių skalių, kurios šiame darbe nėra analizuojamos. Tėvų sutikimas dėl jų vaiko dalyvavimo tyrime buvo gautas visam tęstiniam tyrimui ir prieš pakartotinį tyrimo matavimą naujo tėvų sutikimo nebuvo prašoma. Tyrimas galėjo būti nutrauktas bet kada tyrimo eigoje, jei tyrimo dalyviai ar jų tėvai to pageidavo; tuo pasinaudojo dvi tyrimo dalyvės, atsisakiusios dalyvauti antrajame tyrimo matavime.

Paaugliai buvo apklausiami mokyklose pamokų metu, suderinus apklausos laiką su mokyklos administracija. Tyrimas vyko individualiai arba mažomis grupelėmis, priklausomai nuo to, kiek tyrimo dalyvių buvo konkrečioje mokykloje. Tyrimo metu šalia moksleivių esantis psichologas ar socialinis pedagogas 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. Užpildžius anketą ši pagal galimybes būdavo peržvelgiama ir, radus praleistų klausimų ar teiginių, buvo prašoma juos papildyti. Po tyrimo buvo padėkojama paaugliams už dalyvavimą tyrime, suteikiama informacija apie tolesnius matavimus ir jie palydinti į klases.

Prieš antrąjį matavimą susisiekti su mokyklose dirbančiais psichologais, socialiniais darbuotojais ar mokytojais, siekiant pakartotinai surasti paauglius. Antrojo matavimo pakete YSR 11/18 klausimynas buvo pateikiamas paskutinis, kaip ir pirmojo matavimo metu. Iš viso antrojo matavimo paketą sudarė 4 lapai. Iš antrojo matavimo skalių ir klausimynų disertacijoje analizuojama tik YSR 11/18 klausimynas.

2.5. Duomenų tvarkymas ir statistinės analizės metodai

Statistinė analizė. Visa duomenų statistinė analizė atlikta IBM SPSS 21 statistinės analizės paketu.

Trūkstamų duomenų tvarkymas. Ilgalaikio tyrimo specifika ir tyrimo dalyvių ypatumai paveikė, kad šiame tyrime gauti kelių rūšių trūkstami duomenys. Kadangi tyrimo imtis yra vidutinio didumo ir svarbus kiekvienas atsakymas, visoms trūkstamų duomenų rūšims rastas priimtinas trūkstamų duomenų tvarkymo sprendimas. Pirmą trūkstamų duomenų rūšį – trūkstamas visas antrasis tyrimo matavimas. Antrojo matavimo metu nebuvo įmanoma susisiekti su aštuoniolika tyrimo dalyvių, šių tyrimo dalyvių naudojami tik pirmojo matavimo duomenys atitinkamose analizėse. Antra trūkstamų duomenų rūšis, kai trūksta atskiros skalės įvertinimų. Pasitaikė, kad keli tyrimo dalyviai neužpildė vieno klausimyno ar

atskiros skalės, nes praleido ar nesuprato instrukcijos ir tai nebuvo laiku pastebėta. Šios rūšies trūkstamų duomenų procentas nedidelis, analizėse naudoti visi kiti tyrimo dalyvio duomenys.

Trečios rūšies trūkstamų duomenų daugiausiai – tai praleisti atsakymai į vieną iš skalės ar klausimyno klausimą. Vienam klausimui per visą tyrimo imtį buvo nuo 1 iki 7 trūkstamų atsakymų. Siekiant užtikrinti tinkamą statistinę analizę ir didesnę duomenų kiekį, buvo naudojami keli trūkstamų duomenų tvarkymo būdai. Jei tyrimo dalyvio užpildytoje skalėje trūko 1-2 atsakymų, skalės galutinis rezultatas vis tiek buvo skaičiuojamas. Jei užpildytoje skalėje trūko trijų ir daugiau atsakymų arba jei neužpildyta beveik visa skalė, tai tyrimo dalyvio skalės rezultatas neskaičiuojamas ir analizėse, kuriose ši skalė naudojama, tyrimo dalyvis pašalinamas. Pilnai užpildyti tyrimo dalyvių atsakymai ir pilnų skalių rezultatai naudojami kitiems skaičiavimams.

Duomenų normalusis pasiskirstymas. Tyrimo duomenų pasiskirstymas tikrintas Skeweness, Kurtosis kriterijais ir Shapiro-Wilk testu. Dauguma skalių gautų duomenų pasiskirstymas buvo normalus. Tyrimo dalyvių imtis nėra didelė, todėl kai kurių skalių duomenų pasiskirstymas pagal griežčiausią Shapiro-Wilk testą nėra normalus, nors atitiko asimetrijos ir eksceso koeficientų kriterijus (nuo -2 iki 2). Šių skalių duomenų pasiskirstymas laikytas normaliu (Čekanavičius, Murauskas, 2000). Kelių skalių, kuriomis gautų duomenų pasiskirstymas nukrypo nuo normaliojo pasiskirstymo pagal visus kriterijus, duomenys transformuoti, kad atitiktų normalumo kriterijus. Transformuotų skalių rezultatai patikrinti, kad po transformacijos nepakito rezultatų kryptis.

3. REZULTATAI

3.1. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, emocinių sunkumų palyginimas

Mokymosi sutrikimų turinčių 12–13 metų paauglių grupės (MSG) ir palyginamosios grupės (PG) paauglių, neturinčių mokymosi sutrikimų, emocinių sunkumų palyginimas pagal YSR 11/18 jaunuolio klausimyno suminę internalių sunkumų skalę parodė (3.1 lentelė), kad pirmojo matavimo metu mokymosi sutrikimų turintys paaugliai išreiškė daugiau emocinių sunkumų nei palyginamosios grupės paaugliai ($t = 2,38$, $p < 0,05$).

3.1 lentelė. *Emocinių sunkumų palyginimas tarp grupių*

YSR 11/18 skalės	Mt.	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė (N = 95; 83)		Palyginamoji grupė (N = 93; 87)		t
		M	SD	M	SD	
Internalūs sunkumai	1	14,36	9,40	11,25	8,50	2,38*
	2	12,57	8,15	12,84	9,42	-0,20
Nerimastingumas / depresiškumas	1	6,05	4,39	5,13	3,99	1,51
	2	5,23	3,83	5,81	4,27	-0,92
Užsisklendimas / depresiškumas	1	4,08	2,98	2,81	2,38	3,22**
	2	3,57	2,72	3,12	2,87	1,05
Somatiniai skundai	1	4,22	3,44	3,30	3,14	1,91
	2	3,77	2,97	3,86	3,69	-0,17

*Pastabos. Mt. – matavimas. N - skaičius pirmojo ir antrojo matavimo metu. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus nepriklausomoms imtims. *p < 0,05 **p < 0,01.*

Pirmojo matavimo metu mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės emocinių sunkumų įverčiai didesni nei palyginamosios grupės paauglių pagal

visas emocinių sunkumų skales, tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas gautas tik vienoje iš specifinių emocinių sunkumų skalių – Užsisklendimo / depresiškumo ($t = 3,22$, $p < 0,01$).

Antrojo matavimo metu skirtumų tarp grupių emocinių sunkumų nenustatyta. 14–15 metų paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, nurodė mažiau emocinių sunkumų nei pirmojo matavimo metu, tuo tarpu palyginamosios grupės paaugliai nurodė daugiau emocinių sunkumų nei pirmojo matavimo metu. Tokiu būdu statistiškai reikšmingo emocinių sunkumų skirtumo tarp grupių nebeliko nei bendroje suminėje emocinių sunkumų skalėje, nei atskirose specifinėse skalėse.

Įvertinus bendrai visos grupės emocinių sunkumų padidėjimą ar sumažėjimą (Stjudento kriterijus priklausomoms imtims), nustatyta, kad atskirų skalių – Nerimastingumo / depresiškumo, Užsisklendimo / depresiškumo bei Somatinių skundų – pokyčių skirtumai nėra reikšmingi, kaip ir bendrai emocinių sunkumų pokyčio skirtumas ($t = 0,21$, $p > 0,05$). Taigi, nors bendras emocinių sunkumų pokytis per dvejus metus tarp tyrimo matavimų ir įvyksta, tačiau šiame tyrime jis nesiekia reikšmingumo lygmens nei bendrai visoje imtyje, nei atskirose grupėse.

Per dvejus metus mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje bendrai emocinių sunkumų sumažėjo, o palyginamojoje grupėje padaugėjo, tačiau abiejose grupėse buvo vienodai paauglių, kuriems po dvejų metų sunkumų padaugėjo, sumažėjo arba išliko tiek pat (3.2 lentelė). Nenustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (χ^2 kriterijus) tarp grupių, kuriai daliai paauglių emocinių sunkumų sumažėjo, padaugėjo ar išliko tiek pat. Remiantis šiais rezultatais galima sakyti, kad, nors per dvejus metus įvyko pokytis vertinant skirtumus tarp grupių, tačiau negalima sakyti, kad buvo vienkryptė laiko įtaka tyrimo dalyviams emocinių sunkumų atžvilgiu.

Koreliacijos tarp emocinių sunkumų skalių pirmojo ir antrojo matavimų (Pearson koreliacijos) yra stiprios teigiamos (nuo 0,40 iki 0,52). Išsiskiria tik Užsisklendimo / depresiškumo skalė, kurios pirmojo ir antrojo matavimų koreliacija yra vidutinio stiprumo ($r = 0,34$, $p < 0,05$). Taip yra daugiausiai dėl mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės: MSG Užsisklendimo /

depresiškumo skalių koreliacija tarp pirmojo ir antrojo matavimų yra silpna, bet reikšminga ($r = 0,23$, $p < 0,05$).

3.2 lentelė. Emocinių sunkumų (pagal YSR skales) pokytis

	Internalūs sunkumai	Nerimastingumas / depresiškumas	Užsisklendimas / depresiškumas	Somatiniai skundai
	Proc. (N)	Proc. (N)	Proc. (N)	Proc. (N)
Sumažėjo				
MSG	43,4 (36)	37,3 (31)	39,8 (33)	27,7 (23)
PG	32,6 (28)	31,0 (27)	25,3 (22)	23,3 (20)
Nepakito				
MSG	18,1 (15)	36,1 (30)	38,6 (32)	44,6 (37)
PG	22,1 (19)	31,0 (27)	44,8 (39)	45,3 (39)
Pagausėjo				
MSG	38,6 (32)	26,5 (22)	21,7 (18)	27,7 (23)
PG	45,3 (39)	37,9 (33)	29,9 (26)	31,4 (27)

Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. Iš viso mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupėje $N = 83$, palyginamojoje grupėje $N = 86$.

Siekiant nustatyti lyties veiksnio svarbą emociniams sunkumams, buvo palygintas emocinių sunkumų lygis tarp lyčių (3.3 lentelė). Kai paaugliai buvo 12–13 metų amžiaus, mažiausiai emocinių sunkumų nurodė palyginamosios grupės mergaitės (bendrai sunkumų vidurkis 11,42), daugiausiai emocinių sunkumų nurodė mokymosi sutrikimų turintys berniukai (bendrai emocinių sunkumų vidurkis 14,48). Kai paaugliai buvo 14–15 metų amžiaus, mažiausiai emocinių sunkumų nurodė berniukai iš palyginamosios grupės (bendrai emocinių sunkumų vidurkis 12,00), daugiausiai emocinių sunkumų išreiškė palyginamosios grupės mergaitės (bendrai emocinių sunkumų vidurkis 14,32). Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas pirmojo matavimo metu tarp berniukų: internalių sunkumų ($t = 2,05$, $p < 0,05$) ir užsisklendimo / depresiškumo simptomų ($t = 2,09$, $p < 0,05$), somatinių skundų skirtumas artėja prie statistiškai reikšmingo lygmens ($t = 1,89$, $p < 0,07$). Mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės, palyginti su

mergaitėmis, neturinčiomis mokymosi sutrikimų, išreiškė žymiai daugiau užsisklendimo ir depresiškumo simptomų ($t = 2,71, p < 0,01$), tačiau pagal kitas skales jų emociniai sunkumai nesiskyrė.

Tik Užsisklendimo skalėje išliko aukštas mokymosi sutrikimų turinčių berniukų įvertis (vidurkis berniukų pirmojo matavimo metu 4,09, antrojo – 3,70), šioje skalėje per abu matavimus abiejose grupėse berniukai surinko aukštesnius įvertinimus nei mergaitės, nors skirtumas ir nėra statistiškai reikšmingas. Vienintelis statistiškai reikšmingas emocinių sunkumų skalių skirtumas tarp lyčių nustatytas Somatinių skundų skalėje – PG mergaitės turėjo statistiškai reikšmingai daugiau somatinių skundų nei PG berniukai ($t = -2,27, p < 0,05$).

Įvertinus mergaičių ir berniukų emocinių sunkumų pokytį po dvejų metų (Stjudento kriterijus priklausomoms imtims), nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turinčių berniukų nerimastingumo / depresiškumo simptomų sumažėjimas nuo 6,30 iki 4,98 artėja prie statistiškai reikšmingo lygmens ($t = 1,94, p < 0,06$). Kitų reikšmingų emocinių sunkumų pokyčių per dvejus metus nenustatyta nei mergaitėms, nei berniukams, neturintiems mokymosi sutrikimų.

3.3 lentelė. *Emocinių sunkumų (YSR 11/18 skalės) palyginimai tarp lyčių*

Skalės	Mt.	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė			Palyginamoji grupė		
		Bern. N = 56	Merg. N = 27	<i>t</i>	Bern. N = 55	Merg. N = 32	<i>t</i>
Internalūs sunkumai	1	14,48	13,37	0,75	11,75	11,42	0,27
	2	12,18	13,37	-0,62	12,00	14,32	0,42
Nerimastin-gumas / depresiškumas	1	6,30 !	5,55	0,78	5,09	5,20	-0,13
	2	4,98 !	5,74	-0,84	5,44	6,44	-1,06
Užsisklen-dimas / depresiškumas	1	4,09	4,06	0,05	3,02	2,49	1,04
	2	3,70	3,30	0,63	3,36	2,69	1,06
Somatiniai skundai	1	4,47	3,71	1,01	3,33	3,26	0,10
	2	3,50	4,33	-1,11	3,20	5,03	-2,27*

Pastabos. Mt. – matavimas. * $p < 0,05$. ! $p < 0,06$

Papildoma analizė (ANOVA 2x2 modelis) bendroje emocinių sunkumų skalėje ir atskirose specifinėse skalėse neparodė nė vienos statistiškai reikšmingos lyties ir grupės sąveikos. Taigi, galima sakyti, kad bendrų sąveikos tendencijų tarp lyties ir mokymosi sutrikimo, vertinant emocinius sunkumus, nėra.

Siekiant nustatyti tyrimo imties emocinių sunkumų lygį, tyrimo imties emocinių sunkumų rezultatai buvo palyginti su Lietuvos paauglių imties rezultatais. Remiantis YSR 11/18 Vadove (Žukauskienė ir kt., 2012) pateiktomis normomis, sudarytomis pagal Lietuvos paauglių reprezentacinės imties rezultatus, paskaičiuota, kiek tyrimo dalyvių pakliuvo į bendrai emocinių sunkumų ir atskirų specifinių skalių normas, rizikos ir nuokrypio intervalus (3.4 lentelė).

Pagal bendrą emocinių sunkumų – internalių problemų skalę – į normas grupės ribas (iki 84-o procentilio) pakliuvo dauguma tyrimo dalyvių. Iš mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės 66,3 proc. paauglių pirmojo matavimo metu ir 69,9 proc. paauglių antrojo matavimo metu pakliuvo į normas ribas, iš palyginamosios grupės 79,6 proc. paauglių pirmojo matavimo metu ir 75,9 proc. paauglių antrojo matavimo metu turėjo normalų emocinių sunkumų lygį. Į rizikos intervalą pagal bendrus emocinius sunkumus (tarp 84-o ir 90-o procentilių) pakliuvo daugiau paauglių iš mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės (14,7 proc. pirmojo matavimo metu ir 15,8 proc. antrojo matavimo metu) nei iš palyginamosios grupės (9,7 pirmojo matavimo metu ir 8,0 proc. antrojo matavimo metu). Į nuokrypio intervalą pagal bendrus emocinius sunkumus (virš 90-o procentilio) pirmojo matavimo metu pakliuvo daugiau mokymosi sutrikimų turinčių paauglių (18,9 proc.) nei palyginamosios grupės paauglių (10,8 proc.), tačiau antrojo matavimo metu mokymosi sutrikimų turinčių paauglių nuokrypio intervale sumažėjo iki 12 proc., o neturinčių mokymosi sutrikimų padaugėjo iki 14,9 proc. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp tyrimo grupių paauglių pasiskirstymo pagal internalių sunkumų skalę į normas, rizikos ir nuokrypio grupes nenustatyta.

3.4 lentelė. Tyrimo imties sunkumų lygis pagal Lietuvos paauglių 11–18 metų normas (Žukauskienė ir kt., 2012)

YSR skalės	Grupė	Mt.	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė (N = 95; 83)		Palyginamoji grupė (N = 93; 87)		χ^2	
			Proc.	N (bern.)	Proc.	N (bern.)		
Internalių sunkumų	Norma	1	66,3	63 (38)	79,6	74 (42)	4,24	
		2	69,9	58 (37)	75,9	66 (40)		
	Rizika	1	14,7	14 (9)	9,7	9 (8)	3,76	
		2	15,8	15 (11)	8,0	7 (5)		
	Nuokrypis	1	18,9	18 (17)	10,8	10 (8)		
		2	12,0	10 (8)	14,9	13 (10)		
Nerimastingumo / depresiškumo	Norma	1	74,7	71 (44)	87,1	81 (48)		1,67
		2	85,5	71 (48)	82,8	72 (45)		
	Rizika	1	7,4	7 (5)	5,4	5 (4)	2,52	
		2	9,6	8 (6)	10,3	9 (7)		
	Nuokrypis	1	7,4	7 (7)	4,3	4 (4)		
		2	1,2	1 (1)	5,7	5 (3)		
Užsisklendimo depresiškumo	Norma	1	80,0	76 (46)	90,3	84 (50)		2,56
		2	86,7	72 (50)	86,2	75 (45)		
	Rizika	1	10,5	10 (9)	5,4	5 (5)	4,36	
		2	6,0	5 (5)	6,9	6 (6)		
	Nuokrypis	1	5,2	5 (5)	3,2	3 (2)		
		2	3,6	3 (1)	5,7	5 (4)		
Somatinių skundų	Norma	1	71,6	68 (42)	83,9	78 (46)		4,55
		2	85,5	71 (49)	82,8	72 (46)		
	Rizika	1	11,6	11 (8)	4,3	4 (3)	5,97*	
		2	8,4	7 (5)	3,4	3 (1)		
	Nuokrypis	1	9,5	9 (9)	6,5	6 (5)		
		2	2,4	2 (1)	10,3	9 (6)		

Pastabos. Mt. – matavimas. Tamsesniuose langeliuose – antrojo matavimo duomenys ir jų palyginimas. N – skaičius pirmojo ir antrojo matavimo metu. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Panašios tendencijos matyti ir atskirų skalių rezultatų palyginime su Lietuvos reprezentacinės imties normomis (3.4 lentelė). Abiejose grupėse nuo 70 iki 90 procentų paauglių pakliūna į atskirų specifinių skalių normos intervalus (atskiroms skalėms tai yra iki 92-o procentilio), nuo 3 iki 11 procentų į rizikos intervalus (tarp 93-io ir 97-o procentilių) ir nuo 1 iki 10 procentų – į nuokrypio intervalus (virš 97-o procentilio). Mažiausiai į normos ribas pateko paauglių pagal somatinių skundų skalę. Taikant χ^2 kriterijų rastas statistiškai reikšmingas skirtumas tik Somatinių skundų skalėje antrojo matavimo metu ($\chi^2 = 5,97$, $p < 0,05$), t. y. daugiau palyginamosios grupės paauglių pakliuvo į nuokrypio intervalą nei mokymosi sutrikimų turinčių paauglių, kurių daugiau pakliuvo į rizikos intervalą. Pagal kitas skales pasiskirstymas į normos, rizikos ir nuokrypio intervalus abiejose grupėse nesiskyrė.

Lyčių skirtumai išryškėjo mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje. Kai paaugliai buvo 12–13 metų, daugiau mokymosi sutrikimų turinčių berniukų papuolė į nuokrypio intervalą ir pagal bendrą emocinių sunkumų skalę (17 berniukų ir 1 mergaitė) ir pagal atskiras specifines skales. Nors tyrime berniukų buvo daugiau, bet pagal bendrą emocinių sunkumų skalę susidarė statistiškai reikšmingas skirtumas tarp lyčių mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupėje ($\chi^2 = 7,49$, $p < 0,05$). Iš palyginamosios grupės paauglių taip pat daugiau berniukų papuolė į nuokrypį nuo normos, tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas tarp berniukų ir mergaičių nesusidarė.

