

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Tomas Butvilas

**ŠEIMOJE NETEKTĮ PATYRUSIŲ VAIKŲ (7–11 metų)
SOCIALIZACIJA IR PEDAGOGINĖS PAGALBOS
STRATEGIJOS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2006

Disertacija rengta 2002–2006 metais Šiaulių universitete
(Iš dalies parėmus Lietuvos valstybiniam mokslo ir studijų fondui)

Mokslinis vadovas

Prof. habil. dr. **Vanda Aramavičiūtė** (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai,
edukologija – 07 S)

TURINYS

Ivadas	5
I. Socializacijos ir ją vaikystėje nulemiančių veiksnių teoriniai pagrindai	11
1. Socializacija kaip daugiatis procesas	11
2. Socializacija kaip vertybių internalizacija	15
3. Socializacijos problema jaunesniajame mokykliniame amžiuje	18
4. Veiksniai, turintys įtakos vaikų socializacijai	20
4.1. Savęs identifikacijos poreikis	23
4.2. Šeima – išskirtinis socializacijos veiksnys	25
4.2.1. Šeimoje patirtos netekties poveikis socializacijai	27
4.3. Mokykla kaip socializacijos veiksnys	30
4.3.1. Santykių mokykloje reikšmė socializacijai	31
4.3.2. Pedagoginės pagalbos svarba	33
II. Šeimoje netekti patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijos tyrimo metodologija	35
1. Bendroji tyrimo charakteristika	35
2. Žvalgomas tyrimas	38
2.1. Tyrimo tikslai, metodai, imtis	38
2.2. Tyrimo rezultatai	39
3. Diagnostinis socializacijos tyrimas	42
3.1. Vertybių modelis – tyrimo pamatas	42
3.2. Tyrimo paskirtis ir kryptis	46
3.3. Tyrimo metodai ir organizavimas	47
3.4. Tiriamųjų imties charakteristika	48
4. Socializacijos veiksnių tyrimas	52
5. Pedagoginis eksperimentas	55
5.1. Eksperimento paskirtis ir programa	55
5.2. Eksperimento programos įgyvendinimas	60
III. Šeimoje netekti patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijos tyrimo rezultatai	62
1. Vaikų elgesio, kaip socializacijos dimensijos, lygmuo	62
2. Emocinių išgyvenimų ypatumai	72
2.1. Emocinių išgyvenimų raiška	73
2.2. Emocinių išgyvenimų priežastys	77
2.3. Gebėjimas atpažinti kitų žmonių išgyvenimus	80
3. Emocinių išgyvenimų ir elgesio sąsajos	82
4. Vaikų statuso klasėje bruožai	84
5. Saviidentifikacijos poreikio raiška	89
5.1. Vaikų požiūris į savo namus ir tėvus	89
5.2. Požiūris į netekti šeimoje	93
5.3. Požiūris į mokyklą ir į savo padėti klasėje	96
5.4. Požiūris į save patį	102
6. Mokytojų požiūris į vaiko patirtą netekti	104
7. Taikomos pedagoginės pagalbos pobūdis	108
IV. Šeimoje netekti patyrusių vaikų (11 metų) pedagoginės pagalbos strategijos	110
1. Pagalba vaikui užimti palankų statusą klasėje	110
1.1. Teigiamos bendravimo patirties kaupimas	111
1.2. Bendradarbiavimo įgūdžių plėtojimas	114
2. Pagalba vaikui patenkinant identifikacijos poreikį	116
2.1. Saugios aplinkos kūrimas klasėje	116
2.2. Palankaus požiūrio į save skatinimas	119
3. Vaikų socializacijos ir jos veiksnių kaitos įvertinimas	121

3.1. Statuso klasēje kaitos tendencijas	121
3.2. Požiūrio į savo padētį klasēje ir į save pokyčiai	125
Išvados	131
Diskusija	133
Literatūra	135
Priedai	149

ĮVADAS

Darbo aktualumas. Socializacijos tyrinėjimai daugeliu atvejų yra nukreipti į individo kaip socialinės būtybės vystymąsi bei dalyvavimą visuomenėje. Todėl socializacija yra esminis žmogaus buvimo konkrečiame sociume pagrindas ir sykiu išraiška, kuria atskleidžiamas santykių su aplinka ir jos reiškiniais bei įvykiais savitumas. Kita vertus, socializacija – tai pakankamai sudėtingas psichosocialinis procesas: sparčiai besivystančioje visuomenėje vaikams tampa vis sunkiau išmokti adekvačiai socializuotis. Įvairūs socialiniai pokyčiai (staigus technologijų ir mokslo vystymasis, mobilumas, urbanizavimas, sąmonės individualizavimas ir pan.) vienaip ar kitaip veikia ir socializacijos dalyvius bei veiksnius, lemiančius jų socializaciją. Kaip teigia J. Gibson ir P. Blumberg (1978), suaugusieji, taip pat kaip ir vaikai, yra tiesiogiai šitų pokyčių veikiami per patiriamą nerimą, frustracijas ir kt. Vadinasi, socializacijos procesas yra glaudžiai susijęs su vaiko identifikavimosi būtinybe ir įsisavinimu tų vertybių, kurios priimtinos jį socializuojančiam sociumui.

Daugelis tyrėjų (Harris, 1995; Meltzoff ir Moore, 1994; Premack ir Premack, 1994; Pikūnas ir kt., 2000; Gecas, 1981; Cooley, 1964 ir kt.) savęs identifikaciją laiko vaiko socializacijos pagrindu, nes pirmiausia individas siekia susitapatinti su jam artimais žmonėmis ar grupėmis. Kitaip tariant, individas siekia suvokti savąjį Aš per santykius su aplinkiniais bei pačiu savimi ir internalizuoti atitinkamas sociokultūrinės vertybes tos grupės, kuriai vaikas save priskiria ir vertina kaip teigiamą. Nemažai autorių (Juodaitytė, 2002; Valickas, 1997; Aramavičiūtė; 2005; Martišauskienė, 2004a ir kt.) socializaciją ir apibūdina kaip socialinių-dorovinių normų bei vertybių internalizaciją. Tačiau netektis šeimoje dažnai apsunkina šiuos procesus bei regresine prasme keičia vaikų elgesį ir jų santykius su bendraamžiais (Kairienė, 2002; Hilliard, 2001; Perry, 2000 ir kt.). Tokiems vaikams, pasak A. Juodraičio (2004), dažnai iškyla net ir vidinės adaptacijos problemų; jie labiau nei kiti linksta perimti antivertybes ir prisiimti visuomeniškai atgrasius ar net kriminalinius socialinius vaidmenis, dažnai siekia save identifikuoti su įvairiomis subkultūromis, apsunkinančiomis socializacijos procesus.

Vaikystė, kaip teigia C. Thornton (2001), yra įvairių patyrimų metas. Tai laikas, ypač pradėjus vaikui lankyti mokyklą, kada vyksta jo raida tiek kognityvine, tiek fizine, tiek ir socialine prasmėmis (Černius, 2006; Erikson, 2004; Gecas, 1981 ir kt.). Todėl norint, kad vaikas būtų emociškai sveikas ir pilnavertis ateities suaugusysis, kiekvieną momentą būtina išnaudoti kaip pamokantį, ypač jei tai būtų artimųjų netektis. Kaip tik pabrėžtinas 7–11 metų amžiaus tarpsnis, nes tuo metu vaikas didesnę dienos dalį praleidžia mokykloje, kuri neretai gali atlikti ir socializacijos kompensacinę funkciją, nes vaiko šeima, patyrusi vienokią ar kitokią netektį, nebėra pajėgi pilnai užtikrinti socializacijos procesų palankumą (Goldman,

2000; Broom, 1992 ir kt.). Būtent patirtos netekties šeimoje ryšį su vaiko socializacija išskiria nemažai tiek užsienio, tiek ir Lietuvos tyrėjų (Erik de Corte ir Weinert, 1996; Sigelman ir Shaffer, 1991; Андриенко, 2000; Suslavičius, 1995; Kviesskienė, 2000, 2003; Leliūgienė, 1997, 2003; Litvinienė, 2002; Dovydaitienė, 2001).

Patirta netektis yra didelis smūgis vaikui, besistengiančiam perimti šeimos tradicijas, vertybes bei formuoti savo identitetą – savąjį Aš. Netekęs vieno iš tėvų vaikas netenka ir identifikacijos *su kuo* objekto. Kaip rodo atlikti tyrimai, nepatenkinus savęs identifikavimo poreikio, sutrinka ir vertybių perimamumas, sudarantis vaiko socializacijos pamatą (Perry, 2001; Bowlby, 1980; Grollman, 1990; Wallerstein, 1995; Furman ir McNabb, 1997; Crenshaw, 1990; Berns, 1989; Dovydaitienė, 2001; Juodaitytė, 2002; Giddens, 1995, 2000; James, Friedman, 2001; Hilliard, 2001; Gecas, 1981). Kitaip tariant, berniukai, netekę tėvo, o mergaitės – motinos, iš dalies praranda savęs kaip vyro ir moters identifikaciją bei ilgainiui gali įgauti daug priešingos lyties bruožų, neigiamai veikiančių santykius su aplinkiniais, keliančiais grėsmę besiformuojančiam vaiko Aš branduoliui bei jo ontologiniam saugumui. Vadinasi, šeimoje patirta netektis, turinti labiau neigiamą emocinį poveikį, sykiu apsunkina vaiko identifikacijos poreikio patenkinimą, o taip pat ir vertybių internalizaciją.