Apibendrinant emocinių sunkumų intensyvumo ir kaitos palyginimo rezultatus, svarbu pažymėti laiko įtaką šiems rezultatams. Kai paaugliai buvo 12–13 metų amžiaus, nustatyti reikšmingi emocinių sunkumų skirtumai tarp grupių – mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodė daugiau emocinių sunkumų nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų. Pirmojo matavimo metu labiausiai grupės skyrėsi pagal Užsisklendimo / depresiškumo skalę. Tuo tarpu po dvejų metų, kai paaugliams buvo 14–15 metų, emocinių sunkumų skirtumų nebeliko, nors išlaikytas reikšmingas antrojo matavimo emocinių sunkumų ryšys su pirmojo

matavimo emociniais sunkumais. Per dvejus metus tarp tyrimo matavimų abiejose grupėse panašiam skaičiui paauglių emocinių sunkumų sumažėjo, padaugėjo arba išliko tiek pat. Reikšmingų skirtumų tarp paauglių pasiskirstymo, kaip jie pakliuvo į normos, rizikos ir nuokrypio intervalus, vertinant pagal reprezentacinę Lietuvos paauglių imtį, nei bendroje emocinių sunkumų, nei atskirose specifinėse emocinių sunkumų skalėse, nenustatyta. Nustatytas vienintelis reikšmingas lyčių skirtumas: daugiau mokymosi sutrikimų turinčių berniukų, kai jiems buvo 12–13 metų, palyginti su mergaitėmis, pakliuvo į nuokrypio intervalą pagal bendrą emocinių sunkumų skalę.

3.2. Mokymosi sutrikimų turinčių 12–13 metų paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, individualių veiksmų palyginimas

Toliau aptariami šie tyrimo dalyvių individualaus konteksto veiksniai: savęs vertinimas – savo akademinų kompetencijų, elgesio adekvatumo, socialinio priėmimo vertinimas bei bendrasis savęs vertinimas (*Vaikų savęs suvokimo skalė*); subjektyvi mokymosi kokybė (*YSR 11/18*); paauglių aktyvumas sporte, laisvalaikio pramogose bei darbiniuose užsiėmimuose (*YSR 11/18*).

3.2.1. Savęs vertinimas

Nustatyta, kad paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas, matuotas *Vaikų savęs suvokimo skale*, buvo statistiškai reikšmingai žemesnis nei palyginamosios grupės paauglių savęs vertinimas visose srityse (3.5 lentelė): 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 ($t = -2,48$, $p < 0,05$). Blogiausiai abiejų grupių paaugliai vertino savo akademinės kompetencijas, geriausiai – bendrai save kaip žmones.

3.5 lentelė. Savęs vertinimo skalių palyginimas grupėse

Savęs vertinimo sritys	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		t
	M	SD	M	SD	
Akademinė kompetencija	13,08	3,41	16,25	3,74	-6,02***
Socialinis priėmimas	15,43	3,54	17,15	3,55	-3,29**
Elgesio adekvatumas	15,78	3,75	17,33	3,42	-2,92**
Bendrasis savęs vertinimas	16,29	3,61	17,58	3,39	-2,48*

Pastabos. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Elgesio adekvatumo vertinimo skalėje nustatyti lyčių skirtumai – mergaitės abiejose grupėse savo elgesį vertino pozityviau nei berniukai: MSG mergaičių savo elgesio vertinimo vidurkis 17,48, berniukų – 15,00 ($t = 3,09$, $p < 0,01$), PG mergaičių savo elgesio vertinimo vidurkis 18,57, berniukų – 16,56 ($t = 2,84$, $p < 0,01$). Daugiau skirtumų tarp lyčių savęs vertinimo skalėse nenustatyta, nerasta ir lyties – grupės sąveikos (tikrinta ANOVA 2x2 modeliu). Galima sakyti, kad mergaitės ir berniukai abiejose grupėse panašiai vertina savo akademinės kompetencijas, socialinį priėmimą, bendrai save kaip žmones, išskyrus savo elgesį. Didžiausi reikšmingi savęs vertinimo skirtumai nustatyti tarp mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų.

3.2.2. Subjektyvi mokymosi kokybė ir aktyvumas

Subjektyvi mokymosi kokybė matuota pačių tyrimo dalyvių vertinimu, kaip paaugliams sekasi mokytis lietuvių kalbos ir matematikos, palyginti su bendraamžiais (YSR 11/18). Kuo mokymosi kokybės balas didesnis, tuo mokslai, paauglių vertinimu, sekasi geriau (3.6 lentelė). Nustatyta, kad paaugliai, turintys

mokymosi sutrikimų, blogiau vertino savo mokymąsi, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų ($t = -8,14$, $p < 0,001$); statistiškai reikšmingai blogiau buvo vertinamas ir lietuvių kalbos, ir matematikos mokymasis. Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodė, kad jiems sunkiau sekasi matematika, geriau jiems sekasi mokytis lietuvių kalbos, o palyginamosios grupės paaugliai blogiau įvertino savo lietuvių kalbos mokymosi kokybę, palyginti su matematikos mokymosi kokybe.

Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje susidarė statistiškai reikšmingas lyčių skirtumas vertinant, kokia yra paauglių mokymosi kokybė: mergaitės savo mokymąsi bendrai vertino geriau nei berniukai ($t = -3,67$, $p < 0,001$). Abiejose grupėse lyčių skirtumai nustatyti vertinant savo lietuvių kalbos mokymąsi: abiejose grupėse mergaitės statistiškai reikšmingai geriau vertino lietuvių kalbos mokymąsi, palyginti su berniukais ($t = -4,96$, $p < 0,01$). Matematikos mokymosi kokybės vertinimas tarp lyčių nesiskyrė.

3.6 lentelė. Mokymosi ir aktyvumo palyginimas grupėse

	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Mokymasis bendrai	2,59	1,16	3,98	1,14	-8,14***
Lietuvių kalba	1,36	0,79	1,93	0,68	-5,30***
Matematika	1,24	0,82	2,04	0,73	-7,06***
Aktyvumas bendrai	4,25	2,14	5,27	2,29	-3,14**
Sportas	1,76	1,04	2,14	1,02	-2,55*
Laisvalaikis	1,36	0,99	1,76	0,94	-2,89**
Pareigos	1,14	1,03	1,38	1,15	-1,53

Pastabos. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, *t* – Stjudento kriterijus. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tyrimo dalyvių aktyvumas vertintas *YSR 11/18 klausimyno* antros dalies klausimais. Tyrimo dalyvių buvo prašoma išvardinti, kokias sporto šakas mėgsta ir praktikuoja, kokiais laisvalaikio pomėgiais ir nesportiniais žaidimais užsiima, kokius darbus ar pareigas atlieka namie (*YSR 11/18*). Kuo aktyvumo balas didesnis, tuo paaugliai aktyvesni (3.6 lentelė). Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai vidutiniškai išvardino mažiau sporto šakų ($t = -2,55$, $p < 0,05$), mažiau laisvalaikio pomėgių ir nesportinių žaidimų ($t = -2,89$, $p < 0,01$). Grupės nesiskyrė pagal tai, kiek paaugliai turi darbų ir pareigų. Kadangi palyginamosios grupės paaugliai užsiėmę daugiau – daugiau sporto šakų praktikuoja, daugiau turi laisvalaikio užsiėmimų, tik pareigų turi vienodai, palyginti su mokymosi sutrikimų turinčiais paaugliais, – tai ir apibendrinančių aktyvumo balų, sudarytų iš šių užsiėmimų, palyginimas, rodo statistiškai reikšmingus skirtumus tarp grupių ($t = -2,44$, $p < 0,05$).

Vertinant paauglių sportinį, ne sportinį laisvalaikio aktyvumą ir pareigas, lyčių skirtumai mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje nenustatyti – turintys mokymosi sutrikimų ir mergaitės, ir berniukai buvo vienodai mažai aktyvūs. Palyginamojoje grupėje ir berniukai, ir mergaitės nurodė panašų sportinių ir nesportinių laisvalaikio užsiėmimų skaičių, tačiau mergaitės nurodė statistiškai reikšmingai daugiau jų atliekamų darbų ir pareigų namuose, palyginti su berniukais ($t = -3,47$, $p < 0,01$). Todėl palyginamojoje grupėje ir bendrasis mergaičių aktyvumas buvo reikšmingai didesnis ($t = -2,60$, $p < 0,01$). Nenustatyta lyties ir grupės sąveika (ANOVA 2x2 modelis) vertinant savo mokymosi kokybę ir aktyvumą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi sutrikimų turintys Vilniaus miesto paaugliai blogiau vertina savo mokymosi kokybę, yra mažiau aktyvūs nei jų bendraamžiai, išskyrus turimus darbus. Paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, mažiau sportuoja ir turi mažiau nesportinių laisvalaikio užsiėmimų. Mergaitės geriau vertina savo lietuvių kalbos mokymąsi, palyginti su berniukais, mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės bendrai geriau vertina savo mokymąsi, palyginti su

mokymosi sutrikimų turinčiais berniukais. Ir berniukai ir mergaitės, turintys mokymosi sutrikimų, yra vienodai mažai aktyvūs.

3.3. Mokymosi sutrikimų turinčių 12–13 metų paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, tarpasmeninio konteksto palyginimas

Tarpasmeniniai tyrimo dalyvių veiksniai analizuojami šiuo eiliškumu: a) santykiai su bendraamžiais – turimų draugų skaičius (*Draugų tinklo klausimai*), draugystės su geriausiu draugu vertinimas (*Draugystės kokybės klausimynas*), iš draugų gaunama suvokiama socialinė parama, iš bendraklasių gaunama suvokiama socialinė parama (*Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė*), patyčių patirtis (*Anketa patyčių masto įvertinimui mokykloje*); b) santykiai su vyresniaisiais – iš tėvų ir mokytojų gaunama suvokiama socialinė parama (*Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė*).

3.3.1. Santykiai su bendraamžiais

3.3.1.1. Draugų skaičius

Tyrimo dalyvių turimų draugų skaičius vertintas *Draugų tinklo klausimais*. Gautas visų draugų skaičius, kuris pačių tyrimo dalyvių buvo suskirstytas į artimiausius, gerus ir kitus draugus. Informacijos apie draugus nenurodė keturi paaugliai (3 iš MSG, 1 iš PG).

Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai iš viso įvardino vidutiniškai 6,4 draugo (3.7 lentelė), o palyginamosios grupės paaugliai nurodė statistiškai reikšmingai daugiau draugų – 7,6 ($t = -3,04$, $p < 0,005$). Iš draugų MSG paaugliai išskyrė mažiau artimiausių draugų, palyginti su PG paaugliais: MSG paaugliai vidutiniškai nurodė 2,38 artimiausių draugų, o PG įvardino 3,13 artimiausių

draugų, šis skirtumas statistiškai reikšmingas ($t = -3,02$, $p < 0,01$). Nenustatyti skirtumai tarp grupių, kiek paaugliai įvardino gerų ir kitų draugų.

3.7 lentelė. Draugų skaičiaus palyginimas

Draugų grupės	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Visi draugai	6,40	2,94	7,62	2,50	-3,04**
Artimiausi draugai	2,38	1,63	3,13	1,76	-3,02**
Geri draugai	2,94	1,99	3,30	1,62	-1,38
Kiti draugai	1,09	1,23	1,18	1,37	-0,52

Pastabos. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, *t* – Stjudento kriterijus. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

3.8 lentelė. Vidutinis draugų skaičius pagal lytį ir grupę

	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė (N = 95)		Palyginamoji grupė (N = 93)	
	Berniukai	Mergaitės	Berniukai	Mergaitės
Visi draugai	6,13 !	6,97	7,49	7,83
Artimiausi draugai	2,14 !	2,87	3,14	3,11
Geri draugai	3,02	2,77	3,46	3,06
Kiti draugai	0,97	1,33	0,89	1,66

Pastabos. ! – išsiskiria skirtumas ir su MSG mergaitėmis, ir su PG berniukais. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis.

Nustatytas skirtumas tarp lyčių mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupėje (3.8 lentelė): berniukai, turintys mokymosi sutrikimų, išsiskiria kaip turintys mažiausiai artimiausių draugų. Berniukai iš MSG vidutiniškai nurodė 2,14 artimiausio draugo (SD = 1,53), mergaitės iš MSG vidutiniškai nurodė 2,87

artimiausio draugo (SD = 1,74), šis skirtumas tarp lyčių yra statistiškai reikšmingas ($t = -2,04$, $p < 0,05$). Taip pat berniukai iš MSG nurodė mažiau artimiausių draugų, palyginti ir su PG berniukais ($t = -3,24$, $p < 0,01$); skirtumas tarp grupių visų draugų skaičiaus gali būti paaiškinamas berniukų skirtumais tarp grupių ($t = -2,72$, $p < 0,01$). PG berniukai ir mergaitės nurodė vienodą skaičių artimiausių draugų, vidutiniškai 3,1. Šioje grupėje skirtumas tarp mergaičių ir berniukų yra tik apibrėžiant „kitų draugų“ skaičių – mergaitės nurodė jų daugiau (mergaičių $M = 1,7$, berniukų $M = 0,9$, $t = -2,40$, $p < 0,05$). Pagrindinis skirtumas artimiausių draugų skaičiaus susidaro tarp MSG ir PG berniukų, nes MSG mergaitės, nors ir nurodė mažiau draugų nei PG mergaitės, bet šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Patikrinta, kad lyties ir grupės sąveikos (ANOVA) draugų skaičiui nėra.

3.9 lentelė. Paauglių, kurie nurodė atitinkamai draugų, skaičius

Draugų skaičius	Visi draugai		Artimiausi draugai		Geri draugai	
	MSG N (bern.)	PG N (bern.)	MSG N (bern.)	PG N (bern.)	MSG N (bern.)	PG N (bern.)
0 draugų	–	–	12 (10)	2 (2)	5 (4)	3 (0)
1 draugas	6 (4)	–	18 (13)	14 (9)	18 (14)	10 (6)
2 draugai	5 (4)	2 (2)	25 (17)	24 (14)	15 (7)	15 (11)
3 draugai	6 (5)	4 (3)	13 (10)	17 (8)	28 (20)	22 (12)
4 draugai	10 (6)	6 (3)	13 (8)	16 (13)	10 (6)	24 (16)
5 draugai	10 (9)	10 (6)	9 (4)	9 (4)	10 (7)	9 (4)
6 draugai	11 (9)	13 (9)	1 (1)	5 (4)	2 (1)	7 (7)
7 draugai	8 (4)	7 (3)	1 (0)	4 (2)	1 (1)	1 (1)
8 draugai	6 (4)	8 (6)	–	1 (1)	–	1 (1)
9 draugai	5 (4)	4 (1)	–	–	–	–
10 draugų	25 (14)	38 (24)	–	–	3 (3)	–

Pastaba. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė.

Visi tyrimo dalyviai nurodė bent vieną draugą, o trečdalis visų paauglių (26 proc. MSG ir 41 proc. PG) įrašė daugiausiai draugų, kiek buvo galima įrašyti – dešimt (3.9 lentelė). Tyrimo dalyviai nurodė labai įvairų artimų, gerų ir kitų draugų skaičių ir proporcijas visų draugų atžvilgiu. Tik po vieną draugą nurodė šeši MSG paaugliai; visi PG paaugliai nurodė mažiausiai po du draugus. Dvylika MSG paauglių nenurodė nė vieno artimiausio draugo, iš PG artimiausių draugų nenurodė du paaugliai. Vienintelį artimiausią draugą nurodė 18 MSG ir 14 PG paauglių. Daugiausiai abiejose grupėse paaugliai išskyrė po du artimiausius draugus – 25 tyrimo dalyviai iš MSG ir 24 iš PG.

3.3.1.2. Draugystės kokybės vertinimas

Pasirinktą draugystės ryšį su artimiausiu draugu (kuris ne visais atvejais buvo įtrauktas į artimiausių draugų grupę, bet kartais pasirinktas kaip artimiausias iš gerų draugų) paaugliai vertino *Draugystės kokybės klausimynu*. Nors paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, draugystes vertino kaip mažiau kokybiškas, tačiau analizuojant šio klausimyno skales nerastas nė vienas reikšmingas skirtumas tarp mokymosi sutrikimų turinčių ir palyginamosios grupės paauglių. Skalių palyginimo rezultatai pateikiami 3.10 lentelėje.

Visos *Draugystės kokybės klausimyno* skalės, išskyrus neigiamą konfliktų ir išdavysčių skalę, statistiškai reikšmingai koreliuoja tarpusavyje (r nuo 0,52 iki 0,82, $p < 0,001$). Šių penkių skalių (išskyrus konfliktų ir išdavysčių skalę) rezultatai susumuoti ir gautas bendras draugystės kokybės įvertinimo matas. Nustatyta, kad MSG draugystės kokybės vidurkis 76,69, statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo PG vidurkio 80,38 ($t = -0,93$, $p > 0,05$).

3.10 lentelė. Draugystės kokybės su geriausiu draugu vertinimų palyginimas

Draugystės kokybės skalės	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Partnerystė ir pramogos	10,60	4,34	11,07	4,30	-0,74
Patikimumas ir globa	24,53	8,74	26,17	8,57	-1,30
Pagalba ir patarimai	20,95	8,59	21,70	8,58	-0,60
Intymus atsiskleidimas	13,20	6,38	13,73	6,45	-0,56
Konfliktų sprendimas	7,55	3,17	7,71	2,95	-0,35
Konfliktai ir išdavystės	7,85	5,58	6,80	5,05	1,36
Draugystės kokybė (be išdavysčių)	76,69	27,75	80,38	26,50	-0,93

Pastabos. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus nepriklausomoms imtims.

Paauglių draugystės su geriausiu draugu kokybės vertinimuose išryškėjo lyčių skirtumai. Mergaitės visose matuotose skalėse savo draugystes vertino geriau nei berniukai ir šie skirtumai su keliomis išimtimis buvo būdingi abiem paauglių grupėms. Partnerystės ir pramogų, Patikimumo ir globos, Pagalbos ir patarimų skalėse skirtumai tarp mergaičių ir berniukų buvo vienodai reikšmingi abiejose grupėse ($p < 0,01$). Intymaus atsiskleidimo skalėje išryškėjo grupės ir lyties sąveika – MSG skirtumo tarp lyčių nebuvo, o PG jis buvo reikšmingas – PG mergaitės geriau vertino draugystės intymaus atsiskleidimo aspektą, palyginti su visais kitais paaugliais ($p < 0,05$), PG berniukai intymaus atsiskleidimo aspektą vertino blogiau nei MSG paaugliai, nors statistiškai nereikšmingai. Konfliktų sprendimo aspektą abiejose grupėse geriau vertino mergaitės, bet skirtumas nebuvo statistiškai reikšmingas. Išdavysčių ir konfliktų, draugaujant su geriausiu draugu, daugiau patyrė abiejų grupių berniukai ($p < 0,01$). Apibendrintas draugystės kokybės matas taip pat rodo, kad mergaitės abiejose grupėse

draugystes su geriausia drauge vertino palankiau nei berniukai ($t = -4,96$, $p < 0,001$).

Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje draugystės kokybės vertinimas susijęs su draugų skaičiumi. Visų įvardintų draugų skaičius reikšmingai susijęs su bendru draugystės vertinimu ($r = 0,34$, $p < 0,05$), gautos reikšmingos koreliacijos su visomis draugystės kokybės skalėmis (koreliacijos nuo 0,28 iki 0,38, $p < 0,01$), išskyrus konfliktų sprendimo skalę ir išdavysčių skalę. Artimų draugų skaičius paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje dar stipriau nei visų draugų skaičius tiesiogiai susijęs su draugystės kokybės vertinimu – visos gautos koreliacijos, išskyrus neigiamą išdavysčių skalę, reikšmingos (nuo 0,27 iki 0,45, $p < 0,01$). Palyginamojoje grupėje nebuvo nė vienos reikšmingos koreliacijos tarp draugų skaičiaus ir draugystės kokybės.

Apibendrinant svarbu paminėti, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, ir neturintys mokymosi sutrikimų, vienodai vertino draugystės su geriausiu draugu kokybę, abiejose grupėse draugystę geriau vertino mergaitės. Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų grupėje, bet ne palyginamojoje grupėje, draugų skaičius buvo susijęs su draugystės su geriausiu draugu kokybe – kuo daugiau draugų įvardina turintys mokymosi sutrikimų paaugliai, tuo geriau vertina draugystę su geriausiu draugu.

3.3.1.3. Suvokiama gaunama draugų socialinė parama

Paauglių suvokiama iš draugų gaunama socialinė parama matuota *Vaikų ir paauglių socialinės paramos skale*. Nustatyta, kad abi grupės suvokia vienodai gaunančios draugų socialinės paramos (3.11 lentelė). Nors MSG paaugliai nurodė, kad šios paramos gauna truputį mažiau nei PG paaugliai, šis skirtumas statistinio reikšmingumo nepasiekė ($p = 0,07$). Taip pat nėra skirtumo ir vertinant gaunamos paramos svarbą.

Vienintelis teiginys, kurį MSG ir PG vertino skirtingai, kalbėdami apie geriausių draugų paramą, buvo „mano artimas draugas suteikia man idėjų, kai

nežinau, ką daryti“. Reikšmingai mažiau paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, nurodė gavę šią paramą iš savo draugų ($t = -2,88, p < 0,01$). Skirtumai tarp grupių neišryškėjo nei pagal vieną iš draugo gaunamos socialinės paramos subskalę, nusakančią socialinės paramos rūšį.

Mokymosi sutrikimų turintys berniukai ir mergaitės vienodai vertino gaunamą draugų socialinę paramą. Tačiau mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės nurodė gaunančios mažiau socialinės paramos, palyginti su mergaitėmis, neturinčiomis mokymosi sutrikimų ($t = -2,87, p < 0,01$), ir be to pažymėjo, kad ši draugų parama joms nėra tokia svarbi, kaip bendraamžėms ($t = -2,34, p < 0,05$). Tokių skirtumų tarp skirtingų grupių berniukų nenustatyta.

3.11 lentelė. Suvokiamos gaunamos draugų socialinės paramos – dažnio ir svarbos palyginimas

Suvokiamos socialinės paramos skalės	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		t
	M	SD	M	SD	
SP dažnis bendrai	49,78	14,08	53,09	10,42	-1,83
D emocinės paramos	12,98	3,88	13,74	3,03	-1,51
D informacinės paramos	12,51	3,93	13,47	3,05	-1,87
D grįžtamojo ryšio	11,54	4,23	12,22	3,22	-1,24
D instrumentinės paramos	12,76	3,85	13,66	2,98	-1,78
SP svarba bendrai	26,38	5,39	27,21	4,87	-1,09
S emocinės paramos	6,98	1,71	7,16	1,54	-0,77
S informacinės paramos	6,51	1,62	6,95	1,39	-1,96
S grįžtamojo ryšio	6,19	1,60	6,29	1,60	-0,48
S instrumentinės paramos	6,71	1,63	6,80	1,56	-0,39

Pastabos. SP – socialinė parama. D – dažnis. S – svarba. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus nepriklausomoms imtims. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Palyginamojoje grupėje yra statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mergaičių ir berniukų visose suvokiamos socialinės draugų paramos dažnio bei svarbos subskalėse (t nuo $-3,00$ iki $-5,92$, $p < 0,01$): mergaitėms, neturinčioms mokymosi sutrikimų, draugių parama yra svarbesnė ir jos jaučia gaunančios daugiau draugių socialinės paramos, palyginti su berniukais, neturinčiais mokymosi sutrikimų, ir mergaitėmis, turinčiomis mokymosi sutrikimų.

Abiejose grupėse draugų socialinės paramos kiekis susijęs su draugystės kokybės vertinimo visomis skalėmis, išskyrus išdavysčių skalę (koreliacijos koeficientas r nuo $0,44$ iki $0,64$, $p < 0,01$). Su draugų skaičiumi socialinės paramos koreliacijos nėra tokios tvirtos, reikšmingumą pasiekia tik MSG: koreliacija su visų draugų skaičiumi yra reikšminga ($r = 0,21$, $p < 0,05$), o koreliacija su artimiausių draugų skaičiumi artėja prie statiškai reikšmingo lygmens ($r = 0,19$, $p < 0,07$). PG koreliacijos tarp socialinės draugų paramos kiekio ir draugų skaičiaus nereikšmingos.

Apibendrinant svarbu pažymėti, kad mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės ir palyginamosios grupės paaugliai nurodė, kad gauna vienodą kiekį socialinės paramos, tačiau mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės nurodė gaunančios mažiau socialinės paramos iš savo draugių nei mergaitės, neturinčios mokymosi sutrikimų, ir ši parama joms yra mažiau svarbi.

3.3.1.4. Suvokiama iš bendraklasių gaunama socialinė parama

Vertinanti bendraamžių paramą buvo įvertinta ne tik draugų, bet ir bendraklasių parama atskirai nuo draugų paramos (3.12 lentelė). Nustatyta, kad paaugliai su mokymosi sutrikimais ir jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų, suvokia gaunantys skirtingą bendraklasių socialinės paramos kiekį. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupė nurodė gaunantys mažiau bendraklasių emocinės ir instrumentinės paramos, bendras bendraklasių paramos kiekis jų grupėje taip pat yra mažesnis ($t = -2,33$, $p < 0,05$). Vertinant bendraklasių socialinės paramos dažnį, palyginamoji grupė yra vieningesnė, o

mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje didesnė atsakymų variacija ($F = 20,93$, $p < 0,001$). Šeši iš dvylikos skalės teiginių buvo vertinami reikšmingai skirtingai, mokymosi sutrikimų turintys paaugliai surinko reikšmingai mažesnius įvertinimus, palyginti su paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų: mano klasiokai „... gražiai su manimi elgiasi“, „... vertina daugelį mano idėjų ir pasiūlymų“, „... kreipia dėmesį į mane“, „...kviečia mane prisijungti prie to, ką jie daro“, „...leidžia laiką darydami dalykus kartu su manim“, „...padeda man atlikti bendrus projektus klasėje“.

3.12 lentelė. Iš bendraklasių gaunamos suvokiamos socialinės paramos dažnio ir svarbos palyginimas

Suvokiamos socialinės paramos skalė	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
SP dažnis bendrai	40,12	15,95	44,69	10,49	-2,33*
D emocinės paramos	10,63	4,25	12,20	3,07	-2,91**
D informacinės paramos	10,42	4,27	11,03	3,23	1,11
D grįžtamojo ryšio	9,01	4,48	9,09	3,30	0,90
D instrumentinės paramos	10,16	4,75	12,37	3,23	-3,72***
SP svarba bendrai	24,44	6,07	24,79	5,23	-0,42
S emocinės paramos	6,37	1,78	6,64	1,76	-1,05
S informacinės paramos	6,26	1,74	6,24	1,39	0,10
S grįžtamojo ryšio	5,60	1,69	5,30	1,69	1,20
S instrumentinės paramos	6,21	1,80	6,61	1,49	-1,6

*Pastabos. SP – socialinė parama. D – dažnis. S – svarba. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus nepriklausomoms imtims. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$*

Grupės nesiskyrė gaunamos bendraklasių socialinės paramos svarbos vertinimais (3.12 lentelė). Skirtumų nebuvo nei lyginant bendrą svarbos suminį balą, nei atskirų rūšių socialinės paramos svarbą. Gautas tik vienas reikšmingas

skirtumas, vertinant vieną teiginį apie socialinę bendraklasių paramą: „mano klasiokai.... kviečia mane prisijungti prie to, ką jie daro“ ($p < 0,01$). Šis teiginys MSG surinko reikšmingai žemesnius ir paramos dažnio, ir paramos svarbos įvertinimus.

Abiejose grupėse nerasta lyčių skirtumų vertinant gaunamos bendraklasių socialinės paramos kiekį. Vertinant bendraklasių socialinės paramos svarbą, nustatytas skirtumas palyginamojoje grupėje: mergaitėms visų rūšių bendraklasių parama yra svarbesnė, palyginti su PG berniukais ($t = -3,74$, $p < 0,001$). Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje skiriasi tik informacinės paramos svarba, kurią mergaitės vertina kaip svarbesnę, palyginti su berniukais ($t = -2,43$, $p < 0,05$), kitą paramą MSG berniukai ir mergaitės vertina kaip vienodai svarbią. Tačiau mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės, nurodo, kad jos gauna mažiau bendraklasių emocinės ir instrumentinės paramos ir joms ši parama nėra tiek svarbi, palyginti su mergaitėmis, neturinčiomis mokymosi sutrikimų, šie mergaičių skirtumai tarp grupių yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$).

Apibendrinant svarbu pažymėti, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai suvokia gaunantys mažiau socialinės paramos iš bendraklasių, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų, ypač tai atsispindi kalbant apie kartu leidžiamą laiką, bendras veiklas. Mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės nurodo gaunančios mažiau bendraklasių socialinės paramos ir jos nurodo, kad ši parama joms nėra tiek svarbi, kaip mergaitėms, neturinčioms mokymosi sutrikimų.

3.3.1.5. Patyčių patirtis mokykloje

Patyčių patirtis tyrime matuota *Anketa patyčių masto įvertinimui mokykloje* – apibendrinančiais klausimais apie patyčių patyrimą ir aktyvų tyčiojimąsi iš kitų bei atskirais klausimais apie patiriamų patyčių būdus ir reagavimo į patyčias būdus. Apibendrintai įvertinta patyčių patirtis abiejose grupėse nesiskyrė – patyčių patirties įvertis buvo nuo 0 iki 5, mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės vidurkis

1,62, palyginamosios grupės – 1,37 ($t = 1,16$, $p > 0,05$). Tyrimo duomenimis 28,7 proc. paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, ir 33 proc. paauglių iš palyginamosios grupės nurodė, kad per pastaruosius du mėnesius nepatyrė patyčių (3.13 lentelė). 71,3 proc. paauglių iš mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės ir 67 proc. iš palyginamosios grupės nurodė, kad bent kartą per pastaruosius du mėnesius patyrė patyčių. Iš jų 40,4 proc. paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, ir 38,5 proc. paauglių iš palyginamosios grupės patyčias patyrė 2–3 kartus per mėnesį ir dažniau, kas atitinka patyčių pasikartojamumo kriterijų (Povilaitis, 2008b) ir laikoma patyčias patiriančiųjų arba patyčių aukų grupe. Skirtumo tarp grupių, kiek jose paauglių niekada nepatiria patyčių, kiek patiria patyčias retai ar dažnai, nenustatyta ($\chi^2 = 4,59$, $p > 0,05$).

3.13 lentelė. Paauglių skaičius procentais pagal patyčių patirtis per pastaruosius du mėnesius (skliausteliuose N)

	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė (N = 94)	Palyginamoji grupė (N = 91)
Niekada nepatyrė patyčių	28,7 (27)	33,0 (30)
Patyrė patyčias 1-2 kartus	30,9 (29)	28,6 (26)
Patyrė pasikartojančias patyčias	40,4 (38)	38,5 (35)
2-3 kartus per mėn. (1)	12,8 (12)	18,7 (17)
1 kartą per savaitę (2)	5,3 (5)	7,7 (7)
Kelis kartus per sav. (3)	22,3 (21)	12,1 (11)
Bent kartą per pastaruosius 2 mėn.:	71,3 (67)	67,0 (61)

Atsižvelgus į patiriamų patyčių intensyvumą – sumuojant, kokiais būdais ir koku dažniu buvo tyčiojama iš tyrimo dalyvių – gaunamas tikslesnis patyčių kiekio įvertinimas, nes atsižvelgiama į dvi patyčių dimensijas – pobūdį ir dažnį. Koreliacija tarp apibendrinančio patyčių vertinimo ir patyčių intensyvumo suminio įvertinimo $r = 0,68$ ($p < 0,001$). Tyrimo rezultatai rodo, kad patyčių intensyvumo skirtumas tarp grupių (MSG vidurkis 6,84, PG vidurkis 5,19) artėja prie statistiškai reikšmingo lygmens ($t = 1,81$, $p < 0,08$), bet jo nepasiekia (3.14

lentelė). Svarbu pažymėti, kad MSG patyčių būdų vertinimo rezultatų variacija yra reikšmingai didesnė nei PG ($F = 6,43, p < 0,05$). Taigi, galima sakyti, kad individuali patyčių patirtis mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės viduje pasižymi didesniais skirtumais nei palyginamojoje grupėje, tačiau, apibendrinus grupes, nerasta skirtumo tarp grupių nei vertinant patiriamas patyčias apibendrintai, nei atsižvelgiant į patyčių intensyvumą.

Analizuojant tyrimo duomenis apie patyčių patirtį, nustatyta, kad skiriasi konkrečių tyčiojimosi būdų patirtis ir konkrečios reakcijos į patyčias tarp paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, ir palyginamosios grupės paauglių. Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodė, kad dažniau patirdavo visas patyčių rūšis, išskyrus apkalbinėjimą, tačiau ne visi nustatyti skirtumai tarp grupių buvo statistiškai reikšmingi (3.14 lentelė).

Iš fizinių patyčių formų MSG paaugliai reikšmingai daugiau patyrė mušimo ($t = 2,77, p < 0,01$), daiktų ar pinigų atiminėjimo ($t = 2,13, p < 0,05$), iš patyčių, susijusių su santykiais, MSG paaugliai reikšmingai daugiau patyrė ignoravimo ir nebendravimo ($t = 2,18, p < 0,05$). Abiejų grupių paaugliai iš visų patyčių daugiausiai patyrė apkalbinėjimo ir erzinimo, kiek mažiau – stumdymo ir nebendravimo. MSG paaugliai taip pat daug patyrė patyčių, kai bendraamžiai įspiria. Mažiausiai abiejų grupių paaugliai patyrė daiktų atiminėjimo, grasinimų, PG paaugliai mažiausiai patyrė mušimo, spjaudymo.

Reakcijos į patyčias abiejose grupėse panašios pagal dažnumą (3.14 lentelė). Dažniausiai visi paaugliai skriaudėjams rodo, kad patiriamos patyčios jų nejaudina (MSG vidurkis 1,02, PG – 1,08), dažnai atsako skriaudėjams tuo pačiu (MSG vidurkis 0,91, PG – 1,01), taip pat dažnai paaugliai apie patiriamas patyčias pasako draugams (MSG vidurkis 0,81, PG – 0,87). Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai apie patiriamas patyčias dažniau nei bendraamžiai pasisako mokytojams ($t = 2,50, p < 0,05$).

3.14 lentelė. *Konkrečių patyčių būdų ir reakcijų į patyčias būdų paplitimo palyginimas*

	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
Kaip dažnai kiti tyčiojasi šiais būdais:					
Muša	0,48	0,99	0,16	0,49	2,77**
Įspiria	0,61	1,11	0,37	0,84	1,70†
Spjauto	0,35	0,91	0,15	0,53	1,78†
Stumdo	0,85	1,10	0,62	1,02	1,48
Atima daiktus	0,23	0,72	0,06	0,25	2,13*
Gadina daiktus	0,47	0,94	0,48	0,93	-0,12
Nebendrauja	0,85	1,20	0,52	0,83	2,18*
Apkalba	1,27	1,39	1,37	1,27	-0,50
Erzina	1,17	1,37	0,99	1,17	0,96
Grasina	0,27	0,75	0,18	0,59	0,92
Rašo nemaloniai	0,35	0,83	0,31	0,71	0,35
Visų būdų suma	6,84	7,01	5,19	5,42	1,81†
Kaip dažnai patys reaguoja šiais būdais:					
Pasako mokytojams	0,47	0,65	0,26	0,47	2,50*
Pasako tėvams	0,58	0,72	0,53	0,67	0,45
Pasako draugams	0,81	0,76	0,87	0,73	-0,54
Atsako tuo pačiu	0,91	0,77	1,01	0,77	-0,94
Rodo, kad nejaudina	1,02	0,80	1,08	0,80	-0,47
Nesiima jokių veiksmų	0,53	0,73	0,55	0,60	-0,29
Visų reakcijų suma	4,31	2,01	4,29	2,06	0,04

Pastabos. *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis, *t* – *Stjudento* kriterijus nepriklausomoms imtims.
p* < 0,05, *p* < 0,01, ****p* < 0,001, †*p* < 0,1

Vertinant patyčių patirtis nustatyti nedideli lyčių skirtumai. Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje skirtumų tarp berniukų ir mergaičių patyčių patirties dažnio (berniukų vidurkis 1,65, mergaičių 1,55; *t* = 0,31, *p* > 0,05) ir intensyvumo (berniukų vidurkis 6,97, mergaičių – 6,58, *t* = 0,25, *p* > 0,05) nebuvo. Palyginamosios grupės berniukai nurodė tokį patį patyčių dažnį kaip ir

MSG paaugliai, o PG mergaitės nurodė patyčias patiriančios rečiau, nors statistiškai šis skirtumas ir nereikšmingas (berniukų vidurkis 1,54, mergaičių – 1,09, $t = 1,58$, $p > 0,05$). Vertinant patyčių intensyvumą, PG skirtumas tarp lyčių nereikšmingas (berniukų vidurkis 5,36, mergaičių – 4,91, $t = 0,38$, $p > 0,05$). Pagal patiriamų patyčių formas berniukai, turintys mokymosi sutrikimų, dažniausiai nurodė, kad patyrė prasivardžiavimą, erzinimą, ir šių patyčių kiekių tarp MSG berniukų yra statistiškai reikšmingai didesnis nei tarp MSG mergaičių (berniukų vidurkis 1,36, mergaičių – 0,77, $t = 2,22$, $p < 0,05$). MSG mergaitės dažniausiai patyrė apkalbinėjimą (vidurkis 1,60). Palyginamojoje grupėje mergaitės ir berniukai dažniausiai patyrė bendraamžių apkalbas (vidurkis atitinkamai 1,24 ir 1,45), taip pat visi PG paaugliai dažnai patyrė prasivardžiavimą ir erzinimą (berniukų vidurkis 1,04, mergaičių 0,91).

Būdų, kuriais paaugliai reaguoja į patyčias, dažniai skiriasi tarp lyčių. MSG ir PG mergaitės dažniausiai nurodo, kad jų patyčios nejaudina (vidurkiai atitinkamai 1,13 ir 1,21). Nors abiejų grupių berniukai taip pat dažnai nurodo, kad jų patyčios nejaudina (MSG vidurkis 0,97, PG – 1,00), tačiau berniukai dažniau atsako skriaudėjams tuo pačiu (MSG vidurkis 1,00, PG – 1,05). Mergaitės dažniau nei berniukai yra linkusios papasakoti apie patiriamas patyčias kitiems. Mokymosi sutrikimų turinčios mergaitės dažniau už berniukus apie patyčias pasakoja tėvams (berniukų vidurkis 0,36, mergaičių – 1,03, $t = -4,71$, $p < 0,001$) ir mokytojams (berniukų vidurkis 0,35, mergaičių 0,71, $t = -2,38$, $p < 0,05$), palyginamosios grupės mergaitės dažniau nei berniukai apie patiriamą tyčiojimąsi papasakojo savo draugėms (vidurkis berniukų 0,69, mergaičių 1,18, $t = -3,25$, $p < 0,01$) ir tėvams (berniukų vidurkis 0,36, mergaičių 0,82, $t = -3,36$, $p < 0,01$).

Pilnam vaizdui apie paauglių dalyvavimą patyčiose susidaryti tyrimo dalyviams buvo pateiktas apibendrinantis klausimas apie aktyvų tyčiojimąsi: „kaip dažnai tu tyčiojaisi iš kitų mokinių (per pastaruosius 2 mėn.)?“. Apskaičiavus atsakymų į šiuos klausimus grupių vidurkius, nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodė, kad rečiau tyčiojosi iš kitų (MSG vidurkis 0,81),

palyginti su palyginamąja grupe (PG vidurkis 1,13), tačiau reikšmingo lygmens šis skirtumas nepasiekė ($t = -1,83$, $p = 0,069$). Tyrimo dalyvių atsakymai į šį klausimą leido nustatyti, kuri tyrimo dalyvių dalis yra įsitraukusi į aktyvų tyčiojimąsi iš kitų. Įsitraukusiais į aktyvias patyčias laikyti tie, kurie pasirinko atsakymą, nurodantį, kad bent kartą per pastaruosius du mėnesius tyčiojosi iš kitų. Mokymosi sutrikimų grupėje 43,8 proc. paauglių ($N = 39$) atsakė, kad jie bent kartą tyčiojosi iš kitų, PG tokių paauglių buvo daugiau, iš viso 62,5 proc. ($N = 50$). Šis skirtumas tarp grupių yra reikšmingas ($\chi^2 = 5,90$, $p < 0,05$), mažiau paauglių iš mokymosi sutrikimų turinčių grupės tyčiojosi iš kitų moksleivių per pastaruosius du mėnesius, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

3.15 lentelė. Tyrimo imtis pagal dalyvavimą patyčiose procentais (skliausteliuose – N), palyginimas tarp grupių

	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė N = 95	Palyginamoji grupė N = 93	χ^2	p
Be patyčių	19,0 (18)	15,1 (14)	0,24	Ns
Patyrė patyčias	33,7 (32)	17,2 (16)	5,50	0,019
Patyrė ir tyčiojosi	32,6 (31)	38,7 (36)	1,67	Ns
Tyčiojosi iš kitų	7,4 (7)	15,1 (14)	3,49	0,062
Neatsakė	7,4 (7)	14,0 (13)		

Pastaba. Ns – $p > 0,07$

Patyčių patirtis gali būti trijų rūšių: patiriamos iš kitų patyčios, įsitraukimas į aktyvias patyčias ir patyčių stebėjimas. Šiame tyrime neanalizavome patyčių stebėjimo, todėl laikome, kad tie, kurie atsakė, kad patys niekada nesityčiojo iš kitų ir nepatyrė kitų moksleivių tyčiojimosi, nedalyvavo patyčiose. Tie, kurie patys patyrė kitų patyčias, laikomi patyrusiais patyčias, tie, kurie aktyviai dalyvavo patyčiose sudaro grupę, kurie tyčiojosi iš kitų. Dalis paauglių kartu ir patys patyrė patyčias, ir tyčiojosi iš kitų, – jie priskirti grupei „patyrė ir tyčiojosi“ (3.15 lentelė).