Tyrimai rodo, kad šeimoje patirta netektis (tėvų skyrybos, tėvų mirtis, tėvų bedarbystė ar jų išvykimas dirbti svetur, senelių mirtis, tėvystės teisių netekimas ir kt.) labiau neigiamai negu teigiamai veikia vaiko emocinę, pažintinę bei elgesio sritis. Aptardami jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų emocinius išgyvenimus, daugelis autorių (Lovre, 2003; Webb, 1993; Wolfelt, 1999; Dovydaitienė, 2001; Kübler-Ross, 1997; Radzevičienė, 2002; Campos, Campos ir Barrett, 1989 ir kt.) pažymi, kad vaikai, patyrę netektį šeimoje, yra emociškai labiau pažeidžiami. Be to, šiems vaikams ir vėlesniuose amžiaus tarpsniuose gali išlikti tam tikri emocijų ir elgesio sutrikimai. Tačiau šiandieninė visuomenė, kaip pastebi sociologai, filosofai bei antropologai (Dickenson, Johnson, 1993; Aries, 1993, 2000; Bucher, 1993; Sloterdijk, 1999; Becker, 1975), linkusi vengti temų, glaudžiai susijusių su įvairiomis netektimis. Tuo tarpu šeimoje netektį patyrusiems vaikams reikalinga atitinkama pagalba bei prevencinis darbas, nes jie patiria vienokią ar kitokią traumą, ar išgyvena krizę. Kitaip tariant, aktuali tampa pagalba bei jos paieškos būdai tokiems vaikams (Kurienė ir Pivorienė, 2000; Navaitis, 1998, 2002 ir kt.). Vadinasi, nuo to, kokią pagalbą suaugusieji, o ypač pedagogai jam suteiks, priklausys, ar greitai ir sėkmingai vaikas tai įveiks. Tačiau Lietuvos edukologijoje nepakankamai tam skiriama dėmesio.

Tokiu atveju kyla **mokslinė problema**: koku teoriniu pagrindu reikėtų remtis, norint tirti socializacijos ir netekties fenomenus vaikystėje; kaip vyksta šių vaikų socialinių-dorovinių

vertybių internalizacija kaip socializacijos pamatas; ar pagal internalizuojamų vertybių lygį jie skiriasi nuo bendraamžių, nepatyrusių netekties šeimoje; kokie vidiniai ir išoriniai veiksniai daro didesnę įtaką šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijai ir kokios pedagoginės pagalbos strategijos galėtų palengvinti jų socializaciją.

Tyrimo objektu pasirinkta šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacija ir ją lengvinančios pedagoginės pagalbos strategijos.

Tyrimo tikslas – atskleisti šeimoje netektį patyrusių vaikų socializacijos ypatumus, ją nulemiančius veiksnius ir pedagoginės pagalbos strategijas.

Hipotezė: šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacija lengvėja, kai mokykloje jiems padedama:

- 1) internalizuoti socialines-dorovines vertybes;
- 2) patenkinti jų identifikacijos poreikį;
- 3) jaustis saugiems mokykloje;
- 4) užimti palankų socialinį statusą klasėje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pateikti socializacijos kaip daugiamačio fenomeno sampratą.
2. Išskirti esmines vertybes, sudarančias 7–11 metų vaikų, patyrusių netektį šeimoje, socializacijos turinį.
3. Nustatyti šių vertybių internalizacijos lygmenis elgesio ir emociniu aspektais.
4. Išryškinti vaikų, patyrusių skirtingą netektį šeimoje ir jos nepatyrusių, vertybių internalizacijos ypatumus lyties aspektu.
5. Atskleisti vidinius ir išorinius veiksnius, darančius įtaką šių vaikų vertybių internalizacijai.
6. Išskirti svarbesnes pedagoginės pagalbos strategijas, lengvinančias šeimoje netektį patyrusių vaikų socializaciją.

Ginamieji disertacijos teiginiai

1. Šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializaciją apibūdina socialinių-dorovinių vertybių internalizacija elgesio bei emocijų raiškos aspektu.

2. Vaikų, patyrusių netektį šeimoje ir jos nepatyrusių, vertybių internalizacija pasižymi kai kuriais skirtumais.
3. Tarp išorinių veiksnių, darančių įtaką šio amžiaus vaikų socializacijai, išsiskiria šeimoje patirta netektis, vaiko statusas klasėje, pedagogų požiūris į vaiko patirtą netektį šeimoje ir pedagoginės pagalbos pobūdis; tarp vidinių veiksnių – vaiko saviidentifikacijos poreikio raiška, atsiskleidžianti per jo požiūrį į šeimą ir joje patirtą netektį, taip pat į mokyklą, į savo padėtį klasėje ir į save patį.
4. Šeimoje netektį patyrusių vaikų socializacija lengvėja, kai mokykloje jiems padedama: a) užimti palankų statusą klasėje, plėtojant jų bendravimo ir bendradarbiavimo patirtį; b) patenkinti šių vaikų identifikacijos poreikius, sukuriant jiems saugesnę klasės aplinką ir formuojant palankesnę požiūrį į save.

Darbo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas

Atsižvelgus į šiame globalizacijos amžiuje besiplečiančią patiriamų netekčių apimtį, tirta šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijos specifika. Išskirtos svarbiausios socialinės-dorovinės vertybės, sudarančios vertybių internalizacijos kaip socializacijos pamato turinį. Nustatyti šių vertybių internalizacijos ypatumai elgesio ir emocijų lygmeniu. Išryškinti šio amžiaus vaikų, patyrusių netektį šeimoje ir jos nepatyrusių, vertybių internalizacijos panašumai bei skirtumai. Atskleisti ir šių vaikų vertybių internalizacijai turintys įtakos išoriniai (šeimoje patirta netektis, vaiko statusas klasėje, pedagogų požiūris į vaiko patirtą netektį šeimoje ir pedagoginės pagalbos pobūdis) bei vidiniai (vaiko saviidentifikacijos poreikio raiška, atsiskleidžianti per jo požiūrį į šeimą ir joje patirtą netektį, taip pat į mokyklą, į savo padėtį klasėje ir į save patį) veiksniai.

Patikrintos ir pagrįstos esminės pedagoginės pagalbos strategijos, galinčios palengvinti šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializaciją. Patvirtintos prielaidos, jog šių vaikų socializacija lengvėja, kai jiems padedama: 1) užimti palankų statusą klasėje; 2) patenkinti saviidentifikacijos poreikį.

Praktinis tyrimo rezultatų reikšmingumas

Disertacijoje apibrėžtos šeimoje netektį patyrusių vaikų internalizuotos socialinės-dorovinės vertybės ir išskirti jų raiškos empiriniai požymiai galėtų tapti išeities tašku, siekiant pedagogams įvertinti savo ugdytinių vertybių internalizacijos lygmenis elgesio ir emociniu aspektais.

Atskleisti svarbiausi šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijos veiksniai (šeimoje patirta netektis, vaiko statusas klasėje, vaiko saviidentifikacijos poreikio raiška per jo požiūrį į šeimą ir joje patirtą netektį, į mokyklą, į savo padėtį klasėje ir į save patį), padės orientuoti pedagogus tinkamesniems šių vaikų socializacijos problemų sprendimams mokykloje.

Eksperimentu patikrintos ir įvertintos esminės pedagoginės pagalbos strategijos, kuriomis siekta padėti netektį šeimoje patyrusiems 11 metų vaikams užimti palankų statusą klasėje ir taip pat padėti jiems patenkinant savęs identifikacijos poreikį, gali būti naudingos pedagogams optimizuojant ugdomąjį procesą, palengvinantį tokių vaikų socializaciją.

Disertacinio darbo aprobavimas

Svarbiausi tyrimo rezultatai pateikti šiose respublikinėse ir tarptautinėse mokslinėse konferencijose:

1. „Artimųjų netektį išgyvenančių 7–11 metų vaikų socializacijos ypatumai“, Šiaulių universitete, respublikinėje praktinėje-mokslinėje konferencijoje „Socialinis ugdymas: socialinė pedagoginė teorija ir praktika III“. 2004 m. birželio 17 d.
2. “Preparing Teachers for the Management and Prevention of School Crisis”, Rygos mokytojų rengimo ir vadybos akademijoje, tarptautinėje mokslinėje konferencijoje “Theory and Practice in Teacher Training II”. 2004 m. balandžio 5–6 d.
3. „Netektį patyrusių pradinėjų klasių mokinių emociniai išgyvenimai“, Lietuvos žemės ūkio universitete, tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Idėjų mobilumas kintančioje visuomenėje“, 2005 m. gegužės 26–28 d.
4. „Netektį šeimoje patyrusio vaiko saugi aplinka klasėje kaip socializacijos veiksnys“, M. Romerio universitete, Lietuvių katalikų mokslo akademijos XX suvažiavime, 2006 m. birželio 30–liepos 1 d.

Publikacijos:

1. Butvilas, T. (2004). *Artimųjų netektį išgyvenančių 7–11 metų vaikų socializacijos ypatumai*. Socialinis ugdymas: socialinė pedagoginė teorija ir praktika III. ISBN 9986-38-484-2. Šiauliai: ŠU leidykla, p. 12-19.

2. Butvilas, T., Malinauskienė, D. (2004). *Preparing Teachers for the Management and Prevention of School Crisis*. The International Scientific Conference: Theory and Practice in Teacher Training II. ISBN 9984-689-29. Riga: RPIVA, pp. 483-489.
3. Butvilas, T. (2004). *Netektį šeimoje išgyvenančių vaikų edukaciniai tyrimai*. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 2. ISSN 1648-8776. Šiauliai: ŠU leidykla, p. 109-113.
4. Butvilas, T. (2005). *Netektį patyrusių pradinių klasių mokinių emociniai išgyvenimai*. Kultūra-Ugdymas-Visuomenė. Mokslo darbai. Nr. 1. ISBN 9955-448-33-4. Akademija: LŽŪU leidybos centras, p. 87-91.
5. Butvilas, T. (2005). *Šeimoje netektį patyrusių pradinių klasių mokinių vertybių internalizacijos ypatumai*. Acta Paedagogica Vilnensia. 14t. ISSN 1392-5016. Vilnius: VU leidykla, p. 38-49.
6. Butvilas, T. (2005). *Šeimoje patirtos netekties poveikis pradinių klasių mokinių elgesiui ir emociniams išgyvenimams*. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 3 (7). ISSN 1648-8776. Šiauliai: ŠU leidykla, p. 11-20.

Darbo struktūra ir apimtis. Darbą sudaro įvadas, keturios dalys, išvados, diskusija, literatūros sąrašas ir priedai. Pateiktos 45 vaizdinės priemonės, iš kurių 25 lentelės ir 20 paveikslų. Be to, yra 20 priedų. Darbo apimtis – 134 puslapiai (be literatūros sąrašo ir priedų). Panaudotas 301 literatūros šaltinis.