Mažiau nei penktadalis visų tyrimo dalyvių priskirti grupei „be patyčių“ – nei patys tyčiojosi, nei iš kitų patyrė patyčias per pastaruosius du mėnesius (per abi grupes 17 proc., t. y. 32 paaugliai). Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupėje niekaip neįsitraukusių į patyčias buvo 18 paauglių, palyginamojoje grupėje 14, šis skirtumas nebuvo statistiškai reikšmingas. Paauglių, kurie patyrė patyčias iš kitų ir kartu patys jose aktyviai dalyvavo, skaičius abiejose grupėse taip pat panašus ir statistiškai nesiskiria (MSG 32,6 proc., PG 38,7 proc.). Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje buvo statistiškai reikšmingai daugiau paauglių, kurie tik patyrė patyčias iš kitų, patys aktyviai į tyčiojimąsi neįsitraukdami (MSG 33,7 proc., PG 17,2 proc., $\chi^2 = 5,50$, $p < 0,05$). Tuo tarpu paauglių, kurie tik tyčiojosi iš kitų, patys nepatirdami patyčių, daugiau palyginamojoje grupėje (PG 15,1 proc., MSG 7,4 proc.), nors šis skirtumas reikšmingumo ribos nepasiekė.

Apibendrinant galima sakyti, kad tarp grupių nesiskiria, kiek paauglių nedalyvauja patyčiose ir kiek paauglių kartu ir tyčiojasi iš kitų, ir patys patiria patyčias. Paauglių, kurie nurodė, kad patiria patyčias, bet patys iš kitų nesityčioja, daugiau buvo mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupėje, o tokių, kurie tik tyčiojasi, daugiau palyginamojoje grupėje. Tačiau bendrai Vilniaus miesto paauglių, turinčių ir neturinčių mokymosi sutrikimų, grupės patiria vienodai patyčių ir vienodai iš kitų tyčiojasi, skiriasi tik atskirų patyčių būdai – mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodo, kad bendraamžiai dažniau su jais nebendrauja, juos muša, atima daiktus, palyginti su paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.

3.3.2. Santykiai su vyresniaisiais

3.3.2.1. Suvokiama iš mokytojų gaunama socialinė parama

Suvokiamos iš mokytojų gaunamos socialinės paramos kiekis bei svarba tarp grupių nesiskyrė nei bendrose, nei atskirų socialinės paramos rūšių subskalėse (3.16 lentelė). Statistiškai reikšmingi skirtumai susidarė tik tarp atskirų teiginių.

Mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams svarbiau nei paaugliams, neturintiems mokymosi sutrikimų, kad mokytojai „paaiškina man tai, ko aš nesuprantu“ ($t = 2,47, p < 0,05$), mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nurodo, kad mokytojai dažniau padeda, įsitikindami, „ar turiu viską, ko man reikia mokykloje“ ($t = 2,28, p < 0,05$). Daugiau skirtumų tarp grupių, vertinant mokytojų socialinės paramos dažnį ar svarbą, nebuvo.

3.16 lentelė. Suvokiamos iš mokytojų gaunamos socialinės paramos dažnio ir svarbos palyginimas

Suvokiamos socialinės paramos skalės	Mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
SP dažnis bendrai	48,16	12,87	46,87	9,34	0,79
D emocinės paramos	12,05	3,39	11,97	2,93	0,18
D informacinės paramos	13,21	3,68	13,08	2,55	0,29
D grįžtamojo ryšio	12,42	3,92	12,23	2,80	0,39
D instrumentinės paramos	10,47	4,20	9,60	3,57	1,53
SP svarba bendrai	26,29	4,79	26,17	5,14	0,16
S emocinės paramos	6,41	1,46	6,27	1,59	0,61
S informacinės paramos	6,92	1,51	7,01	1,36	-0,41
S grįžtamojo ryšio	12,42	3,91	12,23	2,80	0,39
S instrumentinės paramos	6,28	1,70	6,29	1,70	-0,06

*Pastabos. SP – socialinė parama. D – dažnis. S – svarba. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus nepriklausomoms imtims. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$*

Statistiškai reikšmingi skirtumai tarp lyčių, vertinant mokytojų suvokiamą socialinę paramą, nustatyti tik palyginamojoje grupėje: mergaitėms iš PG socialinė mokytojų parama buvo svarbesnė nei berniukams iš PG ir jos nurodė, kad daugiau šios paramos ir gauna (šis skirtumas buvo reikšmingas emocinei, informacinei ir grįžtamojo ryšio socialinei paramai, $p < 0,05$). Abiejų grupių berniukai visose skalėse ir subskalėse nurodė gaunantys mažiau socialinės paramos iš mokytojų ir mažesnę šios paramos svarbą, nors tik minėti keli skirtumai PG buvo reikšmingi.

3.3.2.2. Suvokiama gaunama tėvų socialinė parama

Abiejų grupių paaugliai nurodė gaunantys vienodą kiekį tėvų socialinės paramos (3.17 lentelė). Vienintelis paramos dažnio vertinimo skirtumas – paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, tėvai dažniau juos apdovanoja, kai šie ką nors gerai padaro ($t = 2,24, p < 0,05$).

3.17 lentelė. *Suvokiamos iš tėvų gaunamos socialinės paramos dažnio ir svarbos palyginimas*

Suvokiamos socialinės paramos skalės	Mokymosi sutrikimų turinčių grupė		Palyginamoji grupė		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
SP dažnis bendrai	53,84	10,32	53,79	8,42	0,42
D emocinės paramos	13,28	3,12	13,43	2,53	-0,35
D informacinės paramos	13,86	3,50	14,29	2,66	-0,94
D grįžtamojo ryšio	12,48	3,03	12,06	2,99	0,96
D instrumentinės paramos	14,21	3,04	14,00	2,69	0,50
SP svarba bendrai	27,74	3,98	26,79	3,94	1,62
S emocinės paramos	6,96	1,45	7,20	1,27	-1,24
S informacinės paramos	6,95	1,35	6,97	1,31	-0,11
S grįžtamojo ryšio	6,54	1,50	5,77	1,260	3,78***
S instrumentinės paramos	7,29	1,09	6,85	1,36	2,48*

*Pastabos. SP – socialinė parama. D – dažnis. S – svarba. M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento kriterijus nepriklausomoms imtims. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$*

Grupės išsiskyrė vertindamos tėvų socialinės paramos svarbą. Mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams buvo svarbesnis tėvų suteikiamas grįžtamasis ryšys („... man gražiai pasako, kai darau klaidas“, „...mane apdovanoja, kai gerai ką nors padarau“) ir tėvų instrumentinė parama. Paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, tvirtina, kad jiems mažiau svarbu, ar jų tėvai juos supranta ($t = -2,09, p < 0,05$), palyginti su PG paaugliais.

Lyčių skirtumai, vertinant tėvų socialinę paramą, nustatyti abiejose grupėse. Mergaitėms, turinčioms mokymosi sutrikimų, buvo svarbesnė tėvų emocinė parama ($t = -2,08, p < 0,05$), jos daugiau emocinės paramos ir gavo ($t = -2,04, p <$

0,05), pavyzdžiui, „mano tėvai parodo, kad manimi didžiuojasi“ ($t = -2,30, p < 0,05$). Mergaitėms iš PG visa tėvų parama buvo svarbesnė ($t = -2,40, p < 0,05$), palyginti su berniukais, o ypač – emocinė ($t = -4,03, p < 0,001$) ir grįžtamojo ryšio ($t = -3,39, p < 0,01$). Mergaitės iš PG gavo daugiau tėvų grįžtamojo ryšio, palyginti su berniukais iš PG ($t = -2,17, p < 0,05$), kitokios tėvų paramos PG mergaitės ir berniukai suvokia gavę vienodai.

3.4. Individualaus ir tarpasmeninio konteksto veiksnių sąsajos

Individualaus ir tarpasmeninio konteksto veiksniai yra tarpusavyje susiję (3.18 ir 3.19 lentelės). Iš šių sąsajų galima išskirti tam tikras tendencijas. Reikšmingos koreliacijos yra vidutinio stiprumo, koreliacijos koeficientas svyruoja nuo 0,21 iki 0,49. Kai kurie ryšiai yra vienodi abiem grupėms, kiti reikšmingumo lygį pasiekia tik vienoje iš grupių. Koreliacijų tendencijos darbe aprašomos per tarpasmeninio konteksto veiksnius.

Draugų skaičius abiejose grupėse buvo susijęs su paauglių aktyvumu – kuo daugiau draugų, tuo daugiau įvairios veiklos paaugliai turi, arba atvirkščiai – kuo daugiau veiklos, tuo daugiau draugų (3.18 lentelė). MSG šis ryšys buvo ir su artimiausiais, ir su visais draugais, o PG tik su visais. Gali būti, kad daugiau MSG paauglių artimų draugų suranda skirtingose veiklose. MSG draugų skaičius buvo susijęs su mokymusi – MSG paaugliai, turintys daugiau artimiausių ar bendrai visų draugų, nurodė, kad jiems geriau sekasi mokytis. PG draugų skaičius susijęs su savo socialinio priėmimo vertinimu ir bendroju savęs vertinimu, MSG šios koreliacijos buvo nereikšmingos, MSG paauglių draugų skaičius neturi tiesioginių sąsajų su savęs vertinimu.

Kaip draugų skaičius siejasi su paauglių aktyvumu, taip ir draugystės kokybės vertinimas tiesiogiai susijęs su paauglių aktyvumu abiejose grupėse. Draugystės kokybė su geriausiu draugu taip pat turi tiesioginių sąsajų su savęs vertinimu: abiem grupėms būdingas draugystės kokybės ir elgesio adekvatumo bei bendrojo savęs vertinimo tiesioginis ryšys, MSG nustatytas draugystės

kokybės ir socialinio priėmimo ryšys. Draugystės kokybė buvo susijusi su mokymusi tik MSG paaugliams: tie mokymosi sutrikimų turintys paaugliai, kurie geriau vertino savo mokymąsi, palankiau vertino ir draugystę su geriausiu draugu.

Patyčių patirtis (3.19 lentelė) atvirkščiai proporcinga savęs vertinimui. Abiejų grupių patyčių patirtis, atsižvelgiant į patyčių dažnį ir būdus, buvo susijusi su socialinio priėmimo vertinimu, MSG paauglių patyčių patirtis buvo susijusi su akademinėmis kompetencijomis vertinimu ir bendruoju savęs vertinimu. Aktyvus tyčiojimas iš kitų abiejose grupėse buvo susijęs su savo elgesio adekvatumo vertinimu. MSG paauglių patiriamų patyčių dažnis tiesiogiai neigiamai buvo susijęs su paauglių aktyvumu.

Suvokiamos gaunamos socialinės paramos kiekis tiesiogiai proporcingai susijęs ir su savęs vertinimu, ir su aktyvumu, ir su mokymusi. Skirtumai susidarė tarp skirtingų paramos šaltinių ir tarp tyrimo dalyvių grupių (3.19 lentelė). Bendraamžių socialinė parama (ir draugų, ir bendraklasių) abiejose grupėse susijusi su socialinio priėmimo vertinimu ir bendruoju savęs vertinimu. MSG bendraklasių parama susijusi su akademinėmis kompetencijomis vertinimu, PG draugų parama susijusi su savo elgesio adekvatumo vertinimu.

Tėvų parama susijusi su abiejų grupių elgesio adekvatumo bei bendruoju savęs vertinimu, MSG tėvų paramos kiekis susijęs su akademinėmis kompetencijomis ir socialinio priėmimo vertinimu, taip pat su MSG paauglių subjektyviu mokymosi vertinimu. Mokytojų socialinės paramos kiekis sudaro skirtingą sąsają su savęs vertinimo aspektais tyrimo dalyvių grupėse – MSG tiesiogiai tiesiškai siejasi su bendruoju savęs vertinimu, o PG su socialinio priėmimo ir elgesio adekvatumo vertinimu. PG visa gaunama suvokiama socialinė parama susijusi su PG paauglių aktyvumu – tie paaugliai, kurie gauna daugiau socialinės paramos, nurodo, kad yra aktyvesni.

Matuota socialinės paramos svarba sudarė tik kelias reikšmingas tiesines koreliacijas: MSG tėvų paramos svarba susijusi su elgesio adekvatumo, bendruoju savęs vertinimu ir subjektyviu mokymosi kokybės vertinimu. O mokytojų paramos svarba sudarė reikšmingą neigiamą tiesinę ryšį PG su akademinėmis

kompetencijų vertinimu – kuo blogiau paaugliai iš PG vertino akademinės kompetencijas, tuo svarbesnė jiems mokytojų parama, tačiau toks tiesioginis ryšys nesusidarė MSG.

3.18 lentelė. *Koreliacijos tarp individualių ir tarpasmeninių veiksmų (draugų skaičius ir draugystės kokybė)*

		SV akademinės kompetencijos	SV socialinis priėmimas	SV elgesio adekvatumas	SV bendrasis	Mokymosi kokybė	Aktyvumas
Artimiausi draugai	MSG	0,12	0,07	0,06	0,14	0,26*	0,23*
	PG	0,18	0,23*	0,04	0,25*	0,08	0,13
Geri draugai	MSG	-0,01	0,05	-0,18	-0,08	0,10	0,04
	PG	-0,04	0,24*	-0,05	0,01	-0,12	0,15
Visi draugai	MSG	0,13	0,13	-0,05	0,10	0,28*	0,23*
	PG	0,14	0,33**	0,11	0,24*	00	0,27**
DK partnerystė ir pramogos	MSG	0,09	0,27*	0,16	0,06	0,20	0,11
	PG	-0,05	-0,05	0,16	0,11	0,10	0,23*
DK patikimumas ir globa	MSG	0,11	0,21*	0,23*	0,20	0,21	0,26*
	PG	-0,03	0,12	0,22*	0,25*	0,04	0,33**
DK pagalba ir patarimai	MSG	0,11	0,21	0,08	0,07	0,28**	0,18
	PG	0,06	0,05	0,26*	0,20	0,16	0,29**
DK intymus atsiskleidimas	MSG	-0,01	0,15	-0,07	0,05	0,15	0,17
	PG	-0,02	0,14	0,21*	0,23*	-0,04	0,30**
DK konfliktų sprendimas	MSG	0,01	0,18	0,16	0,24*	0,09	0,25*
	PG	0,03	0,11	0,17	0,25*	-0,06	0,17
DK konfliktai ir išdavystės	MSG	-0,08	-0,22*	-0,27**	-0,08	-0,20	-0,21*
	PG	-0,21*	-0,04	-0,26*	-0,26*	-0,05	-0,08
DK (suma, išskyrus konfliktus ir išdavystes)	MSG	0,08	0,22*	0,12	0,13	0,22*	0,22*
	PG	0,00	0,10	0,25*	0,25*	0,07	0,33**

Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. SV – savęs vertinimas. DK – draugystės kokybės skalė.

**p < 0,05, **p < 0,01.*

3.19 lentelė. *Koreliacijos tarp individualių ir tarpasmeninių veiksnių (patyčios ir socialinė parama)*

		SV akademinės kompetencijos	SV socialinis priėmimas	SV elgesio adekvatumas	SV bendrasis	Mokymosi kokybė	Aktyvumas
Patyčių patirties dažnis	MSG	-0,22*	-0,31**	-0,03	-0,16	-0,15	-0,23*
	PG	-0,11	-0,35**	-0,09	-0,08	-0,14	-0,17
Patyčių patirties būdai	MSG	-0,23*	-0,45**	-0,07	-0,36**	-0,11	-0,13
	PG	-0,09	-0,30**	-0,06	-0,17	-0,18	-0,08
Tyčiojosi iš kitų	MSG	-0,15	0,07	-0,30**	-0,01	-0,17	0,04
	PG	0,07	-0,03	-0,22 *	-0,11	-0,05	-0,18
Bendraklasių SP	MSG	0,33**	0,38**	0,06	0,27**	0,13	0,13
	PG	0,09	0,49**	0,13	0,26*	0,03	0,22*
Bendraklasių SP svarba	MSG	0,01	0,14	-0,01	0,06	0,06	0,10
	PG	-0,05	0,07	0,14	0,04	-0,10	0,15
Draugų SP	MSG	-0,09	0,25*	0,02	0,25*	0,04	0,17
	PG	0,02	0,24*	0,21*	0,13	0,10	0,23*
Draugų SP svarba	MSG	-0,11	0,14	-0,02	0,08	0,07	0,03
	PG	-0,20	0,03	0,11	-0,03	-0,12	0,12
Tėvų SP	MSG	0,27**	0,23*	0,25*	0,35**	0,33**	0,11
	PG	-0,03	0,13	0,31**	0,31**	0,16	0,24*
Tėvų SP svarba	MSG	0,18	0,18	0,27*	0,27**	0,32**	0,09
	PG	-0,19	0,07	0,09	0,01	-0,12	0,17
Mokytojų SP	MSG	0,16	0,08	0,11	0,23*	0,05	-0,01
	PG	-0,05	0,21*	0,27*	0,15	0,15	0,21*
Mokytojų SP svarba	MSG	0,06	0,18	0,06	0,14	-0,04	0,06
	PG	-0,25*	0,04	0,17	0,02	-0,06	0,15

Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. SV – savęs vertinimas. SP – socialinė parama. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

3.5. Individualaus ir tarpasmeninio konteksto veiksmų sąsajos su emociniais sunkumais

Siekiant nustatyti individualaus bei tarpasmeninio konteksto veiksmų sąsajas su emociniais sunkumais, apskaičiuotos trejopos koreliacijos. Pirmiausiai apskaičiuotos veiksmų sąsajos su pirmojo matavimo emociniais sunkumais, tuomet su antrojo matavimo sunkumais. Papildomai apskaičiuotos veiksmų koreliacijos su antrojo matavimo emociniais sunkumais, kontroliuojant pirmojo matavimo sunkumus; tokiu būdu buvo įvertintos emocinių sunkumų sąsajos su veiksniais antrojo matavimo metu nepriklausomai nuo emocinių sunkumų lygio pirmojo matavimo metu (3.20–3.23 lentelės).

3.20 lentelė. *Emocinių sunkumų koreliacijos su individualiais veiksniais*

		Emociniai sunkumai 1 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt., kontroliuojant 1 mt.
Savęs vertinimas akademinės kompetencijos	MSG	-0,22*	-0,17	-0,09
	PG	-0,32**	-0,14	0,03
Savęs vertinimas socialinės kompetencijos	MSG	-0,27**	-0,09	0,03
	PG	-0,40**	-0,25*	-0,07
Savęs vertinimas elgesio adekvatumas	MSG	-0,12	-0,04	0,01
	PG	-0,25*	-0,07	0,07
Savęs vertinimas bendrasis	MSG	-0,27*	-0,24*	-0,14
	PG	-0,48**	-0,44**	-0,27*
Mokymosi kokybė	MSG	-0,28*	-0,15	-0,02
	PG	-0,28**	-0,09	0,03
Aktyvumas	MSG	-0,27*	-0,16	-0,05
	PG	-0,11	-0,04	0,02

Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė, mt – matavimas.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Pirmojo matavimo metu abiejose grupėse beveik visi individualūs veiksniai sudarė reikšmingas neigiamas koreliacijas su emociniais sunkumais (3.20 lentelė). Išimtį sudarė tik elgesio adekvatumo vertinimas MSG ir aktyvumas PG. Iš to galima spręsti, kad emociniai sunkumai susiję su savęs vertinimu, mokymosi

kokybės vertinimu ir MSG aktyvumu. Kuo šių veiksnių parametrai didesni, geresni, tuo emocinių sunkumų yra mažiau. Tačiau šių sąsajų neliko, kai paauglių emociniai sunkumai vertinami antrąjį kartą – vienintelės reikšmingos koreliacijos išlieka su bendruoju savęs vertinimu abiejose grupėse ir su socialinio priėmimo vertinimu PG. Kontroliuojant pirmojo vertinimo sunkumus, MSG neliko reikšmingų koreliacijų, o PG bendrasis savęs vertinimas išliko kaip reikšmingas antrojo matavimo emocinių sunkumų veiksnys.