I. SOCIALIZACIJOS IR JĄ VAIKYSTĖJE NULEMIANČIŲ VEIKSNIŲ TEORINIAI PAGRINDAI

1. Socializacija kaip daugiamačis procesas

Asmenybės vystymasis ir socializacija gali būti nagrinėjami daugelio teorijų fone. Tai savo ruožtu leidžia žvelgti į socializaciją kaip į sudėtingą ir daugiamačį procesą. Socializacija (angl. *socialization*, rus. *социализация*, pranc. *socialisation*, vok. *sozialisierung* – suvisuomeninimas) yra istoriškai sąlygotas *socialinės patirties perėmimas* ir aktyvus jos atgaminimas individo veiklos ir bendravimo procese (Psichologijos žodynas, 1993). Antropologijos kontekste socializacija labiau traktuojama kaip *inkultūrizacija* (Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, 2003). Tokiu būdu socializacijos procesas plačiąja prasme suprantamas kaip istoriškai sąlygotas socialinės patirties perėmimas aktyvioje kiekvieno individo veikloje ir bendravime.

Nagrinėjant žodžio „socializacija“ etimologiją išaiškėja, kad tai iš senosios lotynų kalbos kilęs terminas *socialis*, reiškiantis bendruomeniškumą, žmogaus vystymąsi per visą jo gyvenimą, įsisavinant ir drauge perteikiant kultūrą to regiono, kuriam jis priklauso (Педагогический Энциклопедический Словарь, 2002). Kartu sąvoka „socializacija“ yra perimta iš politinės ekonomikos, o kaip žmogaus vystymąsi nurodantis procesas imtas vartoti tik XIX a. trečiojo dešimtmečio pabaigoje. Pasak D. Bugental ir J. Goodnow (1998), socializacijos sąvoka – tai nuoroda į socialiai išbaigtą produktą bei į pokyčius, atsirandančius įvairių socialinių interakcijų metu.

Mokslinėje literatūroje iškeliama *socializacijos ir individualizacijos* (individuacijos) ryšio problema (Damon, 1992; Handel, 1988; Bitinas, 2004; Tidikis, 2003; Mažeikis, 2006 ir kt.). Vystymosi eigoje, W. Damon (1992) manymu, žmonės tampa socialesni ir tuo pačiu individualesni bei unikalesni. Ryšį tarp socializacijos ir individualizacijos autorius atskleidžia remdamasis viena psichologine priežastimi – kuo daugiau žmogus sužino apie kitus, tuo daugiau sužino apie save ir atvirkščiai. Vadinasi, socializacija gali būti suprantama kaip individo paskatos užmegzti ir palaikyti ryšius su kitais, tapti visuomenės nariu, reguliuoti savo elgesį pagal visuomenės kodus bei standartus, ir pagaliau gerai sutarti su kitais žmonėmis. Tokiu atveju socializacijos procese yra labai svarbus ir interakcijos elementas. Būtent jos dėka žmonės perduoda sukauptą patirtį vienas kitam, atitinkamai elgiasi ir vertina save nusistovėjusių visuomeninių santykių visumoje.

Socializacija plačiąja prasme gali būti apibūdinama kaip *procesas*, kuriame individai tampa bendruomenės arba tos bendruomenės dalies nariais (Erik de Corte ir Weinert, 1996). Į

ši procesą įeina individo adaptacija arba dezadaptacija, vertybės, papročiai bei supančios kultūros ar subkultūros perspektyvos (Idėjų žodynas, 2001). Pasak *familistikos* tyrėjų R. Parke ir R. Buriel (1998), socializacija – tai procesas, kur individo standartai, gebėjimai, motyvai, požiūriai ir elgesys keičiasi siekiant prisitaikyti prie tokių, kurie laikomi trokštamais jo dabarčiai bei ateičiai bet kurioje visuomenėje ar jos grupėje. Kita vertus, socializacija – nenutrūkstamas, visą gyvenimą trunkantis procesas, kurio metu suaugusieji gali kontroliuoti jaunuomenės elgesį ir paruošti ją prisitaikyti prie artimiausios aplinkos bei efektyviai panaudoti savo gebėjimus (Erik de Corte ir Weinert, 1996). Tuo tarpu kiti tyrėjai (Sigelman, Shaffer, 1991; Kvieskienė, 2000, 2003; Aramavičiūtė, 2005 ir kt.) socializaciją apibrėžia kaip procesą, kurio metu individai perima bendruomenės nuostatas, vertybes bei elgesio normas, taip išskeldami vertybių internalizacijos kaip socializacijos pagrindo svarbą. Todėl nemažai autorių teigia, kad socializacijos procese individai ne vien išmoksta tapti visuomenės nariais, bet ir mokosi atlikti savo socialinius vaidmenis (Oxford Concise Dictionary of Sociology, 1994).

Be to, priešingai struktūrinio funkcionalizmo šalininkams (Parsons, Merton ir kt.), kur socializacija apibūdinama labiau kaip vienpusis procesas, išmokstant tam tikrus vaidmenis bei kultūrinės normas, simbolinio interakcionizmo kontekste socializacija matoma kaip dinamiškas procesas, kurio metu individas formuoja ir adaptuoja gaunamą informaciją pagal savo poreikius (Cooley, Denzin, Blumer, pagal Leonavičius ir kt., 2005).

A. Juodaitytė irgi laikosi panašios nuostatos. Jos požiūriu, socializacija – „tai ilgalaikis ir daugkartinis procesas, apimantis individo įsijungimą į visuomenę, perėmimą jos sukurtos kultūros ir individo socialinio statuso bei socialinių vaidmenų raidą“ (2002, p. 38-39). Rusų psichologai (Реан, Коломинский, 1999; Андриенко, 2000 ir kt.) socializaciją taip pat apibrėžia ir kaip procesą, ir kaip rezultatą tos socialinės patirties, kurią individas įsisavina ir po to ją perteikia kitiems. Todėl socializacija gali būti suprantama kaip dvikryptis procesas, reiškiantis žmogaus tapimą asmenybe ir veiklos subjektu (Андриенко, 2000; Даркин, 2001; Broom, Bonjean ir Broom, 1992 ir kt.). Šios pozicijos šalininkas G. Handel (1988) siūlo į socializaciją žvelgti iš dviejų lygiaverčių perspektyvų: 1) socializacija yra vaiko socializavimas ir jo įvedimas į visuomenės gyvenimą. Tokiu būdu socializacija yra neatsiejama nuo socialinės sąveikos (interakcijos), kurios dėka vystosi savęs Aš vaizdas, žmogiški išgyvenimai (jausmai) ir kalba; 2) į socializaciją reikėtų lygiavertiškai žiūrėti iš visuomenės, į kurią vaikas įvedamas, perspektyvos. Būtent asmenys, kurie socializuoja vaiką, yra visuomenės nariai, o jų socializuojantys veiksmai yra sąlygoti jų užimamo socialinio statuso toje visuomenėje. Taigi šioje vietoje atsiranda vaiką socializuojantys agentai – šeima, mokykla, bendraamžių grupės, televizija ir kt., kurie neabejotinai formuoja vaiko savęs suvokimo vystymąsi ir lydi jį per mokymosi patirtį (Handel, 1988).

Nemažai Lietuvos tyrėjų (Suslavičius, 1995; Aramavičiūtė ir Martišauskienė, 2004; Stulpinas, 1995, 2004; Juodaitytė, 2002; Jovaiša, 2002, 2003; Kvieskienė, 2000, 2003, 2005; Leliūgienė, 1997, 2003; Vaitkevičius, 1995; Litvinienė, 2002; Barkauskaitė, 2001 ir kt.) socializaciją tapatina tiek su asmenybės socialiniu brendimu, tiek ir su pilnaverčiu jos išitraukimu į artimiausią aplinką bei tos aplinkos keliamų uždavinių atlikimu, vykstančiu veikiant grupei, kai formuojasi žmogaus pasaulėžiūra, charakterio ypatybės bei adaptuojamasi supančių žmonių bendrijoje. Kita vertus, socializacija, kaip žmogaus suvisuomeninimas, yra ir jo vertingos asmenybės formavimosi procesas, vykstantis įsisavinant žmonijos kultūrą. Remiantis B. Bitinu (1995, 2000, 2004, 2006), socializacijos esmė – ne vien kultūros perteikimas, bet ir šios kultūros transformavimas į asmeninį dvasingumą, darantį prieinamas visas žmogiškąsias vertybes.

Analizuodamas socializacijos procesus, A. Juodraitis (2004) iškelia *adaptacijos* sąvoką ir kartu pripažįsta jos vienareikšmio vartojimo sudėtingumą, nes asmeninės adaptacijos problemų turintis asmuo taip pat susidurs ir su socialinėmis adaptacijos problemomis, o tolesnė jo socializacijos raida bus nesėkminga. Kita vertus, negalima teigti, kad neturintis asmeninės adaptacijos problemų asmuo socializuosis sėkmingai. Išskirdamas bendrosios, asmeninės ir socialinės adaptacijos rūšis, A. Juodraitis pažymi, kad „jų dinamikos ypatumai, ypač sėkmės arba nesėkmės lygmenyse, gali lemti asmenybės struktūros ir socialinių santykių deformacijas, transformuoti socializacijos raidą“ (2004, p. 34). Taigi nuo sėkmingos arba nesėkmingos adaptacijos raidos priklauso ir daugelis asmenybės socializacijos palankumo aspektų (individo socioekonominis statusas, psichofizinio vystymosi būklė ir pan.). G. Kvieskienė (2005), vartojanti „pozityvios socializacijos“ terminą, akcentuoja pozityvių veiksmų politikos vaidmenį, kai suaugusieji siekia užtikrinti sėkmingą vaikų suvisuomeninimą ir per tai – nepalankios socializacijos negalimumą.