Analizuojant tarpasmeninių veiksnių sąveikas su emociniais sunkumais (3.21 ir 3.22 lentelės), matyti didesni skirtumai tarp grupių nei analizuojant individualius veiksnis. Emociniai sunkumai pirmojo matavimo metu abiejose grupėse vienodai reikšmingai susiję tik su patyčių patirtimi (3.22 lentelė). Patyčių patirties svarba paaugliams su mokymosi sutrikimais išliko ir antrojo matavimo metu, tačiau kontroliuojant pirmojo matavimo sunkumus ši koreliacija sumažėjo ir tik MSG artėja link statistiškai reikšmingo lygmens. MSG su emocinių sunkumų lygiu tiesiogiai buvo susiję geriausio draugo konfliktai ir išdavystės (draugystės kokybės skalė; 3.21 lentelė) – kuo daugiau išdavysčių, tuo daugiau paaugliai su mokymosi sutrikimais patyrė emocinių sunkumų. Antrojo matavimo metu ši koreliacija buvo nereikšminga, tačiau sukontroliavus pirmojo matavimo emocinius sunkumus, koreliacija vėl pasidarė reikšminga, tik pakeitė ženklą: sukontroliavus pirmojo matavimo emocinius sunkumus, tie paaugliai, kurie, būdami 12–13 metų patyrė daugiau išdavysčių ir konfliktų su draugais, būdami 14–15 metų, turėjo mažiau emocinių sunkumų, nes didžioji šių sunkumų dalis buvo sukontroliuota iš pirmojo matavimo. Draugystės kokybės vertinimų intymaus atsiskleidimo skalės rezultatas MSG pozityviai koreliavo su antrojo matavimo emociniais sunkumais – kuo daugiau pirmojo matavimo metu intymaus atsiskleidimo su draugu, tuo daugiau emocinių sunkumų antrojo matavimo metu. Tačiau, sukontroliavus pirmojo matavimo sunkumus, ši koreliacija nepasiekė reikšmingo lygio. Draugų skaičius abiejose grupėse buvo reikšmingai susijęs su emociniais sunkumais – PG artimiausių draugų skaičius neigiamai koreliavo su

pirmojo matavimo emociniais sunkumais, o MSG gerų draugų skaičius neigiamai koreliavo su emocinių sunkumų lygiu antrojo matavimo metu nepriklausomai nuo to, ar buvo kontroliuojami emociniai sunkumai pirmojo matavimo metu, ar ne.

3.21 lentelė. Emocinių sunkumų koreliacijos su tarpasmeniniais veiksniais (draugų skaičius, draugystės kokybė)

		Emociniai sunkumai 1 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt., kontroliuojant 1 mt.
Artimiausių draugų skaičius	MSG	-0,10	-0,01	0,04
	PG	-0,23*	-0,04	0,08
Gerų draugų skaičius	MSG	-0,02	-0,23*	-0,24*
	PG	-0,14	0,04	0,12
Draugystės kokybė partnerystė	MSG	-0,01	0,17	0,19
	PG	0,11	-0,03	-0,10
Draugystės kokybė patikimumas ir globa	MSG	0,05	0,07	0,06
	PG	0,08	0,04	0,00
Draugystės kokybė pagalba ir patarimai	MSG	0,05	0,06	0,05
	PG	0,02	0,06	0,06
Draugystės kokybė intymus atsiskleidimas	MSG	0,12	0,22*	0,19
	PG	0,03	0,08	0,07
Draugystės kokybė konfliktų sprendimas	MSG	0,06	-0,03	-0,06
	PG	0,06	-0,04	-0,08
Draugystės kokybė konfliktai ir išdavystės	MSG	0,35**	-0,06	-0,24*
	PG	0,14	0,13	0,07
Draugystės kokybė suminė (išskyrus išdavystes)	MSG	0,07	0,11	0,09
	PG	0,06	0,04	0,01

*Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. *p < 0,05, **p < 0,01.*

Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai nebuvo susiję su suvokiama gaunama socialine parama (3.22 lentelė) nepriklausomai nuo paramos šaltinio. Palyginamojoje grupėje pirmojo matavimo emociniai sunkumai buvo susiję su tėvų ir bendraklasių socialinės paramos kiekiu. Bendraklasių socialinės paramos kiekis palyginamojoje grupėje liko susijęs su emociniais sunkumais ir po

dvejų metų, net ir kontroliuojant pirmojo matavimo emocinius sunkumus ši sąsaja išlaikė ribinį reikšmingumą ($p < 0,07$).

3.22 lentelė. Emocinių sunkumų koreliacijos su tarpasmeniniais veiksniais (patyčių patirtis, gaunama suvokiama socialinė parama)

		Emociniai sunkumai 1 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt., kontroliuojant 1 mt.
Patyčių patirties dažnis	MSG	0,39**	0,27*	0,12
	PG	0,30**	0,21	0,07
Patyčių patirties intensyvumas	MSG	0,44**	0,35**	0,20†
	PG	0,37**	0,28**	0,12
Tyčiojosi iš kitų	MSG	0,10	0,04	0,001
	PG	0,20	-0,06	-0,18
Bendraklasių socialinė parama	MSG	-0,15	-0,05	-0,01
	PG	-0,23*	-0,29**	-0,20†
Bendraklasių socialinės paramos svarba	MSG	0,05	0,02	0,12
	PG	0,18	0,09	0,05
Draugų socialinė parama	MSG	0,01	-0,07	0,02
	PG	-0,12	0,19	0,17
Draugų socialinės paramos svarba	MSG	0,07	0,13	0,04
	PG	0,21	0,05	0,10
Tėvų socialinė parama	MSG	-0,03	-0,08	-0,08
	PG	-0,36*	-0,10	0,10
Tėvų socialinės paramos svarba	MSG	0,01	-0,08	-0,09
	PG	0,17	0,14	0,07
Mokytojų socialinė parama	MSG	-0,02	0,01	0,02
	PG	-0,10	0,01	0,07
Mokytojų socialinės paramos svarba	MSG	0,04	0,06	0,05
	PG	0,21*	0,10	0,00

*Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, † $p < 0,08$*

Palyginamojoje grupėje iš mokytojų gaunamos socialinės paramos vertinimas buvo susijęs su emociniais sunkumais (3.22 lentelė) – kuo daugiau

emocinių sunkumų turėjo paaugliai, neturintys mokymosi sutrikimų, tuo jiems buvo svarbesnė mokytojų parama. Ši koreliacija reikšminga pirmojo matavimo metu.

3.23 lentelė. Konkrečių patyčių patirčių sąsajos su emociniais sunkumais

		Emociniai sunkumai 1 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt.	Emociniai sunkumai 2 mt., kontroliuojant 1 mt.
Kaip dažnai kiti tyčiojasi	MSG	0,39**	0,27*	0,12
	PG	0,30**	0,21	0,07
Muša	MSG	0,31**	0,07	-0,07
	PG	0,29**	0,11	-0,04
Stumdo	MSG	0,31**	0,04	-0,11
	PG	0,11	0,01	-0,06
Įspiria	MSG	0,32**	0,16	0,03
	PG	0,21*	0,08	-0,04
Gadina daiktus	MSG	0,10	0,27*	0,25*
	PG	0,09	0,24*	0,22*
Atima daiktus	MSG	0,23*	0,14	0,04
	PG	0,04	0,01	-0,02
Apkalba	MSG	0,36**	0,27*	0,14
	PG	0,40**	0,25*	0,07
Nebendrauja	MSG	0,30**	0,21	0,10
	PG	0,36**	0,40**	0,27
Erzina	MSG	0,19	0,20	0,14
	PG	0,37**	0,19	0,01
Grasina	MSG	0,24*	0,33**	-0,26*
	PG	0,07	-0,02	-0,06
Spjaudo	MSG	0,30**	0,45**	0,38***
	PG	0,09	0,14	0,11
Rašo nemaloniai	MSG	0,32**	0,42**	0,33**
	PG	0,18	0,32**	0,27*
Kaip dažnai tyčiojaisi iš kitų	MSG	0,10	0,04	0,01
	PG	0,20	-0,06	-0,18

Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Patyčių patirtis sudarė reikšmingas sąsajas su emociniais sunkumais (3.22 lentelė), todėl apskaičiuotos ir konkrečių patyčių patirčių sąsajos su emociniais sunkumais (3.23 lentelė). Pirmojo matavimo metu daugelis patyčių būdų tiesiogiai

buvo susiję su emociniais sunkumais, išskyrus aktyvias patyčias iš kitų. Antrojo matavimo emociniai sunkumai abiejose grupėse buvo susiję su tokiais patyčių būdais, kaip „gadina daiktus“, „apkalba“, „rašo nemalonus rašteliu“. MSG antrojo matavimo emociniai sunkumai taip pat buvo reikšmingai susiję su tokiais patyčių būdais, kaip „grasina“, „spjauto“, PG su „nebendraudžia“. Kontroliuojant pirmojo matavimo emocinių sunkumų lygį, su antrojo matavimo emociniais sunkumais abiejose grupėse buvo susijusi tokia patyčių patirtis, kaip „gadina daiktus“, „rašo įžeidžiančius ir nemalonus užrašus apie tave“, mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje emociniai sunkumai taip pat buvo susiję su tuo, kad bendraamžiai grasina ar spjauto, o palyginamojoje grupėje – kad nebendraudžia.

Apibendrinant emocinių sunkumų sąsajas su individualiais ir tarpasmeniniais veiksniais svarbu pažymėti, kad ne visi veiksniai tiesiogiai koreliuoja su emociniais sunkumais pirmojo matavimo metu, dar mažiau reikšmingų sąsajų išlieka antrojo matavimo metu. Reikšmingiausiai su emociniais sunkumais po dvejų metų susiję patyčių patirtis, gerų draugų skaičius, bendraklasių socialinė parama. Taip pat svarbu pažymėti, kad sąsajos savo reikšmingumu yra skirtingos tarp grupių, patyčių patirtis, gerų draugų skaičius ir draugystės kokybės aspektai reikšmingesni paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje, o bendraklasių parama ir bendrasis savęs vertinimas reikšmingesni palyginamajai grupei. Šie individualių ir tarpasmeninių veiksnių sąsajų su emociniais sunkumais ir jų kaita skirtumai atskleidžia skirtumus vertinant individualaus ir tarpasmeninio konteksto veiksnių reikšmę paauglių gyvenime.

3.6. Individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai 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 atskirai vidiniams veiksniams, tarpasmeniniams veiksniams ir kartu tiems vidiniams ir tarpasmeniniams veiksniams, kurie šiose analizėse buvo statistiškai reikšmingi. Hierarchinės regresinės analizės atliktos emocinių sunkumų skalės, Užsisklendimo / depresiškumo skalės ir Nerimastingumo / depresiškumo skalės antrojo matavimo duomenims. Į regresijos lygtį kintamieji buvo įtraukti etapais; atskiros regresijos analizės buvo atliktos mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir palyginamosios grupės duomenims.

Hierarchinės regresijos su individualiais veiksniais analizės metu veiksniai į regresijos lygtį buvo įtraukti trimis etapais: 1) savęs vertinimo aspektai – akademinės kompetencijos vertinimas, socialinio priėmimo vertinimas ir bendrasis vertinimas (elgesio vertinimas atmestas dėl mažos koreliacijos su emociniais sunkumais), 2) subjektyvus mokymosi kokybės vertinimas, 3) aktyvumo balas.

Hierarchinė regresinė lygtis, įtraukus individualius veiksnius, nebuvo statistiškai tinkama mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės bendrų emocinių sunkumų prognozavimui (ANOVA $F = 1,28$, $p > 0,05$), ji tiko palyginamosios grupės duomenų aiškinimui (galutinis $F = 3,99$, $p < 0,01$). PG nustatytas reikšmingas prognostinis individualus veiksnys bendrai emociniams sunkumams – bendrasis savęs vertinimas ($\beta = -0,46$, $t = -3,66$, $p < 0,001$).

Hierarchinė regresinė lygtis su individualiais veiksniais Nerimastingumo / depresiškumo skalei MSG taip pat nebuvo tinkama. Užsisklendimo / depresiškumo skalei MSG hierarchinė regresinė lygtis su individualiais veiksniais tiko antrajame etape ($F = 2,90$, $p < 0,05$). Nustatytas statistiškai reikšmingas užsisklendimą prognozuojantis individualus veiksnys MSG – bendrasis savęs

vertinimas ($\beta = -0,31$, $t = -2,35$, $p < 0,05$; $R = 0,37$, $R^2 = 0,13$, $F[3;71] = 0,65$, $p > 0,05$). Palyginamojoje grupėje hierarchinė regresinė lygtis su individualiais veiksniais vienodai gerai tinka Nerimastingumo / depresiškumo ir Užsisklendimo / depresiškumo skalėms prognozuoti. Nerimastingumą PG reikšmingai prognozuoja bendrasis savęs vertinimas ($\beta = -0,37$, $t = -2,87$; $p < 0,01$), užsisklendimą – socialinio priėmimo vertinimas ($\beta = -0,22$, $t = -2,02$, $p < 0,05$).

Hierarchinių regresinių lygčių su individualiais veiksniais analizė įgalina apibendrinti, kad vien tik individualūs veiksniai nepaaiškina mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emocinių sunkumų. Šioje grupėje bendrasis savęs vertinimas reikšmingai prisideda tik prognozuojant užsisklendimą / depresiškumą, tačiau individualūs veiksniai paaiškina tik 13 procentų užsisklendimo išraiškos variacijos ($R^2 = 0,13$). Tuo tarpu palyginamojoje grupėje individualūs veiksniai, ypač socialinio priėmimo bei bendrasis savęs vertinimas, reikšmingai prognozuoja emocinius sunkumus ir paaiškina nuo 16 iki 20 procentų variacijos (bendrai emociniams sunkumams $R^2 = 0,20$, nerimastingumui $R^2 = 0,16$, užsisklendimui $R^2 = 0,18$).

Hierarchinės regresijos su tarpasmeniniais veiksniais analizės metu veiksniai į regresijos lygtį buvo įtraukti trimis etapais: 1) pozityvūs bendraamžių konteksto veiksniai – gerų draugų skaičius, draugystės kokybės intymaus atsiskleidimo skalė, draugų bei bendraklasių socialinės paramos balas; 2) neigiami tarpasmeninio konteksto veiksniai – patyčių patirtis, išdavystės ir konfliktai; 3) santykių su vyresniaisiais veiksniai – tėvų bei mokytojų socialinė parama.

Hierarchinė regresinė lygtis su tarpasmeniniais veiksniais statistiškai buvo tinkama mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės bendrų emocinių sunkumų prognozavimui ($F = 2,37$, $p < 0,05$). Reikšmingas informacijos pokytis nustatytas po antrojo etapo, kai į regresijos lygtį buvo įtraukti neigiami tarpasmeninio bendraamžių konteksto veiksniai – patyčios ir išdavystės ($R = 0,44$, $R^2 = 0,19$, $F[2, 72] = 4,14$, $p < 0,05$). Galutinė hierarchinės regresijos lygtis su tarpasmeniniais veiksniais paaiškina 21 procentą MSG paauglių emocinių sunkumų variacijos (R^2

= 0,21). Po pirmojo hierarchinės regresinės analizės etapo emocinius sunkumus reikšmingai prognozavo gerų draugų skaičius ($\beta = -0,23$, $t = -2,0$, $p = 0,05$), intymaus atsiskleidimo skalė ($\beta = 0,26$, $t = 1,99$, $p = 0,05$), tačiau galutinėje hierarchinės regresijos lygtyje tik patyčių patirtis reikšmingai prognozuoja MSG paauglių emocinius sunkumus ($\beta = 0,39$, $t = 2,85$, $p < 0,01$).

Palyginamojoje grupėje hierarchinės regresijos lygtis su tarpasmeniniais veiksniais statistiškai tinkama visuose trijuose etapuose. Statistiškai reikšmingas informacijos pokytis, aiškinant emocinių sunkumų variaciją, PG nustatytas pirmojo etapo metu, kai į regresijos lygtį įtraukta informacija apie draugystę ir socialinę paramą ($R = 0,42$, $R^2 = 0,18$, $F [4,80] = 4,23$, $p < 0,01$). Galutinė hierarchinės regresijos su tarpasmeniniais veiksniais lygtis PG paaiškino 21 procentą PG paauglių bendrų emocinių sunkumų variacijos. Nustatyti statistiškai reikšmingi hierarchinės regresijos lygties emociniams sunkumams veiksniai PG: bendraklasių socialinė parama ($\beta = -0,41$, $t = -2,89$, $p < 0,01$), draugų socialinė parama ($\beta = 0,41$, $t = 2,59$, $p < 0,05$).

Hierarchinė regresinė lygtis su tarpasmeniniais veiksniais Nerimastingumo / depresiškumo skalei abiejose grupėse analogiška bendrai emocinių sunkumų lygčiai su tarpasmeniniais veiksniais: MSG nerimastingumą reikšmingai prognozuoja patyčių patirtis, PG – bendraklasių socialinė parama (draugų socialinė parama nebesiekia reikšmingumo lygmens $\beta = 0,28$, $p < 0,08$).

Hierarchinės regresijos lygtis Užsisklendimo / depresiškumo skalei MSG statistiškai tinka mokymosi sutrikimų turinčių paauglių duomenims aiškinti tik po trečiojo etapo ($F = 2,15$, $p < 0,05$). Trečiajame etape į hierarchinės regresijos lygtį įtraukus vyresniųjų socialinę paramą, užsisklendimą statistiškai reikšmingai prognozuoja tėvų socialinės paramos veiksnys ($\beta = -0,30$, $t = -2,30$, $p < 0,05$). Patyčių patirtis reikšmingai prognozuoja MSG užsisklendimą nuo antrojo etapo ($\beta = 0,34$, $t = 2,46$, $p < 0,05$). Palyginamojoje grupėje užsisklendimą statistiškai reikšmingai prognozuoja su bendraamžiais susiję tarpasmeniniai veiksniai – bendraklasių socialinė parama ($\beta = -0,41$, $t = -3,01$, $p < 0,01$), draugų socialinė parama ($\beta = 0,32$, $t = 2,06$, $p < 0,05$). Daugiau reikšmingumo PG įgauna ir

bendraamžių patyčios ($\beta = 0,21$, $t = 1,82$, $p < 0,08$), draugo išdavystės ir konfliktai ($\beta = 0,19$, $t = 1,87$, $p < 0,07$), tačiau pageidaujamo 0,05 reikšmingumo lygmens šie veiksniai hierarchinėje regresinėje lygtyje su tarpasmeniniais kintamaisiais nepasiekia.

3.24 lentelė. Antrojo matavimo emocinių sunkumų prognozės, remiantis pirmojo matavimo vidiniais ir tarpasmeniniais veiksniais, hierarchinių regresijų rodikliai

Grupė	Skalė	Veiksniai	R	R ²	ΔR^2	F	df	F ANOVA	β
MSG	INT2	Dr.sk.	0,31	0,10	0,10	4,02*	2; 76	4,02*	-0,15
		DK int.							0,19
		Ptč.	0,41	0,17	0,07	6,55**	1; 75	5,06**	0,28*
PG	INT2	SV bend.	0,44	0,20	0,20	20,36**	1; 83	20,36**	-0,39**
		SP dr.	0,56	0,32	0,12	7,23**	2; 82	12,63**	0,36**
		SP bk.							-0,39**
MSG	ND2	Ptč.	0,37	0,13	0,13	12,59**	1; 81	12,58*	0,37**
PG	ND2	SV bend.	0,34	0,12	0,12	10,98**	1; 84	10,98**	-0,29**
		SP dr.	0,47	0,23	0,11	5,79**	2; 82	7,94**	0,35**
		SP bk.							-0,37**
MSG	UD2	SV bend.	0,31	0,10	0,10	8,04**	1; 77	8,04**	-0,19
		DK int.	0,36	0,13	0,03	2,94	1; 76	5,59**	0,19
		Ptč.	0,43	0,18	0,06	5,16*	1; 75	5,65**	0,24*
		SP tėv.	0,44	0,20	0,01	1,11	1; 74	4,52**	-0,12
PG	UD2	SV soc.	0,31	0,10	0,10	9,02**	1; 84	9,02**	-0,24
		SP dr.	0,43	0,19	0,09	4,46*	2; 82	6,23**	0,19
		SP bk.							-2,33*
		Ptč.	0,51	0,26	0,07	3,97*	2; 80	5,60**	0,15
		DK išd.							1,22*

*Pastabos. MSG – mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupė, PG – palyginamoji grupė. INT2 – internalių sunkumų antrasis matavimas, ND2 – Nerimastingumo / depresiškumo antrasis matavimas, UD2 – Užsisklendimo / depresiškumo antrasis matavimas. Dr.sk. – gerų draugų skaičius. DK – draugystės kokybė: int. – intymaus atsiskleidimo skalė, išd. – išdavysčių ir konfliktų skalė. Ptč. – patyčių patirtis. SV – savęs vertinimas: bend. – bendrasis, soc. – socialinio priėmimo. SP – socialinė parama: dr. – draugų, bk. – bendraklasių, tėv. – tėvų. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.*

Hierarchinių regresinių lygčių su tarpasmeniniais veiksniais analizė įgalina apibendrinti, kad vien tarpasmeniniai veiksniai paaiškina didesnę dalį emocinių sunkumų variacijos abiejose grupėse (MSG nuo 20 procentų užsisklendimo iki 22 procentų nerimastingumo, PG nuo 17 procentų nerimastingumo iki 27 procentų užsisklendimo variacijos). MSG reikšmingiausias tarpasmeninių santykių veiksnys – patyčių patirtis; prognozuojant užsisklendimą prisideda ir tėvų

socialinė parama. Palyginamojoje grupėje geriausias emocinių sunkumų prognostines galimybes suteikia bendraamžių socialinė parama.

Bendros vidinių ir tarpasmeninių veiksnių hierarchinės regresijos atliktos kiekvienai emocinių sunkumų skalei atskirai grupėms, įtraukiant ankstesnių hierarchinių regresinių analizų reikšmingus veiksnius (3.24 lentelė), laikantis to paties veiksnių įtraukimo eiliškumo ir tvarkos. Iš 3.24 lentelės matyti, kad mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje vienintelis reikšmingas prognostinis visų emocinių sunkumų veiksnys yra patyčių patirtis. Palyginamojoje grupėje patyčių patirtis emocinių sunkumų neprognozuoja, reikšmingesnis yra savęs vertinimas ir bendraklasių bei draugų socialinė parama bei išdavystės.

3.7. Mokymosi sutrikimas kaip emocinių sunkumų po dvejų metų rizikos veiksnys

Siekiant nustatyti mokymosi sutrikimo, kaip emocinių sunkumų po dvejų metų rizikos veiksnio, prognostines galimybes, atlikta ANCOVA analizė bendrai emociniams sunkumams ir atskiroms Nerimastingumo / depresiškumo bei Užsisklendimo / depresiškumo skalėms. Šioje analizėje priklausomas kintamasis yra paauglių, kai jiems buvo 14–15 metų, emocinių sunkumų skalių rezultatai; emocinių sunkumų 12–13 metų amžiuje skalių rezultatai įtraukti kaip priklausomo kintamojo kovariantė. Į kovariančių analizę įtraukti individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai: lytis, mokymosi sutrikimo statusas, artimiausių draugų skaičius ir patyčių patirtis. 3.25 lentelėje pateikiami kovariančių analizės rezultatai, geriausiai paaiškinantys emocinių sunkumų 14–15 metų paauglių grupėje pasireiškimą.

3.25 lentelė. Antrojo matavimo emocinių sunkumų prognozavimas, kontroliuojant pirmojo matavimo (1 mt.) sunkumų lygį (ANCOVA)

	Bendrai emociniai sunkumai		Nerimastingumas / depresiškumas		Užsisklendimas / depresiškumas	
	F	η^2	F	η^2	F	η^2
Emociniai sunkumai 1mt. (kovariantė)	7,65**	0,10	3,03	0,04	4,82*	0,06
Lytis	10,69**	0,13	6,43*	0,08	2,14	0,03
MS statusas	0,00	0,00	0,05	0,001	0,01	0,00
Artimiausi draugai	1,87†	0,17	1,58	0,15	2,13*	0,19
Patyčių patirtis	3,43*	0,16	3,40*	0,16	4,97**	0,22
MS statusas * patyčių patirtis	3,72**	0,17	0,71	0,09	5,29**	0,23
MS statusas * lytis * patyčių patirtis	6,70**	0,16	4,47*	0,11	7,69**	0,18
MS statusas * patyčių patirtis * artimiausi draugai	2,98**	0,32	1,55	0,19	4,55***	0,41

*Pastabos. MS statusas – ar turi mokymosi sutrikimų. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; † $p < 0,08$.*

Atliktos kovariančių analizės atskleidė, kad mokymosi sutrikimas kaip atskiras emocinių sunkumų rizikos veiksnys statistiškai nėra reikšmingas ($F = 0,00$, $p > 0,05$). Kaip atskiri emocinių sunkumų veiksniai reikšmingi yra: lytis ($F = 10,69$, $p < 0,01$), patyčių patirtis ($F = 3,43$, $p < 0,05$), artimiausių draugų skaičius ($F = 1,87$, $p < 0,08$). Daugiausiai bendrų emocinių sunkumų variacijos paaiškina artimiausių draugų skaičius ($\eta^2 = 0,17$), daugiausiai nerimastingumo ir užsisklendimo paaiškina patyčių patirtis ($\eta^2 = 0,19$ ir $0,22$ atitinkamai).

Iš veiksnių tarpusavio sąveikų analizės matyti, kad, nors mokymosi sutrikimas ir neprognozuoja emocinių sunkumų izoliuotai, tačiau tai yra reikšminga informacija kartu su kitais individualiais ir tarpasmeniniais veiksniais – patyčių patirtimi, artimiausių draugų skaičiumi bei lytimi. 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 ($\eta^2 = 0,41$).

4. REZULTATŲ APTARIMAS

4.1. Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai: tokie patys ar kitokie?

Remiantis raidos psichopatologijos požiūriu (Cicchetti, 2006), norint suprasti konkrečios grupės žmonių raidą ir jos nukrypimus nuo normalios raidos, svarbu atsižvelgti į laiko, paties individo bei aplinkos veiksnius (Cicchetti, 2006; Pickles, Hill, 2006). Šis daugialypis tęstinis tyrimas įgalino pažvelgti į 12–13 metų paauglius, turinčius mokymosi sutrikimų, palyginti juos su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų, įvertinti jų emocinių sunkumų lygį, savęs vertinimą bei tarpasmeninio konteksto ypatybes, nustatyti, kurie iš tarpasmeninio konteksto ir individualių veiksnių yra reikšmingi emocinių sunkumų lygiui po dvejų metų. Pirmiausia svarbu aptarti, kiek skirtingi, ir kiek panašūs šie paaugliai ir jų aplinka – tarpasmeninis kontekstas.

4.1.1. Emocinių sunkumų ir jų kaitos palyginimas

Akcentuojama, kad asmenims, turintiems mokymosi sutrikimų, būdingi ne tik akademiniai, bet ir socialiniai bei emociniai sunkumai, nors ir ne klinikinio lygio, bet didesni nei įprastoje populiacijoje: tarptautinių studijų palyginimas atskleidė didelį emocinių ir socialinių problemų paplitimą šešiose iš aštuonių šalių, kuriose atlikti tyrimai (Sideridis, 2007). G. D. Sideridis (2007) atkreipia dėmesį, kad svarbu spręsti ne tik akademinis vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, sunkumus, bet ir emocinius bei socialinius, kurie taip pat trukdo sėkmingai jų adaptacijai bei raidai, į kuriuos kol kas nėra kreipiamas pakankamas dėmesys nei tyrimais, nei intervencijomis. Be to, tyrimais nustatoma, kad šie emociniai ir socialiniai sunkumai vaikams būdingi dar prieš diagnozuojant mokymosi sutrikimus (Vaughn et al., 1990), taip pat paauglystėje ir suaugus (Klassen et al., 2011). Tačiau trūksta išsamių ilgalaikių tęstinių tyrimų, kurie nustatytų, kokie emociniai ir socialiniai sunkumai būdingi mokymosi sutrikimų

turinčių asmenų raidai konkrečiais laikotarpiais ir kaip šie sunkumai kinta su amžiumi.

Raidos psichopatologijos perspektyva akcentuoja konkretaus raidos periodo specifiką: svarbu analizuoti konkretų laikotarpį, konkretaus laikotarpio veiksnius, ypatybes, sąveikas (Keogh, Weisner, 1993; Pickles, Hill, 2006). Tai paskatino atidžiau patyrinėti 12–13 metų paauglius, jų emocinius sunkumus ir šių sunkumų kaitą po dvejų metų. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad 12–13 metų paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, nurodo patiriantys daugiau emocinių sunkumų, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų. Tačiau po dvejų metų tie patys paaugliai emocinius sunkumus apibūdina kaip vienodus. Tyrimas apribotas dviem matavimais, todėl nėra aiški tolesnė emocinių sunkumų kaita, nors gautas rezultatas irgi yra pakankamai svarbus.

Tyrimų, analizuojančių emocinių sunkumų pokyčius paauglystėje, išvados yra prieštaringos. Vieni tyrimų rezultatai nurodo emocinių sunkumų didėjimą ir jų piką penkioliktais–šešioliktais gyvenimo metais, kituose tyrimuose nustatomas emocinių sunkumų mažėjimas (plačiau – Malinauskienė, Žukauskienė, 2007). Lietuvoje su skirtingo amžiaus paauglių imtimis atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad nuo 12–13 iki 14–15 metų mergaičių emocinių sunkumų lygis padidėja, o to paties amžiaus berniukų emocinių sunkumų lygis išlieka vienodas (Žukauskienė, Kajokienė, 2006). Lietuvoje atlikto ilgalaikio tęstinio tyrimo rezultatai parodė daugiau stabilumo nei pokyčių nuo 14 iki 16 metų (Malinauskienė, Žukauskienė, 2007). Disertacijos tyrimo rezultatai patvirtina, kad paauglių emocinių sunkumų lygis yra stabilus, gauti koreliacijos koeficientai gana aukšti – nuo 0,40 iki 0,52, tai atitinka minėto tęstinio tyrimo rezultatus (Malinauskienė, Žukauskienė, 2007). Sutampa ir rezultatai, kad mažiausias stabilumas per dvejus ar trejus metus gautas Užsisklendimo / depresiškumo skalėje. Tačiau nepatvirtinti skirtingų imčių tyrimo duomenys, kad emocinių sunkumų vyresnių mergaičių imtyje daugiau nei jaunesnių. Šiame tyrime emociniai sunkumai reikšmingiausiai pakinta mokymosi sutrikimų turintiems berniukams – jiems per dvejus metus sumažėja nerimastingumo / depresiškumo simptomų.

Paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų ir jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų, būdami 14–15 metų amžiaus yra panašesni tarpusavyje pagal turimus emocinius sunkumus nei būdami 12–13 metų amžiaus. Šie gauti rezultatai prieštarauja kitų tyrėjų išvadoms, kad emociniai sunkumai būdingi visais amžiaus tarpsniais (Klassen et al., 2011). Žinoma, gali būti, kad pokyčiai, kurie vyksta paauglių gyvenime ir kurių mažą atspindį pavyko užfiksuoti per emocinių sunkumų lygio pokyčius, vyksta ir toliau ir reikėtų tolesnės analizės, siekiant nustatyti, ar skirtumai tarp grupių išlieka minimalūs ar padidėja.

Vienareikšmiškai sakyti, jog mokymosi sutrikimų turintys paaugliai turi daugiau emocinių sunkumų, remiantis šiuo tyrimu, negalima. Tyrimas įgalina padaryti išvadą, kad emociniai sunkumai per dvejus paauglystės metus, nors ir nereikšmingai, tačiau keičiasi: labiausiai mokymosi sutrikimų turinčių berniukų grupėje, tačiau ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, grupėje taip pat pasikeičia. Ir šie abiejų grupių pokyčiai, nulemiantys abiejų grupių supanašėjimą emocinių sunkumų atžvilgiu, yra bene svarbiausias šio tyrimo emocinių sunkumų vertinimo rezultatas.

Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, grupėse nerimastingumo ir depresiškumo simptomų nustatyta daugiau nei užsisklendimo ir depresiškumo, tačiau grupės reikšmingai skyrėsi pagal Užsisklendimo / depresiškumo skalę, o pagal Nerimastingumo / depresiškumo ar Somatinių skundų skales skirtumų tarp grupių nebuvo nei pirmojo matavimo metu, nei po dvejų metų. Didesnis depresiškumo lygis patvirtina vaikų, turinčių mokymosi sutrikimų, tyrimus (Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002; Gallegos et al., 2012). Tuo pačiu šie rezultatai prieštarauja tyrėjams, kurie nustato aukštesnį asmenų, turinčių mokymosi sutrikimų, nerimastingumo lygį (Gallegos et al., 2012): iš vienos pusės, mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje nustatytas nerimastingumo lygis nėra aukštesnis nei palyginamosios grupės, iš kitos pusės – per dvejus metus nerimastingumo lygis, ypač berniukų, turinčių mokymosi sutrikimų, sumažėjo. Šie skirtingi rezultatai, gauti Nerimastingumo / depresiškumo ir Užsisklendimo / depresiškumo skalėmis,

papildo teorinius samprotavimus ir empirinius pagrindimus, kad emociniai sunkumai paauglystėje išsiskiria į atskirus nerimastingumo ir depresiškumo sindromus (Cannon, Weems, 2006; Kushner et al., 2012) ir jų raida bei veiksniai turėtų būti analizuojami atskirai.

Mažesnis nei tikėtasi emocinių sunkumų skirtumas tarp mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, gali būti dėl tyrimo dalyvių, turinčių mokymosi sutrikimų, atrankos, užtikrinusios, kad į imtį nepakliuvo gretutinių emocinių, elgesio ar dėmesio sutrikimų turinčių paauglių. Paprastai tyrėjai neatskiria mokymosi sutrikimų turinčių asmenų į turinčius gretutinių sutrikimų ir neturinčius, ir tuomet sunku suprasti, kuriems sutrikimams priskirti gautus rezultatus. Be to, tikslingai tiriant asmenis, turinčius gretutinių sutrikimų, jiems nustatomi didesni emociniai sunkumai (McNamara et al., 2005; Capozzi et al., 2008; DuPaul et al., 2013). Todėl tikėtina daryti išvadą, kad paaugliai, ypač vyresni, kurie turi mokymosi sutrikimų, bet neturi kitų gretutinių emocinių, elgesio ar dėmesio sutrikimų, yra labiau panašūs pagal emocinius sunkumus į bendraamžius, neturinčius mokymosi sutrikimų, negu nuo jų skiriasi.

Emocinių sunkumų lygis nebuvo tiesiogiai susijęs su tyrimo dalyvių lytimi, tai atitinka tyrimus mokymosi sutrikimų turinčių paauglių imtyje (La Greca, Harrison, 2005) ir prieštarauja tyrimams bendroje populiacijoje, kurioje nustatomas didesnis emocinių sunkumų lygis mergaitėms (Malinauskienė, Žukauskienė, 2007). Šiame tyrime daugiau berniukų iš mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės pakliuvo į nuokrypio nuo normos intervalą, palyginti su mergaitėmis, o palyginamojoje grupėje skirtumų tarp lyčių nebuvo. Tai, kad daugiau berniukų, turinčių mokymosi sutrikimų, pakliuvo į nuokrypio intervalą, palyginti su mergaitėmis, patvirtintų didesnę berniukų jautrumą rizikos veiksniams (Miller, 1996), šiuo atveju – mokymosi sutrikimui. Lyties poveikis emociniams sunkumams gali pasireikšti ir per kitus veiksnius. Tai gali būti mažesnis berniukų, turinčių mokymosi sutrikimų, turimų draugų skaičius (Wiener, Schneider, 2002), mažesnė mergaičių, turinčių mokymosi sutrikimų, suvokiama gaunama draugių socialinė parama, didesnis berniukų įsitraukimas į patyčias ir panašiai.

Kadangi antrojo matavimo metu nebuvo įvertinti tarpasmeniniai bei individualūs veiksniai, nėra galimybių įvertinti šių veiksnių pokytį ir šių pokyčių sąsajas su emocinių sunkumų pokyčiu. Telieta kelti hipotezes tolesniems tyrimams, kad galbūt tarp 12–13 ir 14–15 metų, per dvejus metus paaugliai labiau apsipranta su savo bendraklasiais, jiems vis lengviau gyventi su mokymosi sunkumais. Tam įvertinti reikėtų ilgalaikių studijų, su tarpasmeninio ir individualaus konteksto veiksnių tęstiniu įvertinimu. Šiuo tyrimu galima išsiaiškinti tik veiksnius, reikšmingus emocinių sunkumų pasireiškimui po dvejų metų. Šis tęstinis tyrimas akivaizdžiai parodė, kad skerspjūvio tyrimais netenkama daug informacijos apie sunkumų ir jų veiksnių kaitą (Kraemer et al., 2000), tokie tyrimai neįgalina suprasti paauglystėje vykstančių esminių permainų (Cicchetti, Rogosh, 2002). Norint išsiaiškinti daugiau apie emocinių sunkumų kaitą, reikėtų pratęsti tyrimą ir į vėlyvąją paauglystę.

4.1.2. Individualių ypatybių palyginimas

Norint atsakyti į klausimą, kiek mokymosi sutrikimų turintys paaugliai panašūs į savo bendraamžius, kiek nuo jų skiriasi, svarbu pažvelgti į tai, kaip paaugliai mato ir vertina save. Nors visas šis tyrimas paremtas subjektyviu paauglių vertinimu, tačiau daug informacijos apie pačius paauglius atskleidžia ir tiesioginio savęs vertinimo analizė.

Šis tyrimas patvirtina kitų tyrėjų išvadas, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai yra linkę nuvertinti save (Gans et al., 2003). Tai, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, blogiau vertina savo akademinis pasiekimus, atrodo gana suprantama, jie save lygina su geriau besimokančiais bendraamžiais (Wiener, Tardif, 2004), patys paaugliai pripažįsta menkesnius akademinis pasiekimus (Raskind et al., 2006). Tačiau tai, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai blogiau vertina savo socialines kompetencijas, elgesio adekvatumą ir net bendrai save kaip žmones, kiti tyrimai ne visada patvirtina (Gans et al., 2003; Barkauskienė, 2003). Gali būti, kad šis skirtumas susijęs su kultūriniais ypatumais,

su tuo, kaip priimta elgtis su kiek kitokiais žmonėmis, kokią pagalbą ir paramą mokytojai ir tėvai suteikia mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams (Rothman, Cosden, 1995; LaBarbera, 2008). Tai taip pat gali būti susiję su paauglių žiniomis apie mokymosi sutrikimą – ar jis priimamas kaip gyvenimą apsunkinanti diagnozė, ar kaip nesėkmių paaiškinimas (Rothman, Cosden, 1995; Cosden et al., 1999; Raskind et al., 1999). Šiame tyrime paauglių nebuvo klausiama, ką jie žino ir supranta apie savo sutrikimą, tačiau kitas ilgalaikis tyrimas atskleidė tokios informacijos svarbą: kuo pozityviau priimama mokymosi sutrikimo diagnozė, tuo geriau individams, turintiems mokymosi sutrikimų, sekasi ir po dvidešimties metų (Raskind et al., 1999).

Mokymosi sutrikimų turintys Vilniaus miesto paaugliai ne tik blogiau save vertina, bet ir yra mažiau aktyvūs, turi mažiau užsiėmimų, kas prieštarauja kitų tyrimų rezultatams, kurie nustato vienodą paauglių, turinčių ir neturinčių mokymosi sutrikimų, užklasinį aktyvumą (McNamara et al., 2005). Šiame tyrime paauglių aktyvumas buvo susijęs ne tik su draugų skaičiumi ir draugų kokybe, bet ir su patyčių patirties intensyvumu, ir su emociniais sunkumais esamu laiku. Palyginamojoje grupėje aktyvumas labiau buvo susijęs su kitų asmenų socialine parama, neturėjo sąsajų su patyčių patirtimi ar emociniais sunkumais. Kuo paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, yra aktyvesni, tuo mažiau patyčių jie patiria, turi daugiau draugų ir geriau emociškai jaučiasi, tai atitinka ir kitų autorių tyrimų rezultatus (Garst et al., 2001; Clark, 2011). Ir nors aktyvumas neprognozuoja emocinių sunkumų po dvejų metų, bet aktyvumo ir emocinių sunkumų ryšys esamu laiku nurodo šio veiksnio reikšmę mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams. Kadangi apie šio ryšio kryptis galima tik kelti hipotezes, tai paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, aktyvumo didinimas galėtų būti intervencijos ir tolesnių tyrimų kryptis, nes tam pagrindo duoda ir kitų tyrėjų išvados, kad užklasinis aktyvumas prisideda prie geresnės paauglių socializacijos (Garst et al., 2001; Clark, 2011).

4.1.3. Tarpasmeninio konteksto palyginimas

Šiuo tyrimu bandyta išsiaiškinti, kiek mokymosi sutrikimų turinčių paauglių tarpasmeninis kontekstas ir jo veiksniai skiriasi nuo bendraamžių. Nustatyti ir skirtumai, ir panašumai, dėl to vienareikšmiškai pasakyti, kad šie paaugliai yra tokie patys ar labai skiriasi nuo bendraamžių, apibendrintai negalima. Šio tyrimo pranašumas yra tai, kad analizuojamos įvairios tarpasmeninio konteksto ypatybės atskleidžia šio konteksto sudėtingumą ir įvairialypiškumą.