V. Aramavičiūtė ir E. Martišauskienė (2004), kalbėdamos apie socializaciją, išskiria ir šio proceso galimas kitas paradigmas, kurios apima *visuomenės sukauptos patirties perėmimą, socialinio statuso ir socialinių vaidmenų įgijimą, individo sąveiką su socialine aplinka ir adaptaciją joje, visuomenės vertybių pasirinkimą ir internalizaciją* ir kt. Tai rodo socializacijos proceso daugialypiškumą ir sudėtingumą, kartu iškeliant didelę suaugusiųjų atsakomybę prieš vaikus. Be kita ko, R. Berns žmogaus socializaciją vaizdingai apibrėžia, apjungdama visus jos sudedamuosius komponentus: „socializacija yra tai, ką daro kiekvienas tėvas, kad vaikas padėtų savo broliui užsivilkti striukę...; socializacija yra tai, ką daro kiekvienas mokytojas, kaskart primindamas pakartoti naujų žodžių tarimą; socializacija yra tai, kuo užsiima kiekviena religija, įsakydama mylėti savo tėvą ir motiną; socializacija yra tai, kuomet draugai arba priima tave į savo būrį, arba ne...“ (1989, p. 32-33). Tokiame socializacijos apibrėžime išryškėja

implikacijos į tai, kad yra glaudus ryšys tarp grupės egzistuojančios kultūros ir jos narių; jog tai gali būti nuoroda į procesą daugeliu lygmenų, ir kad nėra jokių prielaidų, jog išmoktos normos yra būtinai įsisavintos, ar kad turi būti joms paklūstama (Erik de Corte ir Weinert, 1996).

Tuo pačiu socializacija yra *interaktyvi*: vertybės, papročiai ir kultūrų ar subkultūrų perspektyvos turi įtakos tam, kaip individai elgiasi, tačiau nebūtinai sąlygoja jų elgesį. R. Vasiliauskas (2005), aptardamas socializacijos galimybes lietuvių liaudies pedagogikoje, teigia, jog socializacija plačiaja prasme – individo sąveika su etninių sąlygų visuma, kur jaučiamas glaudus ryšys su gyvenimo patirtį turinčiais žmonėmis etninėje aplinkoje. Kita vertus, socializacija šiandien yra suprantama kaip tarpdisciplininis teorinis darinys, besiremiantis įvairių mokslų teoriniu ir empiriniu įdirbiu. Kaip teigia G. Merkys, socializacija šiandien suvokiama „kaip, viena vertus, visuomenės socialinės struktūros, aplinkos ir, kita vertus, vidinių asmenybės prielaidų sąveikos produktas“ (2002, p. 35).

Socializacija – jau vaikystėje prasidedantis ir visą gyvenimą trunkantis procesas, kurio esmę sudaro *vaiko vidinė sąveika su aplinka*, besiskleidžianti emocinių ir kognityvinių procesų pagrindu: socializacija vaikystėje vyksta dviem plotmėmis: „Aš ir aplinka“, „Aš ir kiti aplinkoje“ (Juodaitytė, 2002, p. 139). Autorės manymu, psichiškai ir socialiai vystydamasis vaikas tuo pat metu pereina du svarbius procesus – individualizaciją bei socializaciją ir tik bręsdamas vaikas labiau pradeda suvokti savo individualumą ir unikalumą. Kuomet vaikas pradeda tai suvokti, jis pats ima kai kuriuos iš šių jo asmenybinių aspektų slopinti arba stiprinti, atsižvelgdamas į tuos, kurie yra labiau priimtini ar reikšmingi jo aplinkos žmonėms.

Socializaciją kaip *vystymosi procesą*, kurį vaikai patiria mokydamiesi prisitaikyti prie juos supančio pasaulio, apibrėžia ir kiti autoriai (Vabalas-Gudaitis, 1983; Draper ir Draper, 1975), išskirdami vaikų tarpusavio bendravimą ir veiklą, jų veikimą bendruomenėje ir jų sugebėjimą save identifikuoti tarp kitų bendraamžių bei suaugusiųjų kaip svarbius socializacijos vaikystėje elementus. Būtent šiame kontekste iškeliamas ir mokyklinės socializacijos problema. J. Ruškus mokyklinę socializaciją apibrėžia kaip „visuminį vaiko paruošimą gyvenimui“ (2000, p. 5). Mokyklinės socializacijos koncepcija, anot tyrėjo, reiškia „asmenybės vystymą(si), nukreiptą į individualybės formavimą visuomenei ir visuomenėje per mokymo(si) procesą konkrečioje institucijoje, kuri, savo ruožtu, kuria vertybėmis apkrautą psichosocialinę kultūrą“ (2000, p. 6).

Vadinasi, socializacija vaikystėje apibrėžiama kaip visiškas aplinkos veikimas, leidžiantis vaikui pilnai dalyvauti socialiniame gyvenime ir padedantis suprasti jį supančią kultūrinę aplinką bei atlikti aiškiai suvoktus bei prisiimtus socialinius vaidmenis. A. Juodaitytė (2002, 2003) pabrėžia, kad socializacija vaikystėje – procesas, apimantis tris svarbius vaiko gyvenime momentus: a) vaikai mokosi ir adaptuojasi kaip konkretūs nariai konkrečioje žmonių

bendruomenėje; b) vyresnieji perteikia vaikams sukauptą kultūrinę bei socialinę patirtį ir c) vaikai atranda savąjį Aš šiame socializacijos procese. Kartu tyrėja pažymi, kad socializacija vaikystėje nepaaiškina vaiko unikalumo, bet visuomet nurodo pagrindus jo kultūrinei bei socialinei adaptacijai, nes sustiprina jų pastangas integruotis į visuomenę. Pasirodo, kad 5–6 metų vaikai yra pakankamai nepriklausoma ir savarankiška socialinė grupė, kurios socialinius pasiekimus būtų galima vertinti per jau turimą socialinę patirtį. Taigi socializacija vaikystėje – tai socialinė ir pedagoginė kategorijos, kurių pagrindu galima vystyti vaikų socialines ir individualias nuostatas; socializacijos procesas atspindi vaikų laisvą ir pasirenkamą interakcijos būdą su juos supančia plačiąja visuomene bei tos aplinkos suprantamą svarbą jiems (Juodaitytė, 2003).

Išvados

- Socializacija kaip procesas gali būti nagrinėjama daugeliu aspektų ir lygmenų, parodančių individo socialinės raidos tipiškumą, individualumą bei unikalumą. Todėl socializacija dažnai įvardijama kaip paradoksalus gyvenimiškas procesas, reiškiantis, kad tuo pačiu metu žmogus yra tiek socialinė, tiek ir individuali būtybė, susijusi su daugybe kitų būdų ir tuo pačiu esanti visiškai viena šiame pasaulyje. Kita vertus, socializacija yra permanentinis procesas, nes „kuria ir formuoja individualią asmenybę nuo gimimo iki mirties” (Broom, Bonjean ir Broom, 1992, p. 69).
- Socializacija vaikystėje suprantama kaip visiškas vaiko įtraukimas į visuomeninį gyvenimą, prisiimant jame atitinkamus socialinius vaidmenis. Sykiu tai nuolatinis aplinkos veikimas, padedantis vaikui suprasti bei internalizuoti visuomenėje nusistovėjusias vertybes ir leidžiantis aiškiai identifikuoti savo vietą socialinių interakcijų plotmėje.

2. Socializacija kaip vertybių internalizacija

Kaip minėta, socializacija yra procesas, kurio metu yra perimamos (internalizuojamos arba, kaip psichologų priimta teigti, interiorizuojamos) visuomenės sukurtos ir joje nusistovėjusios gyvenimo normos. „Tai logiškas vertybių ir normų perteikimo procesas, kuris aktyviausias yra vaikystėje bei paauglystėje“ (International Encyclopaedia of Developmental and Instructional Psychology, 1996, p. 193).

Taigi socializacija gali būti apibūdinama kaip socialinis asmenybės tapsmo procesas, kurio pagrindą sudaro vertybių, normų, nuostatų bei elgesio pavyzdžių, būdingų tai ar kitai visuomenei, socialinei bendrijai ar grupei perėmimas asmenybės veiklos ir bendravimo metu (Juodaitytė, 2002; Kučinskienė ir Kučinskas, 2002; Valickas, 1997 ir kt.).

Verta pabrėžti, kad, kai kurių autorių požiūriu, socialinių vertybių internalizacija struktūros aspektu yra vienas iš esminių socializacijos parametrų bei viena svarbiausių sėkmingo asmenybės ugdymo prielaidų (Merkys, 2002; Aramavičiūtė ir Martišauskienė, 2004; Vasiliauskas, 2005). Šalia to nurodoma, kad jau nuo ketverių metų amžiaus vaikas pradeda įsisavinti socialines vertybes, formuoti pirmuosius savo siekių pradus, skirti, kas gera ir kas bloga, suprasti teisių ir pareigų sąvokas (Vaitkevičius, 1995).

Anot R. Berns (1989), J. Watson (1970) ir kt., daugeliu atvejų vaikų socializaciją galima būtų vadinti intenciją turinčiu procesu arba iš anksto apgalvota, tikslinga (pvz., suaugęs žmogus pataria šešerių metų vaikui pasidalinti savo žaislais su ketverių metų broliuku arba dešimties metų vaikui yra primenama, kad netrukus bus močiutės gimtadienis). Tokiu būdu, „kai suaugusieji, turėdami tam tikras vertybes, perteikia jas savo vaikui ir kuomet tos vertybės, jau perimtos, pasireiškia jo elgesyje, yra laikoma, kad tai apgalvota, tikslinė socializacija“ (Berns, 1989, p. 35). Tačiau esama labai daug ir netikslingos, neturinčios specialių intencijų socializacijos apraiškų, pasireiškiančių draudimų bei reikalavimų pavidalu.

Internalizacijos sąvoka apskritai žinoma ir taikoma daugiau psichologiniu aspektu nei edukologiniu. Tai buvo kertinis terminas S. Freud (1965) psichoanalitinėje teorijoje, reiškiantis „kito žmogaus ar visuomenės nuostatų, standartų, nuomonės bei įsitikinimų priėmimą bei įsisavinimą“ (cit. pagal Collins Dictionary of Sociology, 1995, p. 334). A. Asmalov (1990) nuomone, socialiniuose santykiuose tarp žmonių ir vidiniame-asmenybiniame lygyje glūdi interiorizacijos-eksteriorizacijos mechanizmas (pagal Андриенко, 2000). Norint suprasti interiorizacijos (internalizacijos) esmę individo socializacijoje, anot A. Asmalov (1990), būtina išskirti tris ribas: a) *individualizacijos ribą* (nuo bendros veiklos, siūlančios vaikams kooperaciją, pereinama prie humaniško elgesio, kuris interiorizuojamas bendroje veikloje per užuojautą ir kitų palaikymą išgyvenant sėkmę arba nesėkmę); b) *perėjimo nuo Mes prie Aš ribą* (dar kitaip vadinamos intimizacijos, iškeliančios asmenybės savęs tapatumo klausimą); c) *interiorizacijos* (kaip vidinio Aš suvokimo išdava).