Draugystės. Analizuojant paauglių draugystes, daug informacijos suteikė tai, kad buvo analizuotas ir draugų skaičius, ir draugystės kokybė bei suvokiama iš draugų gaunama socialinė parama. Tai, kad mokymosi sutrikimų turintys berniukai turėjo mažiau draugų, sutapo su kitų tyrimų išvadomis apie vaikus ir paauglius, turinčius mokymosi sutrikimų (Wiener, Schneider, 2002). Dažnai daroma klaidinga išvada, kad visi vaikai ar paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, turi mažiau draugų, bet neatsižvelgiama į lytį. Šiuo tyrimu nustatyta, kad berniukai mažiau įvardina bendrai visų draugų, taip pat mažiau išskiria artimiausių draugų, tačiau berniukų gerų ir kitų draugų skaičius nesiskiria. Mergaitės nors ir nurodė mažiau draugų palyginti su palyginamosios grupės mergaitėmis, bet skirtumas nebuvo reikšmingas. Taigi berniukai, turintys mokymosi sutrikimų, nors ir turi panašiai gerų draugų kaip ir jų bendraamžiai, jie mažiau turi gerų draugų, kuriuos gali pavadinti artimiausiais. Svarbu atsižvelgti, kad skirtingas draugų artimumo įvardinimas įgalina gauti skirtingus draugų skaičiaus rezultatus. Dėl to tyrimuose naudinga atlikti visapusišką draugų skaičiaus įvertinimą (Wiener, Schneider, 2002; Estell et al., 2009b). Verta dėmesio ir tai, kad gerų, bet ne artimų draugų skaičius sudarė stipriausias koreliacijas su emocine savijauta po dvejų metų mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje. Tai irgi gali nurodyti vykstančius pokyčius paauglių gyvenime: nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turinčių draugų draugystės nėra tiek stabilios, kiek jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų (Estell, et al., 2009b), todėl

didesnis gerų draugų ratas, iš kurių galimai iškyla nauji artimiausi draugai, gali veikti kaip emocinius sunkumus mažinantis veiksnys. Tai patvirtintų ir tyrimai, nustatantys, kad, esant palankioms aplinkybėms, kai yra pakankamai bendraamžių, turinčių mokymosi sutrikimų, arba kai moksleiviai, turintys mokymosi sutrikimų, neizoliuojami nuo bendraamžių atskirtomis klasėmis, o daug laiko praleidžia kartu, artimų draugų skaičius didėja (Vaughn et al., 1998; Estell et al., 2009b).

Visi šio tyrimo dalyviai nurodė bent po vieną gerą ar geriausią draugą, tai yra geresnis rezultatas nei kitų tyrimų, kuriuose nustatoma, kad apie septyniasdešimt procentų tyrimo dalyvių nurodo turintys bent vieną draugą (Vaughn et al., 1998). Iš vienos pusės, šiame tyrime nebuvo vertinama, kiek šios draugystės yra abipusiškos, kiek jas patvirtintų minimi draugai, tai buvo tik subjektyvi paauglių nuomonė apie savo draugus. Iš kitos pusės, šiame tyrime paaugliai galėjo įvardinti visus esamus savo draugus, neapsiribodami tik klasės draugais. Paprastai, jei tyrimuose vertinamas draugysčių abipusiškumas, tai apsiribojama tik klasės ar mokyklos draugais (Wiener, Schneider, 2002; Estell et al., 2009b). Yra patvirtinimų, kad vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, dažniau renkasi draugus ne iš mokyklinės aplinkos, dažniau jaunesnius (Wiener, Schneider, 2002; Estell et al., 2009b), todėl tyrimai, kuriais draugų skaičius apribojamas iki pasirinkimų klasės ribose, nuvertina mokymosi sutrikimų turinčius asmenis. Šiame tyrime nebuvo draugų pasirinkimo apribojimų, tyrimo dalyviai galėjo įvardinti draugus pagal artimumą, o ne pagal kontekstą, tai gali prisidėti prie to, kad virš 90 procentų vaikų įvardino turintys artimiausią draugą.

Ne visi įvardinti draugai, apie kuriuos tyrimo dalyviai pildė draugystės kokybės skalę, nurodyti kaip artimiausi draugai (12 paauglių turinčių mokymosi sutrikimų nenurodė artimiausio draugo, tik gerus), tačiau bendras grupės draugų kokybės vertinimas nė vienoje skalėje nesiskyrė nuo palyginamosios grupės. Iš vienos pusės, gali būti, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai pervertina savo draugystės su draugais kokybę, nes skirtingai suvokia socialinę informaciją (Wiener, 2004), iš kitos pusės, gali būti, kad jie yra patenkinti santykiais su

draugais, geba susirasti draugų, kuriais gali džiaugtis bent jau esamu laiku, nepaisant to, kad tokios draugystės galbūt neabipusės ar neilgalaikės (Wiener, Schneider, 2002; Estell et al., 2009b). Tai patvirtina ir socialinės paramos iš artimo draugo palyginimas – abi grupės suvokė vienodai gaunančios socialinės paramos iš draugų. Skirtumas išryškėjo atsižvelgus į lyties veiksnį – mergaitės, turinčios mokymosi sutrikimų, nenurodė tiek daug draugių socialinės paramos ir jos svarbos, kaip jų bendraamžės, neturinčios mokymosi sutrikimų, kurios nurodė gaunančios reikšmingai daugiau socialinės paramos nei berniukai. Kadangi socialiniai santykiai mergaitėms yra svarbesni nei berniukams (La Greca, Harrison, 2005), tuo gali būti pagrindžiamas ir draugių socialinės paramos kaip emocinių sunkumų veiksnio svarba palyginamojoje grupėje, bet ne paauglių turinčių mokymosi sutrikimų grupėje. Gali būti, kad mergaitės, turinčios mokymosi sutrikimų, negauna pakankamai socialinės draugių paramos ir dėl to ją nuvertina kaip nesvarbią, siekdamos apsaugoti savo savivertę bei psichinę savijautą (Kloomok, Cosden, 1994), tačiau gali būti, kad joms iš tiesų draugių parama nėra tokia svarbi, nes jos paramos gauna iš kitų šaltinių.

Suvokiama socialinė bendraamžių parama. Kalbant apie bendraamžių socialinę paramą, svarbu atsižvelgti, kad tyrimas atskleidė bendraamžių grupių skirtumus – paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, nurodo panašiai gaunantys socialinės paramos iš draugų, tačiau bendraklasių palaikymo jie nurodo reikšmingai mažiau. Šie rezultatai gerai pagrindžia skirtingų paauglių grupių įtraukimo į tyrimą svarbą ir kartu atskleidžia, kad mokymosi sutrikimų turintys 12–13 metų paaugliai skirtingai save mato klasės kontekste. Dėmesio vertas ir skirtumas, kad nei draugų, nei bendraklasių socialinė parama tiesiogiai nėra susijusi su emocine paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savijauta nei tuo metu, nei po dvejų metų. Palyginamojoje grupėje bendraamžių socialinė parama įgalina reikšmingai prognozuoti emocinę savijautą po dvejų metų, kas atitinka ir kitų tyrėjų rezultatus apie bendraklasių socialinės paramos svarbą emociniams sunkumams (Demaray et al., 2005).

Bendraamžių socialinės paramos skalės atskirų teiginių analizė atskleidė, kad labiausiai grupės skiriasi pagal bendrą veiklą – mokymosi sutrikimų turinčių paauglių bendraklasiai rečiau kviečia juos prisijungti prie bendros veiklos ir rečiau leidžia laiką kartu. Net jei šie paaugliai ir jaučia mokytojų ar bendraklasių paramą klasėje, tai, kad bendraklasiai mažai užsiima bendra veikla, prisideda prie jausmo, kad ne viskas yra gerai, ir tai tiesiogiai susiję su žemesniu savęs vertinimu ne tik socialinio priėmimo, bet ir bendruoju savęs vertinimu bei akademinį kompetencijų vertinimu, o tai netiesiogiai patvirtina socialinės paramos reikšmę (LaBarbera, 2008).

Patyčių patirtis šiame tyrime įgavo ypatingos svarbos. Nors yra analizių, kurios pagrindžia mokymosi sutrikimų turinčių asmenų didesnę pažeidžiamumą patyčioms (Mishna, 2003), yra tyrimų, analizuojančių patiriamų patyčių kiekį (Rose et al., 2013), sąsajas su emociniais sunkumais vaikų, turinčių mokymosi sutrikimų, imtyje (Baumeister et al., 2008), tačiau šis tyrimas įgalino išsiaiškinti patyčių patirties reikšmę mokymosi sutrikimų turinčių paauglių savijautai. Šiuo tyrimu nustatyti minimalūs patyčių patirties skirtumai tarp grupių (daugiau paauglių tik patiriančių patyčias, skiriasi nurodyti patiriamų patyčių būdai), tačiau apibendrintai patyčių patirtis tarp grupių nesiskyrė. Tai atitinka kitų autorių tyrimus, kad paaugliai, neturintys gretutinių sutrikimų, o tik mokymosi sutrikimų, nebūtinai patiria daugiau patyčių nei bendraamžiai (Rose et al., 2013).

Esminiai skirtumai tarp grupių išryškėjo siekiant įvertinti patyčių svarbą emocinei savijautai. Nors patyčių patirtis abiejose grupėse koreliavo su emociniais sunkumais esamu metu ir po dvejų metų, tik mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje patyčių patirtis koreliavo su savo akademinį kompetencijų vertinimu bei bendruoju savęs vertinimu. Taip pat tik mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje patyčių patirtis išryškėjo kaip vienintelis reikšmingas emocinių sunkumų veiksnys po dvejų metų. Palyginamojoje grupėje patyčių patirtis buvo svarbi tik užsisklendimui prognozuoti, tačiau galutinėje analizėje su visais kintamaisiais patyčių patirtis nebuvo statistiškai reikšminga. Taigi patyčios

mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams nėra tai, kas erzina, bet pasimiršta. Tyrimas parodo, kad patyčių patirtis, net jei ji ir nėra reikšmingai didesnė nei kitų paauglių, mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams uždeda reikšmingą atspaudą – jų svarba jaučiama ir po dvejų metų.

Santykiai su vyresniaisiais. Tyrimai rodo, kad ankstyvoje paauglystėje tėvų socialinės paramos svarba ima silpnėti ir ją keičia draugų socialinė parama (Furman, Buhrmester, 1992). Šiame tyrime tai geriau atsispindi palyginamojoje grupėje, kurioje paaugliai nurodo, kad gauna vienodai daug socialinės paramos ir iš tėvų, ir iš draugų. Paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, tėvų socialinė parama yra gausiausia, lyginant su kitais šaltiniais, kas prieštarauja kai kurių tyrimų duomenis, teigiančius, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, gauna mažiau tėvų paramos, palaikymo, santykiai yra mažiau reikšmingi palyginti su paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų (McNamara et al., 2005). Tačiau tyrimais taip pat nustatyta, kad, nepaisant draugų paramos svarbos didėjimo, tėvų parama, nors ir pasidalinusi įtakomis su draugų parama, vis tiek išlieka svarbi ir paauglystėje (Furman, Buhrmester, 1992). Šiame tyrime tai pagrindžiama tuo, kad paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, tėvų parama yra svarbiausia, palyginti su kitais šaltiniais, nors paaugliams, neturintiems mokymosi sutrikimų, ji vienodai svarbi, kaip ir draugų ar mokytojų socialinė parama.

Reikšmingų skirtumų tarp grupių nėra nei vertinant tėvų, nei mokytojų socialinės gaunamos paramos dažnumą ar svarbą. Tik paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, mokytojų grįžtamojo ryšio bei instrumentinė parama buvo svarbesnė nei bendraamžiams, kuriems šią paramą buvo svarbiau gauti iš tėvų, o ne mokytojų. Mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams mažiau svarbu, kad tėvai juos suprastų. Mergaitėms tėvų parama buvo svarbesnė nei berniukams, ypač emocinė parama. Apibendrinant galima sakyti, kad tėvų parama 12–13 metų paaugliams vis dar svarbi, nors ir draugų paramos kiekis ir svarba jau išaugusi.

4.2. Individualių ir tarpasmeninių veiksnių reikšmė emociniams sunkumams po dvejų metų

Remiantis raidos psichopatologijos požiūriu, raida yra veikiamą laiko, individualių ir aplinkos veiksnių, tačiau šie veiksniai retai kada veikia izoliuotai (Cicchetti, 2006). Taip ir raida link didesnių emocinių sunkumų yra veikiamą įvairių veiksnių, dalis iš jų veikia kaip rizikos veiksniai, didinantys emocinius sunkumus, dalis veikia kaip apsauginiai veiksniai, mažinantys emocinių sunkumų pasireiškimą; ir tik perpratus šių veiksnių sąveikas, galima numatyti raidos kelią konkrečiu periodu konkrečiai asmenų grupei (Pickles, Hill, 2006). Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai kaip grupė pasižymi tam tikrais bendrumais, kurie išskiria juos iš bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų. Šiame tyrime nustatyta, kad mokymosi sutrikimų turintys paaugliai blogiau vertina save ir savo mokymąsi, yra mažiau aktyvūs, jie turi mažiau ar mažiau palaikančių draugų, gauna mažiau bendraklasių palaikymo. Šie skirtumai apibūdina mokymosi sutrikimų turinčius paauglius kaip grupę, tačiau nenusako, kurie individualūs ar tarpasmeniniai veiksniai veikia kaip rizikos ar apsauginiai veiksniai ir yra reikšmingi emocinių sunkumų pasireiškimui.

Iš vienos pusės individualaus ir tarpasmeninio konteksto ypatybės nenurodo, kurie iš jų veikia kaip rizikos ar apsauginiai veiksniai, iš kitos pusės, nustatyti rizikos veiksniai nepasako apie konkretaus vaiko ar paauglio prisitaikymą, nes vaikai ir paaugliai individualiai reaguoja į pavojingus, stresinius dalykus (Miller, 1996). Tačiau, nustatčius bendrumus, būdingus mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams kaip grupei, svarbu nustatyti ir kurie iš individualių ir tarpasmeninių veiksnių šioje grupėje yra reikšmingiausi emociniams sunkumams, ar šie nustatyti veiksniai skiriasi nuo paauglių, neturinčių mokymosi sutrikimų, emocinius sunkumus veikiančių veiksnių.

Siekiant išsiaiškinti, kurie iš individualių ir tarpasmeninių veiksnių yra reikšmingi emociniams sunkumams, pasinaudota tęstinio tyrimo suteikiama galimybe įvertinti prognostinę veiksnių reikšmę naudojant hierarchinę regresinę

analizę. Kaip ir buvo galima numatyti, į regresijos lygtį įtraukus tik mokymosi sutrikimo buvimą ar nebuvimą, šis nerodė jokios svarbios informacijos apie emocinių sunkumų lygį. Tačiau, atsižvelgus į raidos psichopatologijos prielaidas, kad mokymosi sutrikimas gali būti svarbus sąveikoje su kitais veiksniais, mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir jų bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų, grupės analizuotos atskirai, ir toks grupių atskyrimas pasiteisino. Visose atliktose hierarchinėse regresinėse analizėse išsiskyrė skirtingi veiksniai, skirtumai išsilaikė iki pat galutinės analizės, kai į regresijos lygtį buvo sudėti visi statistiškai reikšmingi prieš tai buvusių analizių veiksniai.

Abiejų grupių paauglių savęs vertinimas, savo mokymosi kokybės ir aktyvumo vertinimas sudarė reikšmingas sąsajas su emociniais sunkumais, kai paaugliai buvo 12–13 metų amžiaus. Bendrasis savęs kaip žmogaus vertinimas susijęs ir su emociniais sunkumais po dvejų metų, tačiau analizuojant savęs vertinimą kaip veiksnį emociniams sunkumams po dvejų metų, nustatyta jo reikšmė tik palyginamojoje grupėje, kurioje paaiškina didelę dalį bendrai emocinių sunkumų variacijos. Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje bendrasis savęs vertinimas buvo reikšmingas veiksnys vertinant užsisklendimą, bet tik kol buvo įtraukti tarpasmeninio konteksto kintamieji. Neturint papildomos informacijos, savęs vertinimas yra reikšmingas mokymosi sutrikimų turinčių paauglių užsisklendimo / depresiškumo veiksnys, tačiau informacija apie jų santykius su bendraamžiais yra reikšmingesnė, paaiškina daugiau variacijos, nei savęs vertinimas.

Subjektyvi mokymosi kokybė ir aktyvumas nebuvo reikšmingi emocinių sunkumų veiksniai. Nors pagal subjektyvios mokymosi kokybės ir aktyvumo sąsajas su emociniais sunkumais galima spręsti apie jų reikšmę mokiniams, turintiems mokymosi sutrikimų, tačiau ši aktyvumo reikšmė nėra tokia didelė, kai atsižvelgiama į kitus veiksnius ar laiką. Nors nei mokymosi kokybė, nei aktyvumas neprognozuoja emocinių sunkumų po dvejų metų, bet šių veiksmių sąsajos emociniais sunkumais esamu laiku išlieka ir nurodo šių veiksmių reikšmę mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams.

Analizuojant atskirai tarpasmeninius veiksnius, jų reikšmę emocinių sunkumų prognozei po dvejų metų, mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupės rezultatai reikšmingai skyrėsi nuo palyginamosios grupės. Nors mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emocinių sunkumų prognozei buvo svarbūs tokie tarpasmeniniai veiksniai kaip gerų draugų skaičius ar draugystės su geriausiu draugu ypatybės, tačiau tik informacija apie patiriamas patyčias išlieka kaip vienintelis reikšmingas veiksnys, prognozuojantis emocinius sunkumus po dvejų metų. Bendraamžių, neturinčių mokymosi sutrikimų emocinius sunkumus prognozuoja bendraamžių socialinė parama.

Patyčios išliko kaip pagrindinis emocinių sunkumų rizikos veiksnys paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėje, jokie teigiami veiksniai – nei socialinė parama, nei draugystės su draugais, nei geras savęs vertinimas – nenustelbė patyčių patirties reikšmės. Šis rezultatas patvirtina Faye Mishna (2003) mintis, kad patyčios yra sunkus papildomas smūgis, kuris žymiai skaudesnis tiems, kurie turi mokymosi sutrikimų. Tyrimas papildė šiuos samprotavimus, kad net ir tai, kad patiriamų patyčių kiekis tarp grupių nesiskyrė, neprisidėjo prie mažesnės patyčių kaip rizikos veiksnio svarbos mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams. Jei yra bent menkiausia patyčių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje tikimybė, galima teigti, kad yra ir emocinių sunkumų didesnė tikimybė. Tyrimo rezultatai patvirtina, kad gyvenimo stresoriai patys savaime nėra rizikos veiksniai, tačiau esant papildomiems veiksniais, tokiems kaip mokymosi sutrikimas, net ir nedidelis stresas gali tapti veiksniumi, nulemiančiu prisitaikymą (Miller, 1996).

Gauti rezultatai iš vienos pusės atskleidžia patyčių reikšmę emocinių sunkumų lygiui paauglystėje, iš kitos pusės taip pat reikšminga yra tai, kad grupės skyrėsi ir pagal socialinės bendraamžių paramos reikšmę emocinių sunkumų prognozavimui. Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, palyginimas su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų, įgalino nustatyti, kad bendroje populiacijoje bendraamžių parama veikia kaip reikšmingas emocinių sunkumų apsauginis veiksnys. Tačiau paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, bendraamžių

socialinė parama net nebuvo reikšmingai susijusi su jų emocinių sunkumų lygiu. Reikėtų tolesnių tyrimų, siekiant išsiaiškinti, ar taip atsitiko dėl to, kad ši paauglių grupė suvokia gaunanti mažiau bendraamžių socialinės paramos, ar paauglius, turinčius mokymosi sutrikimų, mažiau veikia pozityvūs apsauginiai veiksniai, jų veikimą nustelbia negatyvieji rizikos veiksniai. Pastaroji hipotezė atitiktų ir kitų autorių tyrimus, kad paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, reikšmingesnė neigiama patirtis, tokia kaip patyčios, sunkumai santykiuose su tėvais (Mishna, 2003, Barkauskienė, 2005, Al-Yagon, Mikulincer, 2004), palyginti su teigiama tarpasmeninių santykių patirtimi.

Tyrime buvo analizuojama hipotezė, kad, remiantis raidos psichopatologijos perspektyva (Cicchetti, 2006), mokymosi sutrikimas veikia kaip paauglių emocinių sunkumų individualus rizikos veiksnys. Šiame tyrime nustatyti reikšmingi skirtumai tarp grupių sudaro pagrindą šiai prielaidai, tačiau siekiant vienareikšmiškai atsakyti į šį klausimą, buvo atlikta ir papildoma analizė. Ši analizė pirmiausiai parodė, kad mokymosi sutrikimas kaip atskiras emocinių sunkumų rizikos veiksnys jokios reikšmės neturi. Galima daryti išvadą, patvirtinančią raidos psichopatologijos perspektyvą, kad izoliuotas rizikos veiksnys retai turi galios (Sorensen et al., 2003; Cicchetti, 2006). Mokymosi sutrikimas be kitų veiksnių nenulemia emocinių sunkumų, kas patvirtina, kodėl dalis asmenų, turinčių mokymosi sutrikimų, sėkmingai adaptuojasi (Miller, 1996). Rizikos veiksniai dažniau veikia kartu su kitais individualiais ir tarpasmeniniais veiksniais, tai patvirtino ir tolesnė duomenų analizė. Mokymosi sutrikimas kartu su kitais veiksniais – lytimi, gerų draugų skaičiumi, patyčių patirtimi įgalina prognozuoti emocinius sunkumus bendroje paauglių imtyje.

Mokymosi sutrikimų turintys paaugliai nėra pasmerkti turėti daugiau emocinių sunkumų. Dalis jų turi pakankamai gerus socialinius įgūdžius, pakankamai draugų, gauna paramos iš aplinkinių. Tačiau mokymosi sutrikimas padidina paauglių pažeidžiamumą, jie tampa jautresni gyvenimo patirtims, ypač neigiamoms – draugų išdavystėms, patyčioms, tai patvirtina ir kitų autorių tyrimus

bei samprotavimus (Cosden., 2001; Wiener, 2004). Jei paaugliai patiria patyčių, tai berniukams, turintiems mokymosi sutrikimų, susidaro didesnė nerimastingumo, užsisklendimo, depresiškumo tikimybė. Jei be didesnio patiriamų patyčių kiekio paaugliai dar turi ir mažai gerų draugų, tai paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų, susidaro didesnė užsisklendimo tikimybė. O tai savo ruožtu gali sudaryti riziką tolesnei sėkmingai adaptacijai vėlesnėje paauglystėje, suaugus. Taigi, nors mokymosi sutrikimas ir nenulemia emocinių sunkumų, tačiau reikšmingai prisideda prie jų lygio esant kitiems veiksniams.

4.3. Tyrimo ribotumai ir tolesnių tyrimų gairės

Šiuo tyrimu pavyko atskleisti mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emocinių sunkumų ir tarpasmeninio konteksto sąveikų ypatybes, tačiau apibendrinant rezultatus svarbu atsižvelgti ir į tyrimo ribotumus. Visų pirma, svarbu konstatuoti, kad tyrimas atliktas apklausiant Vilniaus miesto mokyklų 6–8 klasių paauglius, todėl nėra aišku, kiek gauti duomenys gali apibendrinti tuos mokymosi sutrikimų turinčius paauglius, kurie gyvena kitose Lietuvos vietose. Tikslinantys tyrimai turėtų būti atlikti ir mažesnių miestų ar kaimų mokyklose, nes rezultatams įtakos gali turėti skirtingos pagalbos galimybės, skirtingi mokytojų darbo su turinčiais mokymosi sutrikimų moksleiviais resursai, ypač tai gali būti svarbu vertinant paauglių emocinius sunkumus, individualias savybes bei tarpasmeninio konteksto ypatybes. Svarbu atsižvelgti ir į tyrinėtą ankstyvosios paauglystės laikotarpį: šeštoje klasėje paaugliai jau būna prisitaikę prie esamos klasės, o vėliau atsiranda romantinių santykių su kitos lyties bendraamžiais, rūpesčių dėl mokyklos baigimo, profesijos pasirinkimo. Todėl šio tyrimo rezultatai galėtų būti gairės, į ką orientuotis, kas gali būti svarbu dirbant su mokymosi sutrikimų turinčiais paaugliais ar atliekant tolesnius tyrimus, siekiant išsiaiškinti, kaip jie gyvena. Dėl platesnių apibendrinimų reikėtų atlikti platesnį tyrimą, apimančį daugiau Lietuvos miestų, rajonų, kaimų, išplečiantį ir amžiaus grupes.

Kruopšti tyrimo dalyvių atranka, užtikrinusi, kad nebuvo tyrimo dalyvių, turinčių gretutinių emocinių, dėmesio ar elgesio sutrikimų, apribojo tyrimo dalyvių skaičių. Didesnis tyrimo dalyvių skaičius įgalintų sudaryti sudėtingesnį emocinių sunkumų veiksnių sąveikų modelį, išanalizuoti skirtingų mokymosi sutrikimų grupių galimas sąsajas su tarpasmeniniu kontekstu ir emociniais sunkumais. Tačiau tam reikėtų tyrimo, besitęsiančio ne vienerius ar dvejus metus, tai turėtų būti platus laiko ir erdvės atžvilgiu tyrimas, nes mokymosi sutrikimai, nors ir yra vieni dažniausių tarp specialiųjų poreikių turinčių vaikų ir paauglių, tačiau jų vis tiek nėra daug, ypač jei siekiama tirti turinčius tik mokymosi sutrikimų, bet neturinčius gretutinių sutrikimų, asmenis.

Tyrimą apribojo ir tai, kad vienu tyrimu neįmanoma apimti visų paauglių gyvenimo aspektų, tenka vienus veiksnius pasirinkti, o kitus atmesti. Gali būti, kad dalis svarbių veiksnių, kurie turi esminės reikšmės paauglių emociniams sunkumams, liko nepasirinkti; galbūt pasirinkus kitus veiksnius būtų paauglių didesnė rezultatų variacija. Mokymosi sutrikimo kaip rizikos veiksnio reikšmei patikslinti gali būti svarbūs tokie veiksniai, kurie nebuvo įtraukti į šį tyrimą, bet galėtų būti įtraukti į tolesnius tyrimus: savo mokymosi sutrikimo supratimas, mokymosi sutrikimų sunkumo laipsnis; problemų, susijusių su mokymosi sutrikimais, gausa; amžius, kada nustatyti mokymosi sutrikimai; suteiktos pagalbos efektyvumas. Šių aspektų analizė galėtų padėti dar geriau išsiaiškinti, kokią įtaką turi mokymosi sutrikimas kaip emocinių sunkumų rizikos veiksnys. Tolesniuose tyrimuose ypač svarbu išsiaiškinti pačių tyrimo dalyvių subjektyvią nuomonę, kaip jie vertina savo mokymosi sutrikimus, nes mokymosi sutrikimas gali turėti įtakos ne pats savaime, bet per tai, kaip paauglys vertina turimą sutrikimą (Higgins et al., 2002; Goldberg et al., 2003; Raskind et al., 2006). Ilgalaikis tyrimas parodė, kad mokymosi sutrikimų turintys asmenys, kurie vertino sutrikimą kaip vieną iš savo savybių, gyvenime pasiekė daugiau nei tie, kurie mokymosi sutrikimus vertino kaip esminę savo gyvenimo kliūtį (Goldberg et al., 2003). Tai gali būti svarbu analizuojant, kaip mokymosi sutrikimai prisideda prie emocinių sunkumų raidos.

Tarpasmeninio ir individualaus kontekstų veiksniai šiame tyrime buvo vertinami tik pirmojo matavimo metu, bet neatskleista jų reali kaita per dvejus metus. Jei šie veiksniai būtų vertinami ir antrojo matavimo metu, būtų aiškiau, kurie iš jų pasikeitė ir kaip ta kaita susijusi su nustatyta emocinių sunkumų kaita, būtų galima kontroliuoti šią kaitą, vertinant veiksnių įtaką emociniams sunkumams po dvejų metų. Todėl reikėtų tyrimo, kuris įvertintų šiame tyrime atskleistų svarbių tarpasmeninio konteksto veiksnių, tokių kaip gerų draugų skaičius, bendraklasių parama, patiriamos patyčios, kaitą laike. Šio tyrimo metu nustatyta, kad tarpasmeninio konteksto bei individualūs veiksniai išlieka reikšmingi ir po dvejų metų, todėl galimybė atskleisti pačių veiksnių kaitą leistų dar geriau suprasti emocinių sunkumų raidą.

Šis tyrimas pagrįstas subjektyvia paauglių nuomone, darant prielaidą, kad rizikos ir apsauginiai veiksniai veikia per pačių asmenų subjektyvų šių veiksnių vertinimą. Tačiau tai, kad išvados daromos remiantis subjektyviais tyrimo dalyvių atsakymais, gali būti vertinama ir kaip tyrimo ribotumas: tokie atsakymai gali priklausyti nuo pačių tyrimo dalyvių motyvacijos, nusiteikimo, nuotaikos nuoširdžiai atsakinėti, nuo bandymo užslėpti ar padidinti sunkumus. Jei tuos pačius veiksnius vertintų tėvai, mokytojai, bendraamžiai ar kiti aplinkiniai, rezultatai gali būti kitokie, nes skirtingi asmenys išskiria skirtingus veiksnius kaip svarbius (Sorensen et al., 2003). Tačiau šiame tyrime buvo svarbu tai, kaip patys paaugliai suvokia ir vertina save ir savo santykius su aplinkiniais, nes paauglystėje patys paaugliai geriau perpranta savo emocinius sunkumus, nei jų tėvai (Žukauskienė et al., 2004), o pagal tai, kaip asmenys patys mato savo aplinką, ir susidaro veiksniai, kurie padeda arba trukdo adaptuotis (Keogh, Weisner, 1993; Raskind et al., 2006). Ateityje praverstų tyrimai, kuriuose būtų palyginama, kurie tarpasmeninio konteksto veiksnių vertinimai – objektyvūs ar subjektyvūs – labiau susiję su emocinių sunkumų prognoze mokymosi sutrikimų turinčių paauglių grupėje. Tai įgalintų efektyviau pasirinkti tyrimo veiksnius ir jų vertinimo būdus.

5. 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 draugių 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.

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.

Ališauskas A. (2005). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko vertinimo kontroversijos: įvertinimas ar nuvertinimas? *Pedagogika*, 79, 161-166.

Al-Yagon M., Mikulincer M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12-19.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). *Specific Learning Disorder. Fact Sheet*. Elektroninė prieiga:

<http://www.dsm5.org/Documents/SpecificLearningDisorderFactSheet.pdf>

Asendorpf J.B., Wilpers S. (2000). Attachment security and available support: closely linked relationship qualities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 115-138.

Augustyniak K., Murphy J., Kester-Phillips D. (2005). Psychological perspectives in mathematics learning and intervention planning. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 277-286.

Bagwell C.L., Newcomb A.F., Bukowski W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.

Barkauskienė R. (2003). Mokymosi negalių turinčių vaikų savęs suvokimo ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 8, 96-103.

Barkauskienė R. (2004). *Turinčių mokymosi negalių vaikų psichosocialinio funkcionavimo ir šeimos veiksnių sąveika*. Daktaro disertacija. Vilnius, Vilniaus universitetas.

Barkauskienė R. (2009). The role of parenting for the adjustment of children with and without learning disabilities: a person-oriented approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7, 1-17.

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.

Beitchman J. H., Young A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1020-1032.

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.

Cannon M.F., Weems C.F. (2006). Do anxiety and depression cluster into distinct groups?: A test of tripartite model predictions in a community sample of youths. *Depression and Anxiety*, 23, 453-460.

Capozzi F., Casini M.P., Romani M., De Gennaro L., Nicolais G., Solano L. (2008). Psychiatric comorbidity in learning disorder: analysis of family variables. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 101-110.

Card N.A., Hodges E.V.E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451-461.

Chapman J.W. (1988). Learning disabled children's self concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

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. 2nd ed.

Cicchetti D., Rogosch F.A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6-20.

Cicchetti D., Toth A.L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.

Clark S.L. (2011). *Factors related to school violence victimisation: the role of extracurricular activities*. Dissertation, University of Iowa.

Cole D.A., Truglio R., Peeke L. (1997). Relation between symptoms of anxiety and depression in children: a multitrait-multimethod-multigroup assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 110-119.

Cooper A.M. (2006). *An investigation of coping skills, locus of control, and quality of life in young adults with learning disabilities*. Dissertation, Auburn, Alabama.

Cosden M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 352-358.

Cosden M., Elliott K., Noble S., Kelemen E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22, 279-289.

Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts C., Samdal O., Smith O. R. F., Barnekow V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. *Health Policy for Children and Adolescents*, 6, 195–197. Prieiga internetu:

http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-amongyoung-people.pdf [2012.06.14].

Čekanavičius V., Murauskas G. (2000). *Statistika ir jos taikymas I*. TEV, Vilnius.

Demaray M.K., Malecki C.K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32, 108-131.

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.

DeSantis King A.L., Huebner S., Suldo S.M., Valois R.F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: linkages between social support and behavioural problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.

DuPaul G.J., Gromley M.J., Laracy S.D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 43-51.

Ebata A. T., Petersen A. C., Conger J. J. (1993). The development of psychopathology in adolescence. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, ed. J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub. Cambridge University Press, New York, 308-333.

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.

Farmer T.W., Petrin R., Brooks D.S., Hamm J.V., Lambert K., Gravelle M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 19-37.

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.

Fox C.L., Boulton M.J. (2006). Longitudinal associations between social skills problems and different types of peer victimisation. *Violence and Victims*, 387-404.

Furman W. (2001). Working models of friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 583-602.

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.

Gedutienė R., Šimulionienė R., Čepienė R., Rugevičius M. (2012). Patyčios elektroninėje erdvėje: jaunesniojo amžiaus paauglių patirtis. *Tiltai*, 58, 133–148.

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.

Gorman J.C. (1999). Understanding children's hearts and minds emotional functioning and learning disabilities. *Teaching exceptional children*, 31, 72-22.

Gottlieb G., Halpern C. T. (2002). A relational view of causality in normal and abnormal development. *Development and Psychopathology*, 14, 421-435.

Greenham S.L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: a critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.

Grossman F.K., Beinashowitz J., Anderson L., Sakurai M., Finnin L., Flaherty M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 529-550.

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.

Jordan A., Stanovich P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with students self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 33-52.

Kavale K. A., Forness S. R. (1992). History, definition, and diagnosis. *Learning Disabilities. Nature, Theory, and Treatment*, ed. N. N. Singh, I. L. Beale. New York: Springer-Verlag, p. 3-43.

Kavale K.A., Forness S.R. (1994). Models and theories: their influence on research in learning disabilities. *Research Issues in Learning Disabilities. Theory, Methodology, Assessment and Ethics*, ed. S. Vaughn, C. Bos. P. 38-65. Springer-Verlag. New York.

Kavale K.A., Forness S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

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 & Practice*, 8, 3-10.

Kistner J., Haskett M., White K., Robbins F. (1987). Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, 10, 37-44.

Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.E., Salmela-Aro K. (2011). Depressive symptoms during adolescence: do learning difficulties matter? *International Journal of Behavioral Development*, 35, 298-306.

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.

Kloomok S., Cosden M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic "discounting", non-academic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.

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.

Lackaye T.D., Margalit M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.

La Greca A.M., Harrison, H.M. (2005) Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 49-61.

Lietuvos statistikos departamentas (2013). *Švietimas 2012*. Vilnius.

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.

Malinauskienė O., Žukauskienė R. (2007). Paauglių emocinių ir elgesio sunkumų sąsajos ir pokyčiai per trejus metus: amžiaus ir lyties ypatumai. *Psichologija*, 35, 19-31.

Margalit M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 82-86.

Mark L., Samm A., Tooding L., Sisask M., Aasvee K., Zaborskis A., Zemaitiene N., Värnik A. (2012). Suicidal ideation, risk factors, and communication with parents. An HBSC study on school children in Estonia, Lithuania, and Luxemburg. *Crisis*, 34, 3-12.

Martinez R.S., Semrud-Clikerman M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 411-420.

McBride H., A.E., Siegel L.S. (1997). Learning disabilities and adolescent suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 652-659.

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.

Morrison G.M., Cosden M.A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.

Nelson J.M., Harwood H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 3-17.

Newcomb A.F., Bagwell C.L. (1995). Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.

Pakalnienė E., Barkauskienė R. (2006). Draugystės kokybė ir sąsajos su bendraamžių grupės priėmimu paauglystėje. *Psichologija*, 34, 103-114.

Pakalniškienė V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas*. Vilniaus universiteto leidykla, Vilnius.

Palombo J. (2001). *Learning Disorders and Disorders of 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.

Parker J.G., Asher S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Pearl R. (1992). Psychosocial characteristics of learning disabled students. *Learning Disabilities: Nature, Theory, and Treatment*, eds. N. N. Singh, J. L. Beale. P. 96-125. New York: Springer-Verlag.

Pickles A., Hill J. (2006). Developmental pathways. *Developmental Psychopathology, Theory and Method. V.1*. Ed. By Dante Cicchetti, D.J. Cohen. P. 211-243. John Wiley & Sons, Inc. New York. 2nd ed.

Povilaitis R. (2008a). *Mokinių dalyvavimo patyčiose ir psichosocialinio funkcionavimo sąsajos*. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas. Vilnius.

Povilaitis R. (2008b). Patyčių dviejose Vilniaus mokyklose paplitimas. *Visuomenės sveikata*, 41, 33-38.

Povilaitis R., Valiukevičiūtė J. (2006). *Patyčių prevencija mokyklose*. Vilnius. Multiplex.

Raskind M.H., Goldberg R.J., Higgins E.L., Herman K.L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 35-49.

Raskind M.H., Margalit M., Higgins E.L. (2006). “My LD”: children’s voices on the internet. *Learning Disability Quarterly*, 29, 253-268.

Reiff H.B., Gerber P.J. (1992). Adults with learning disabilities. *Learning Disabilities: Nature, Theory and Treatment*, ed. Singh N. N., Beale J. L. P. 170-196. New York, Springer – Verlag.

Rimkutė E., Dovydaitytė M. (2011). Mokymosi negalios: skirtingi teoriniai požiūriai ir psichologinės pagalbos būdai. *Psichologija*, 44, 118-133.

Rock E.E., Fessler M.A. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-264.

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.

Rothman H.R., Cosden M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.

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.

Sameroff A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.

Scanlon D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: which is comprehensive? and which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46, 26-33.

Sideridis G.D. (2007). International approaches to learning disabilities: more alike or more different? *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 210-215.

Skerytė-Kazlauskienė M., Barkauskienė R. (2010). Mokymosi negalia 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.

Sorensen L.G., Forbes P.W., Bernstein J.H., Weiler M.D., Mitchell W.M., Waber D.P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: risk, resilience, and adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 10-24.

Spekman N.J., Goldberg R.J., Herman K.L. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8, 11-18.

Stiliadis K., Wiener J. (1989). Relationship between social perception and peer status in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 624-629.

TLK-10-AM (2011). *Tarptautinės statistinės ligų ir sveikatos sutrikimų klasifikacijos, dešimtas pataisytas ir papildytas leidimas, Australijos modifikacija*. Sistemini ligų sąrašas. Vaistų žinios.

Suldo S.M., Friedrich A.A., White T., Farmer J., Minch D., Michalowski J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: a mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, p. 67-85.

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.

Tur-Kaspa H., Margalit M., Most T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 37-48.

Valås H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social psychology of Education*, 3, 173-192.

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., Azria M.R., Krzysik L., Caya L.R., Newell W., Cielinsk K.L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36, 326-338.

Vaughn S., Elbaum B.E., Schumm J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608.

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.

Vernberg E.M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 187-198.

Weis R. (2008). *Learning disorders and academic problems. Introduction to abnormal child and adolescent psychology*. SAGE: Los Angeles.

Wiener J. (1980). A theoretical model of the acquisition of peer relationships of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 506-511.

Wiener J. (2004). Do peer relationships foster behavioral 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 & Practice*, 19, 20-32.

Wilmshurst L. (2009). *Abnormal Child Psychology. A Developmental perspective*. Routledge Taylor & Francis Group. New York.

Wong B. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 68-76.

Zelege S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.

Žukauskienė R., Kajokienė I. (2006). CBCL, TRF ir YSR metodikų standartizavimas naudojant 6–18 metų Lietuvos vaikų imties duomenis. *Psichologija*, 33, 31-45.

Žukauskienė R., Pilkauskaitė-Valickienė R., Malinauskienė O., Kratavičienė R. (2004). Evaluating behavioral and emotional problems with the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report scales: cross-informant and longitudinal associations. *Medicina*, 40, 169-177.

Žukauskienė R., Kajokienė I., Vaitkevičius R. (2012). *Mokyklinio amžiaus vaikų ASEBA klausimynų (CBCL6/18, TRF6/18, YSR11/18) Vadovas*. Vilnius.

Padėka

Dideli darbai padaromi tik su kitų pagalba, parama ir palaikymu. Todėl dėkoju visiems, kurie prisidėjo šiame kelyje. Pirmiausia dėkui tėvams, jų dėka universitetas yra sava vieta. Ačiū mano žmogui, kad atskleidė mokslo prasmę ir žavesį. Ačiū mokytojams, kurių pavyzdžiu norėjosi sekti. Ačiū mokslinėms vadovėms: Eglei Rimkutei, patikėjusiai mano galimybėmis, ir Rasai Barkauskienei, suteikusiai kryptį. Ačiū mokyklų psychologams, socialiniams pedagogams, padėjusiems surinkti duomenis, bei paaugliams, noriai ir kantriai dalyvavusiems tyrime. Ačiū ir kolegoms bei doktorantams už palaikymą, patarimus ir klausimus. Galiausiai ačiū mano vaikams, atskleidusiems laiko reliatyvumo paslaptį. Jūsų visų parama įgalino ir suteikė jėgų. Ačiū.