Pastaruoju metu Lietuvos edukologijoje imta vis plačiau vartoti internalizacijos sąvoką. Prieinama prie išvados, kad vertybių internalizacija yra „socialinių idėjų, kaip specifinės apibendrintos žmonijos patirties, tapsmas asmenybės vidinėmis jėgomis“ (Bitinas, 2004, p. 81). Taigi socialinės idėjos internalizuotos, kai jos užvaldo žmogų ir jis šioms vertybėms tarnauja. Kitaip pasakius, internalizuotos vertybės yra tos, kurios žmogaus laikomos savomis (Tidikis, 2003).

Išryškėja asmens socializacijos ir vertybių internalizacijos ryšio problema. Edukologų (Martišauskienė, 2002, 2004a; Aramavičiūtė, 1998, 2002, 2005; Bitinas, 1995, 2004 ir kt.) bei psichologų (Watson, 1970; Veugelers, 2000; Oser ir kt., 2003) teigimu, internalizuotos

dvasinės vertybės, funkcionuojančios žmoguje įvairiu pavidalu, parodo jo santykių su pasauliu lygmenį ir lemia jų tolesnę raidą. Taigi vertybių internalizacija sudaro ir asmens dvasingumo raiškos bei sklaidos pamatą, o internalizuoti vertybes reiškia „pažinti, pripažinti, įprasminti, išgyventi, apsispręsti jų siekti ir pagaliau jas įkūnyti konkrečiais veiksmais savo gyvenime“ (Aramavičiūtė, 2002, p. 162). Tuo norima pabrėžti, kad vertybių internalizacija nėra vien paprastas vertybių perėmimas, bet ir jų pavertimas vidiniu asmenybės turiniu ir, svarbiausia, – jos gyvenimo bei veiklos motyvais ar vidinėmis paskatomis: požiūriais, pažiūromis, emocijomis bei jausmais, nuostatomis, įsitikinimais ir kt., vienaip ar kitaip reguliuojančiomis žmogaus elgesį ir veiklą.

Nagrinėjant vertybių internalizaciją ir jos įtaką individo socializacijai, pravartu turėti galvoje *įsisąmonintą* ir *neįsisąmonintą* vertybių internalizacijos rūšis (Bitinas, 2004; Aramavičiūtė, 2005). Pasak B. Bitino (2004), neįsisąmoninta vertybių internalizacija yra ne vien tai, ko žmogus nėra suvokęs (įvairūs pojūčiai, emocijos ir kt.), bet ir sąmoningos veiklos dėka automatizuota elgsena (įgūdžiai, įpročiai, patirtis, intuicija ir kt.). Sąmoningumas čia suprantamas kaip žinojimas ir reiškinių prasmės bei reikšmės išskyrimas. Tyrėjas pabrėžia, kad jau ankstyvojoje vaikystėje reikia formuoti ir paties vaiko neįsisąmonintas vidines varomąsias jėgas, drauge ir netinkamos elgsenos „stabdžius“, nes „įsisąmonintos ir neįsisąmonintos vertybių internalizacijos komponentų santykis interpretuojamas ir ontogenetiniu aspektu, atsižvelgiant į amžiaus ypatybes“ (Bitinas, 2004, p. 84). Tokiu būdu sutelkiamas dėmesys į ankstyvųjų vidinių elgsenos reguliatorių formavimą, nes vaikas, internalizuodamas tinkamos elgsenos normas iki to amžiaus, kai suvokia save kaip asmenybę, paaugęs nejunta tokių normų naštos, bet jaučiasi esąs laisvas ir nevaržomas. Tokiu atveju jaunesnysis mokyklinis amžius – puiki terpė ankstyvai „neįsisąmonintai“ vertybių internalizacijai, kaip vaiko tolesnio auklėjimo bei saviauklos prielaidai. Žinoma, tuo nepaneigiama įsisąmonintos vertybių internalizacijos reikšmė šiame amžiuje.

Kita vertus, nėra lengva nustatyti vertybės ir ją atitinkančio poelgio ryšį, nes daugelis vertybių internalizuojamos tuo amžiaus tarpsniu ir tokiais sąlygomis, kai reali elgsena ugdytiniui dar nėra prieinama. Kalbant B. Bitino (2004) žodžiais, rengiant ugdytinį galimiems poelgiams, iš anksto sąlygojama vienokia ar kitokia vertybių atranka. Dar kitaip pasakius, vertybės, pasisavintos veikiant mažesnei vidinei motyvacijai yra žemesnio lygio vertybės, tačiau jos kaip tik tampa aukštesnių vertybių perėmimo motyvu.

Atsižvelgdama į tai, V. Aramavičiūtė (2002) vertybių internalizacijai priskiria *kognityvinį*, *emocinį* ir *elgesio-valinį* komponentus. Kiekvienas jų, pasak tyrėjos, savaip perteikia vertybių internalizacijos procesą savitu lygmeniu: *kognityvinis* – vertybių esmės bei prasmės pažinimą ir pripažinimą, *emocinis* – prasmingo sąlyčio su vertybe išgyvenimą,

elgesio-valinis – vertybių siekimą ir praktinį jų realizavimą. Skirtingame amžiaus tarpsnyje kiekvienas šių komponentų atlieka skirtingą vaidmenį prioritetine individui prasme. Kartu V. Aramavičiūtė (2005) pažymi, kad vaiko vertybių internalizacija skiriasi nuo suaugusiųjų, nes jis pirmiau pasielgia, išgyvena ir tik vėliau, pasiekęs aukštesnį brandumo lygį, apsvarsto savo veiksmus bei juos vertina. Savo pažiūras vaikas ugdo atitinkamai elgdamasis, dažniausiai pamėgdžijimo ir identifikacijos pagalba perimdamas aplinkinių žmonių elgesį. Tačiau, pasak tyrėjos, nepaisant kai kurių skirtumų, bet kuriame amžiaus tarpsnyje vertybių internalizacija vyksta pažintinių, emocinių ir elgesio komponentų pavidalu.

Išvados

- Vertybių internalizacija, būdama asmenybės socializacijos pagrindu, yra sudėtingas procesas, į kurio struktūrą įeina elgesio-valios, kognityvūs ir emociniai komponentai, žymintys vertybių internalizacijos procesą savitu lygmeniu.
- Vertybių internalizacija intensyviausia ankstyvojoje vaikystėje ir paauglystės tarpsnyje. Socialiai priimtinos vertybės pilnai internalizuojamos tuomet, kai jos paverčiamos vidiniu asmenybės turiniu, gyvenimo ir veiklos motyvais.

3. Socializacijos problema jaunesniajame mokykliniame amžiuje

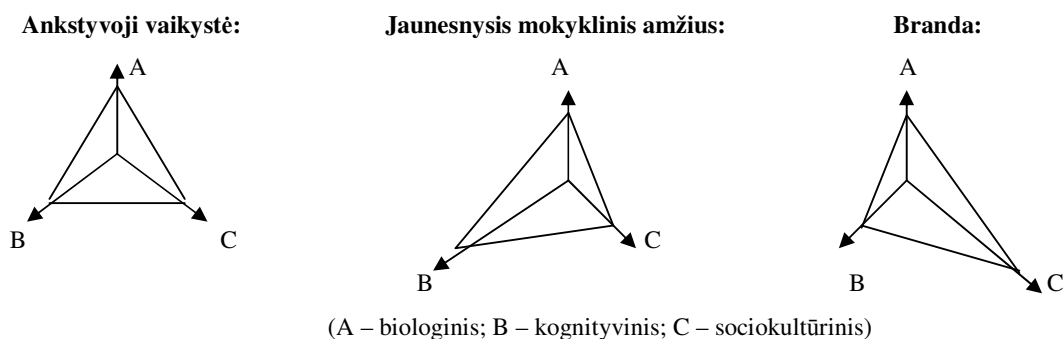
Socializaciją ankstyvojoje vaikystėje ir ypač jaunesniajame mokykliniame amžiuje galima nagrinėti biologiniu, kognityviniu ir sociokultūriniu aspektais. *Biologiniu* socializacijos aspektu labiau akcentuojama vaiko amžiaus, temperamento, suvokimo atpažįstant *kitus*, protinių galių suvokiant *kitų* mintis, emocinių išgyvenimų, garantuojančių ir palaikančių motinos ir vaiko tarpusavio santykius, svarba (Bugental, Goodnow, 1998). Tuo tarpu *kognityvinė* (psichologinė-pažintinė) socializacijos perspektyva išryškina mąstymo apie *kitus* pirmumą įvairiuose socializacijos santykiuose (Anderson, 1983; Johnson ir Hasher, 1987; Shiffrin ir Shneider, 1977; Epstein, 1994; Bargh, 1994 ir kt.). Galiausiai socializacija *sociokultūriniu* požiūriu glaudžiai siejasi su kultūrinio šablono mokymusi arba mokymusi apie socialines pozicijas, kurias galima užimti socio-struktūrose ar tam tikrose grupėse. Šiuo aspektu vaikui labiau akcentuojama pasaulio, esančio už šeimos ribų, svarba (D'Andrade ir Strauss, 1992; Ortner, 1985; Lave, 1991; Michaels, 1991 ir kt.).

Taigi šie trys socializacijos vaikystėje aspektai gali būti charakterizuojami kaip procesas nuo kažko nepaprasto prie paprasto. Kitaip tariant, jie atspindi perėjimą prie svarstymų apie vaiko galimybes gyventi kartu su *kitais*, bendrauti su jais, suprasti juos, dalintis savo išgyvenimais ir jausmais, persitvarkyti vardan gerovės tų, su kuriais dalinamasi socialiniu

identitetu, dirbti kartu, siekiant bendrai priimtų vertybinių tikslų bei diskutuoti tuomet, kai šie tikslai skiriasi (Bugental, Goodnow, 1998).

Daugelis tyrėjų socializaciją vaikystėje apibūdina kaip netolygų-stochastišką procesą, kurio pradžioje dominuoja biologinis aspektas, po to ryškėja kognityvinis ir tik vėliau – jaunesniojo mokyklinio amžiaus tarpsnyje – sociokultūrinis pradas (Vaitkevičius, 1995; Gučas, 1990; Davidavičienė, 2001; Arnold, 1985 ir kt.). Pasak L. Broom, Ch. Bonjean ir D. Broom (1992), žmonėms ilgiau nei kitoms būtybėms užtrunka priklausomybės periodas ir būtent kūdikystėje bei vaikystėje vyksta ekstensyviausia ir intensyviausia socializacija. Pirmoji socializacijos patirtis žmogui ateina per rūpinimąsi juo ir biologinių poreikių tenkinimą; be šios patirties, kaip teigia G. Handel (1988), neįmanomas tolesnis žmogaus brendimas. Nors D. Bugental ir J. Goodnow manymu, „norint, kad vaikas būtų tinkamai socializuojamas, reikia kur kas daugiau nei vien tik skirti jam pakankamai dėmesio“ (1998, p. 432).

Teigiama, kad vaikas iki septynerių gyvenimo metų yra labiau *egoistiškas* negu *socialus* (Arnold, 1985). Vaiko *ego* vystymasis, jo psichinė ir socialinė branda glaudžiai siejasi su biologiniu brendimu (1 pav.).



1 paveikslas. **Socializacija biologiniu, kognityviniu ir sociokultūriniu aspektais** (pagal Arnold, 1985)

Kaip matyti, ankstyvojoje vaikystėje vystymasis vyksta beveik vienodai visais trimis aspektais – biologiniu, kognityviniu ir sociokultūriniu, nors labiau pabrėžtinas biologinis aspektas. Tuo tarpu jaunesniajame mokykliniame amžiuje, vykstant normaliai pažintinės veiklos kaitai, labiau dominuoja psichiniai procesai ir todėl vaiko vystymasis tampa ryškesnis kognityviniame lygmenyje. Galiausiai žmogui, pasiekus jaunuolio ir suaugusiojo amžiaus (brandos) tarpsnius, labiau išsiskiria socialinis brandumo lygis, skatinantis tolesnį vystymąsi.

Kita vertus, pažymėtina, kad tais atvejais, kai vaikas anksti netenka tėvo ar motinos arba kito artimo šeimos nario, suaktyvėja psichologiniai bei socialiniai vystymosi procesai – išryškėja vaiko socialinio brandumo aspektai, nes daugeliu atvejų jam tenka arba mirusio (išsiskyrusio) tėvo, arba motinos vaidmenys namų ūkyje (Kübler-Ross, 1997; Johnson, 1998 ir

kt.). Kalbėdami apie tokią vaikų padėtį, J. ir M. Johnson (1998) nurodo, kad tokie vaikai yra labiau subrendę nei jų bendraamžiai.

E. Erikson (1963), sukūręs aštuonių gyvenimo krizių-periodų teoriją, pabrėžė socializacijos svarbą visuose tuose kritiniuose perioduose. Kartu jis teigė, kad sėkmingai įveiktas vienas amžiaus tarpsnis su savo keliamais uždaviniais – tai pasiruošimas patirti sunkesnių išbandymų vėlesniame gyvenimo laikotarpyje. Jis pabrėžė, kad vaiko *ego* vystymuisi nemažai įtakos turi ne tik jo santykiai su tėvais, bet ir platesnis sociokultūrinis kontekstas. Būtent jaunesnįjį mokyklinį amžių tyrėjas apibūdina kaip dilemą tarp vaiko *darbštumo* ir *menkavertystės* jausmo. Šiam amžiaus tarpsniui būdinga kategorija – darbštumas, kuris vėliau padeda gerai išmokti, tinkamai atlikti paskirtas užduotis ir kt. Anot E. Erikson (1963), jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams labai svarbu ir išmokti dėstomą medžiagą, ir tinkamai atlikti paskirtą darbą. Priešingu atveju gali iškilti menkavertiškumo jausmas: kai vaikas nėra suaugusiųjų skatinamas ar pastebimas, kai jis per jautriai priima nesėkmes, kai aplinkiniai stabdo jo iniciatyvą ir pan.

E. Erikson, skirtingai nei S. Freud, akcentuoja teigiamas individo savybes, įgyjamas skirtingais vystymosi periodais. Taigi „kriazių“ teorija rodo, kad, jei tam tikro amžiaus tarpsnio krizė įveikiama sėkmingai, tuomet ji sustiprina bręstančią asmenybę. Priešingu atveju, jei krizė neįveikiama, asmenybei pakenkiama ir *ego* įgyja neigiamą komponentą. Anot E. Erikson, asmenybės vystymosi kryptį ir tęstinumą palaiko visuomenė, o būdas, kuriuo sprendžiami atskiros stadijos uždaviniai (amžiaus tarpsnių krizės), priklauso nuo kultūrinės aplinkos.

Išvada

- Socializacija jaunesniajame mokykliniame amžiuje išsiskiria vidinėmis vaiko konfrontacijomis, vykstančiomis tarp darbštumo ir menkavertiškumo. Netinkamas šios krizės įveikimas gali neigiamai paveikti tolesnius socializacijos procesus. Kita vertus, socializacija šiame amžiuje pasižymi didesnėmis vaiko kognityvinėmis bei sociokultūrinėmis galiomis: spartėja pažintinių procesų vystymasis ir taip pat plečiasi sociokultūrinis laukas.

4. Veiksniai, turintys įtakos vaikų socializacijai

Egzistuoja įvairios socializacijos teorijos, skirtingai aiškinančios pagrindinius asmenybės vystymosi veiksniai. Vienose jų labiau pabrėžiami vidiniai veiksniai, kurie vienaip ar kitaip nulemia socializacijos procesus, o kitose – labiau išoriniai (sociokultūriniai ir išmokimo) veiksniai, taip pat turintys lemiamos reikšmės žmogaus socializacijai.

Mokslinėje literatūroje, analizuojančioje asmenybės adaptacijos bei socializacijos procesų valdymą, siūloma atsižvelgti į veiksnius, kurie betarpiškai veikia žmogaus elgesį ir galimas jo transformacijas: *biogenetinius*; *sociogenetinius*; *psichologinius-edukacinius*; *bendrus socialinius* bei *sisteminio veiksmingumo* veiksnius (Juodraitis, 2004; Valickas, 1997; Juodaitytė, 2002 ir kt.). Kitaip tariant, akcentuojami tiek *vidiniai* (psichologiniai, fiziologiniai), tiek ir *išoriniai* (socialiniai, pedagoginiai) vaiko socializacijos veiksniai (Jovaiša, 2001a).

A. Juodaitytės (2002) nuomone, tik bendraudami žmonės pažįsta vieni kitus ir pasiekia socialinę vienovę, nes svarbiausias bendravimo tikslas – teisingai suprasti kitą žmogų. Todėl socialinius žmonių santykius nustato tarpasmeniniai santykiai. Autorė pabrėžia socialinės interakcijos vaidmenį, nes socializacija dažniausiai vyksta per grupinę patirtį ir yra susijusi „ne tiek su vaiko individualumu, kiek su jo panašumu į kitus grupės narius“ (Juodaitytė, 2002, p. 138). Iš čia išryškėja vaiko socializacijai įtakos turintys tiek *vidiniai* (emociniai, pažintiniai), tiek ir *išoriniai* (bendravimas su aplinkiniais, socialinė interakcija) veiksniai.

Kita vertus, sociologinėje literatūroje labiau išryškinami *išoriniai* (socialiniai, kultūriniai) vaiko socializacijai įtakos turintys veiksniai (Bronfenbrenner, 1979; Gecas, 1981; Broom, Bonjean ir Broom, 1992 ir kt.). U. Bronfenbrenner (1979), sukūręs žmogaus ekologijos modelį, orientuojasi į šiuos *išorinius* veiksnius, pavadindamas juos atskiromis, bet tarpusavyje glaudžiai besisiejiančiomis sistemomis: *mikrosistema*, *mezosistema*, *egzosistema* ir *makrosistema*. Visose šiose vaiką supančios aplinkos sistemose pagrindinę vietą užima tarpusavio santykiai ir bendravimas. Anot tyrėjo, *mikrosistema* – tai būtinausių priemonių visuma, kurios vaikui gali būti reikalingos tam tikru momentu (namai, darželis, mokykla, draugai, bendruomenė); *mezosistemoje* įtraukiami ryšiai tarp dviejų ar daugiau mikrosistemos komponentų (ėjimas pas draugus į kaimyninį namą, susitikimai,ėjimas su draugais į filmą ir pan.); *egzosistema* implikuoja priemones, kurios tiesiogiai vaikų neįtraukia, bet jos veikia vaikus vienoje iš jų mikrosistemų (miesto taryba, mokyklos taryba, darbas, namų ūkio tarnybos ir pan.) ir galiausiai *makrosistema* nurodo į visuomenę bei jos ideologijas, kurioje ir kurių apsuptas auga vaikas. Šias aplinkos sistemas R. Brown (2001) analizuoja per diferencijuojančius (žmonės bei jų socialinė padėtis) ir integruojančius (bendravimas, atrakcija, statusas, kontrolė bei rolės) veiksnius.

V. Gecas (1981) esminiais vaiko socializacijos veiksniais-kontekstais laiko *šeimą*, *mokyklą*, *bendraamžius*, *profesinį orientavimą* ir *esmines resocializacijos institucijas*. Tačiau tarp šių veiksmių autorius linkęs pabrėžti bendraamžių grupių įtaką, nes dalyvavimas jose, jo požiūriu, remiasi egalitarinėmis normomis, drauge neeliminuojančiomis ir neformalaus lyderiavimo statuso. Šio autoriaus manymu, bendraamžių grupių įtaką labiausiai charakterizuoja tose grupėse susiformavę draugiški tarpusavio ryšiai. Tuo tarpu minėti

sociologai (Broom, Bonjean ir Broom, 1992) atkreipia dėmesį į bendraamžių grupėse galimus vertybių konfliktus (bendraamžių vertybės neretai konfliktuoja su namuose nusistovėjusiomis vertybėmis arba „mokykla gali prieštarauti tam, ką vaikas sužino namuose, arba šeima gali primygtinai reikalauti vaiko auklėjimo kontrolės, susijusios su tam tikromis temomis“ (Broom, Bonjean ir Broom, p. 75). Vadinasi, individo elgesys priklauso nuo esamos situacijos grupėje (Перспективы социальной психологии, 2001).

Mokslinėje literatūroje taip pat siekiama skirti *veiksnius*, turinčius teigiamos arba neigiamos įtakos vaiko socializacijai. G. Valicko (1997) manymu, vaiko socializaciją iš esmės lemia *mokymas* ir *auklėjimas*. Tačiau sykiu pripažįstama, kad socializacijai būdingas stochastiškumas (neprognozuojamumas), nes asmenybė patiria ne tik tikslingus, bet ir sunkiai reguliuojamus bei prognozuojamus aplinkos poveikius. Prie tokių aplinkos veiksnių, lemiančių nepageidautiną asmenybės socializaciją, visų pirma priskiriamos nepalankios vaiko raidos sąlygos šeimoje: fizinė prievarta ar smurtas, emocinis atstūmimas, hipogloba arba hipergloba, prieštaringas auklėjimas, paskatinimų trūkumas ir kt. Šalia to nurodomas ir galimas neigiamas mokyklos bei bendraamžių grupės poveikis, skatinantis vaiko atsilikimą moksle, neigiamą požiūrį į mokymąsi, bėgimą iš pamokų, dažnus konfliktus, atstumtųjų padėtį tarpasmeninių santykių sistemoje, emocinį diskomfortą ir pan. Taip pat akcentuojama ir neigiama visuomenės informavimo priemonių įtaka vaiko socializacijai. Tai leidžia manyti, kad „asmenybė šiame procese gali perimti įvairiausias elgesio formas – tiek prosocialias, tiek ir asocialias“ (Valickas, 1997, p. 14-15).

Kaip žinia, jaunesniajame mokykliniame amžiuje *mokymasis* tampa kone pagrindine vaiko veikla, nes šiuo laikotarpiu jis jau gali atlikti konkrečias operacijas, keičiančias ir jo mąstymą. Tai rodo, kad vaikas pradeda mąstyti kaip suaugęs, bet savo naujus sugebėjimus gali pritaikyti tik konkrečioms, su tiesiogine aplinka susijusiems objektams. Anot A. Gučo (1990), susidarant mokykliniams įgūdžiams, vaiko psichikoje kartu vyksta ir kitų svarbių pakeitimų: jis išmoksta valdyti savo emocijas, atidėti į šalį jį labai dominančius dalykus, o dėmesį koncentruoti į tokius dalykus ir reiškinius, kuriuos kelia socialinės aplinkos reikalavimai – jo, kaip vaiko, pareigos visuomenei. Todėl galima teigti, kad šiame amžiaus laikotarpyje pakankamai sparčiai tobulėja vaiko loginis mąstymas, suvokimas, lavėja jo vaizduotė, dėmesys ir atmintis (Piaget, 1965).

Kita vertus, kognityvisto J. Piaget (1965) manymu, jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikas pradeda geriau suprasti kitų žmonių požiūrį bei nuomonę ir gali palyginti savo asmeninę nuomonę su šeimoje ir už jos ribų egzistuojančiomis nuomonėmis. Svarbu ir tai, kad šio amžiaus vaikas, bendraudamas su savo bendraamžiais ir vyresniais vaikais, vis daugiau kalba. Tyrėjas pastebi, kad būtent ši socialinė sąveika atskleidžia vaiko resursus, tobulina jo idėjas ir

sąvokas. Todėl šio amžiaus egocentriškumą mažina socialinis aktyvumas. Kitaip tariant, socialinė patirtis, įgyjama šiame amžiuje ir bendravimas su kitais mažina vaiko mąstymo egocentriškumą: mąstymas pasidaro laisvesnis ir platesnis. Taigi kognityvinės teorijos kontekste neatsiejami šio amžiaus komponentai yra: *vaiko žodynas*, *naujos elgesio taisyklės* ir *atstūmimas*. Kitoje psichologinėje literatūroje (Pileckaitė-Markovienė, 2004; Davidavičienė, 2001 ir kt.) šiam amžiui taip pat priskiriama ir *draugystė*, *igūdžių mokymasis*, *savęs įvertinimas* ir *komandiniai žaidimai* bei kt.

Išvados

- Socializacijai jaunesniajame mokykliniame amžiuje lemiamos įtakos turi tiek vidiniai (psichologiniai, pažintiniai, fiziologiniai), tiek ir išoriniai (socialiniai, pedagoginiai) veiksniai. Labiau išryškėja išorinių veiksnių (šeimoms, mokyklos, bendraamžių) svarba, nes plečiantis socialiniam laukui vaikas išitraukia į bendraamžių grupes.
- Jaunesniajame mokykliniame amžiuje svarbų vaidmenį atlieka ir vidiniai veiksniai: sparčiai tobulėjantis jų loginis mąstymas, suvokimas, lavėjanti vaizduotė, dėmesys ir atmintis. Kita vertus, vaikas patiria ne tik tikslingus, bet ir sunkiai prognozuojamus vidinius ir išorinius poveikius.

4.1. Savęs identifikacijos poreikis

Aptarus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų individualius ypatumus, išryškėjo jiems būdingas savarankiškumo siekimas ir tuo pačiu tinkamo pavyzdžio ar asmens tarp suaugusiųjų ieškojimas. Vadinas, plečiantis vaiko socialinei patirčiai, daugėja elgesio pasirinkimų bei savęs tapatinimo su *kitu* galimybių. Todėl neatsitiktinai tarp socializaciją apibūdinančių parametrų vienu reikšmingiausių laikoma asmenybės identifikacija su tam tikromis kultūromis (subkultūromis) – bendromis ir lokaliomis (Merkys, 2002). Būtent šių kultūrų bei subkultūrų *kito* tapatumo palaikymo dėka individas gali išlaikyti savo kaip svarbaus žmogaus tapatumą: tik toje aplinkoje gali būti formuojamas žmogaus tapatumas, kurioje palaikomas nuolatinis ir geranoriškas ryšys, santykis (Berger ir Luckmann, 1999).

Identifikacija apskritai suprantama kaip „tų asmeninių charakteristikų įsisavinimas, kurios būdingos kitiems žmonėms, tačiau laikomos jau savomis“ (Первин, Джон, 2001, p. 143). *Socialinio identiteto teorijos* šalininkai (Harris, 1995; Meltzoff ir Moore, 1994; Premack ir Premack, 1994 ir kt.) teigia, kad jau naujagimio reakcijos į artimųjų veidus ir bandymai vėlesniu laikotarpiu juos atkartoti yra laikytini vaiko identifikacijos proceso dalimi. Kita vertus, L. Berk (2006) savęs identifikacijai priskiria tokius parametrus, kaip individo savo

tapatybės nustatymą, vertybių išskyrimą ir gyvenimo tikslų pasirinkimą, kurio kryptingumas daug kuo priklauso nuo pirmųjų dviejų parametrų įgyvendinimo kokybės.

Simbolinio interakcionizmo atstovai (Draper ir Draper, 1975; Cooley, 1964; Giddens, 2005 ir kt.) išryškina vaikų tarpusavio bendravimo, o ypač sąveikos, bendros veiklos ir sykiu savęs identifikavimo ryšio glaudumą. Identikuodamasis vaikas drauge stengiasi matyti save aplinkinių akimis ir tokiu atveju bendraamžiai ar suaugusieji tampa jam veidrodžiu. Galiausiai išmokstama suvokti save per supratimą, kaip aplinkiniai jaučiasi būdami su juo, ką jie mano apie jį ir kaip jie atsako jam. Per tai ir reiškiasi asmenybės socialinis ir savimonės identitetai (Giddens, 2005). Kitaip tariant, *socialiniam* identitetui priskiriami aplinkinių žmonių vertinimai ir savybės, o *savimonės* identitetui – unikalios savimonės pojūčio formavimas ir savo santykis su aplinkiniu pasauliu.

Sąveikos svarbą su kitais žmonėmis (jų grupėmis) vaiko identifikacijai pabrėžia ir daugelis kitų lietuvių ir užsienio autorių (Pileckaitė-Markovienė, 2001a, 2004; Gage ir Berliner, 1994; Pikūnas, 2000; Gecas, 1981; Maccoby, 1980, 1992; Juodaitytė, 2000, 2002; Vasiliauskas, 2005 ir kt.). Antai V. Geco (1981) manymu, narystės komponentas vaiko socializacijoje – vienas iš aiškiausių identifikacijos paieškos požymių ir pagrindinių socializacijos proceso dalių. Autorius atskleidžia du svarbius identifikacijos aspektus, kurie glaudžiai tarpusavyje susiję: *kieno identifikacija* ir *identifikacija į ką*. Pirmasis aspektas reiškia identiteto nustatymą, o antrasis – emocinį bei psichologinį krūvį, kurį patiria kiekvienas individas, bendraudamas su kitu ar su grupe.

Nemažai tyrėjų pažymi, kad identifikacijos procesas glaudžiai siejasi ir su asmenybės savęs Aš vaizdo (autokoncepcijos) formavimusi (Pileckaitė-Markovienė, 2004; Pikūnas, 1994, 2000; Damon, 1992 ir kt.). Jaunesniajame mokykliniame amžiuje, M. Pileckaitės-Markovienės (2004) požiūriu, keičiasi psichologinio vaiko Aš supratimas ir įsivaizdavimas. Aš tampa labiau individualizuotas – vaikas pradeda matyti save skirtingą nuo kitų žmonių: atsiranda „naminis aš“ tėvams, „orientuotas į pasiekimus aš“ – mokytojams ir „socialinis aš“ – bendraamžiams. Tačiau šioje vietoje gali atsirasti vidinės disharmonijos rizika, kai vaikas nuolat mėgina persiorientuoti pagal jam priskiriamus aplinkinių lūkesčius (ekspektacijas). Ypač tai pasakytina apie vaikus, netekusius vieno iš šeimos narių.

Kita vertus, svarbią identifikacijos dalį sudaro tapatybės pajutimas ir tautinis sąmoningumas. Todėl nepaprastai svarbu, kad vaikas pajustų, kad jis yra tam tikros tautos atstovas. Anot J. Pikūno (1994), blogus socializacijos pagrindus turintis vaikas savaime identifikuosis su nevykusiais ir blogo elgesio asmenimis, su egoistiškais ir besaikiais išgyvenimais. Tuo tarpu vaikas, „kuris yra tėvų veikiamas, mylimas ir gerai auklėjamas, ieškos sau gerų ir tinkamų pavyzdžių“ (Pikūnas, 1994, p. 18). Taigi jaunesniojo mokyklinio amžiaus

vaiko pagrindiniai herojai yra jo tėvas arba motina. Tačiau netekdamas vieno iš jų vaikas praranda ir identifikacijos „su kuo“ objektą.

Išvados

- Identifikacija – tai, viena vertus, savęs tapatinimas su tam tikrais žmonėmis, jų grupėmis ir savęs priskyrimas kokiam nors konkrečiai socialinei bendrijai (sociumui) emocinio palankumo pagrindu. Antra vertus, tai sudėtingas psichinis fenomenas, padedantis įsisavinti tam tikras kitiems būdingas asmenines charakteristikas ir laikyti jas savomis.
- Socialinė sąveika su aplinkiniais, o ypač su šeimos nariais – svarbus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų identifikacijos *į ką* komponentas ir sykiu savęs *Aš* vaizdo formavimosi viena iš sąlygų. Kitaip tariant, narystės dėka kuriasi *savimonės* ir *socialinis* identitetai, savo ruožtu atskleidžiantys vaiko santykių su pačiu savimi ir kitais žmonėmis savitumą.

4.2. Šeima – išskirtinis socializacijos veiksnys

Šeima, kaip minėta, yra viena pagrindinių vaiko socializacijos institucijų, kurioje perduodamos visuomenėje nusistovėjusios vertybės, puoselėjamos teigiamos asmenybės savybės, kuriami pasitikėjimu ir vienas kito pagalba grindžiami tarpusavio santykiai. Kitaip tariant, šeimoje vaikas supažindinamas su visuomene, jai prisiimant didelę atsakomybę už vaiko socializavimą(si). Šeima yra ir svarbiausia pačios visuomenės auklėjimo ir formavimo bendrija, nes kaip tik šeimoje perimamos dvasinės (dorovinės bei religinės) vertybės (Berns, 1989; Macionis, 1995; Höffner, 1996 ir kt.).

Lietuvos ir užsienio tyrėjų (Krumm, 1993; Gučas, 1990; Ivanauskienė, 1998; Chapman ir Campbell, 2001 ir kt.) požiūriu, jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaiko pasiekimai daug priklauso nuo šeimos poveikio, nes jos narių siekimus ir elgesį vaikas laiko savo elgesio standartu, savo siekimų ir tikslų šaltiniu. Todėl šeima taip pat gali būti apibūdinama kaip vienas iš pagrindinių vaiko socializaciją lemiančių veiksnių (Gecas, 1981; Jovaiša, 2003; Miškinis, 2003; Gučas, 1990; Litvinienė, 2002; Bajoriūnas, 2004; Vasiliauskas, 2005; Vaitkevičius, 1995; Juodaitytė, 2002; Uzdila, 2001 ir kt.). F. Ivanauskienės (1998) nuomone, šeima – tai vaiko dvasinės bei fizinės būties sąlyga, pilnutinės laimės ir jo sveikatos šaltinis. Priešingai, jei šeima nedarni, tai ir vaikai nenori atlikti arba blogai atlieka visuomeninius įpareigojimus, nes neturi tinkamo pavyzdžio savo artimiausioje aplinkoje – šeimoje (Aramavičiūtė, 1975).

Vertybių internalizacijos, kaip socializacijos pamato, sėkmė priklauso nuo šeimoje vyraujančios tarpusavio atmosferos palankumo: palanki atmosfera palengvina socialinių vertybių internalizaciją, o nepalanki – apsunkina. Vienas iš ryškiausių šeimos atmosferos palankumo rodiklių yra šeimos narių tarpusavio santykiai: jų abipusis sutarimas, dėmesingumas, jautrumas, pagarba, pagalba ir pan. Pasak D. Goleman (2003), šeimą pavadinusio pirmąja individo emocinio gyvenimo mokykla, vaikai, bendraudami su artimiausiais žmonėmis, „mokosi suvokti savo pačių jausmus, į juos reaguoti, numatyti, kaip į juos gali reaguoti kiti, taip pat suprasti ir išreikšti savo viltis ir baimes“ (2003, p. 219-220). Toks mokymasis vyksta ne tik tiesioginio tėvų bendravimo su vaikais metu, tačiau ir vaikams matant, kaip tėvai suvokia savo pačių bei vienas kito jausmus.

Kita vertus, kaip pastebi L. Broom (1992), J. Vaitkevičius (1995) ir kiti tyrėjai, branduolinės šeimos, kurią sudaro motina, tėvas ir jų vaikai, samprata keičiasi. Kinta ir požiūris į šeimą kaip į vertybę. Kaip pažymi L. Rupšienė (2001), šiuolaikinė šeima išgyvena daugelį krizių. Svarbiausios jų: ištuokos, šeimos narių mirtingumas, tėvų nedarbas bei socialinių tarpusavio ryšių susilpnėjimas. Vadinasi, šeima globalizacijos kontekste patiria ne tik vaidmenų sąmyšį, bet ir kitas socioekonomiškai sąlygotas negandas.

Nemažai autorių (Bowlby, 1979; Radzevičienė, 2002 ir kt.) pastebi, kad vaikai, auklėjami vaikų namuose ir internatuose, gali turėti daugiau tik jiems būdingų emocinių problemų. Tarp jų dažniausiai pabrėžiamas šių vaikų nemokėjimas kurti artimų ir pastovių emocinių santykių su kitais žmonėmis. Panašios problemos, anot prieraišumo teorijos kūrėjo J. Bowlby (1979), būdingos ir normaliuose namuose išaugusiems vaikams, kuriems teko ankstyvojoje vaikystėje pergyventi ilgametį išsiskyrimą su tėvais. R. Bakutytės (2001) atlikti tyrimai taip pat patvirtina, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai ypač siekia palaikyti artimus santykius su motina arba abiem tėvais. Tai rodo, kad šio amžiaus vaikams svarbi artimųjų žmonių pagalba ir ypač galimybė jausti bei žinoti, kad jie reikiamu momentu susilauks tinkamos pagalbos. Tačiau šeimoje netektį patyrę vaikai jos susilaukia rečiau. Šalia mūsų, kaip pastebi A. Kurienė ir R. Pivorienė (2000), yra daugybė vaikų, beveik kasdien išgyvenančių skausmą. Tai vaikai, patiriantys krizes (fizinį smurtą, seksualinę prievartą, tėvų globos praradimą, tėvų skyrybas, tėvų mirtį ir kt.) ir nesulaukiantys pagalbos. Be to, kai kurių vaikų netekties išgyvenimo požymiai yra sunkiau pastebimi.

Pasaulinė statistika taip pat rodo, kad daugelis vaikų savo mokyklinių metų bėgyje patiria netektis dėl įvairiausių priežasčių (Pitcher, Poland, 1992; pagal Goldman, 2000). Lietuvos ir užsienio psichologai (Kurienė ir Pivorienė, 2000; Tunnclyffe ir Briggs, 1997 ir kt.) labiau akcentuoja netektį patyrusių vaikų emocinį pažeidžiamumą. Todėl galima teigti, kad vaikai yra veikiami neigiamų socializacijos veiksnių.

Išvados

- Šeima – vienas iš esminių vaiko socializacijos šaltinių, įgalinančių įvesti vaiką į visuomenę ir perimti jos socialines-dorovines vertybes. Vertybių internalizacijos sėkmė daug priklauso nuo šeimos atmosferos, o ypač nuo šeimoje susiklosčiusių tarpusavio santykių.
- Kita vertus, šiuolaikinė šeima susiduria su daugeliu krizių, apsunkinančių palankių ir emociškai pastovių santykių su kitais žmonėmis sukūrimą. Viena iš plintančių krizių šiuolaikinėje visuomenėje – vaiko patiriamų netekčių spartus gausėjimas.

4.2.1. Šeimoje patirtos netekties poveikis socializacijai

Netekties problema ir jos socialinis aktualumas tampa daugelio mokslo sričių (filosofijos, psichologijos, tanatologijos, antropologijos, archeologijos, mitologijos, literatūrologijos, bioetikos ir kt.) diskusijų bei tyrinėjimų objektu. Kita vertus, bet kokia netektis yra normali žmogiškojo patyrimo dalis, veikiama skirtingų kultūrinių bei materialinių aplinkybių (Steele, 1991). Anot A. Giddens (1995, 2005), visi pokyčiai, kuriuos individas patiria nuo vaikystės iki brandos amžiaus, o galiausiai ir iki mirties, yra traktuotini kaip socialiniai reiškiniai, labai glaudžiai susiję su biologiniais procesais gamtoje. Kitų autorių (Dickenson ir Johnson, 1993) tvirtinimu, netekties temų, ypač mirties, pavertimas tabu šiandieninėje postmodernioje kultūroje tik dar daugiau sukelia papildomų sunkumų asmenims, patyrusiems netektį. Pasirodo, kad netektis vis labiau pabrėžiama šiandieninėje „mirties neigimo“ visuomenėje, nes nepaliaujamai tobulėja medicininė slauga bei priežiūra. Modernioje visuomenėje pastebimas lengvesnis susitaikymas su vyresniojo amžiaus žmonių mirtimi nei su jaunų žmonių netektimis, nes manoma, kad pirmieji jau įgyvendino savo troškimus ir pasiekė tai, ko norėjo (Katz ir Sidell, 1994).

Verta pastebėti, kad šio laikmečio mokslinėje literatūroje nemažai vietos užima įvairios netekčių kategorijos. Netektis dažniausiai apibūdinama kaip žmogaus būseną, kai netenkama kažko artimo ir brangaus. Dažniausiai tai siejama su psichinėmis vienišumo, uždarumo, savigraužos, savęs kaltinimo ir socialinės atskirties būsenomis. Todėl netektis galima pavadinti socialinės rizikos veiksniais, eksproprijuojančiais psichosocialinės vaiko (savi)raidą galimybę. Tai rodo, kad netektis šeimoje – tai vienas ryškiausių veiksnių, stipriai veikiančių vaiko asmenybės raidą. Psichologų (Perry, 2001; Hilliard, 2001; Bulotaitė, Pivorienė ir Sturlienė, 2000 ir kt.) nuomone, netektį išgyvenantys vaikai gali *regresuoti vystymosi prasme, patirti psichologinių bei socialinių pokyčių* (kinta vaiko statusas klasėje ar šeimoje, socialiniai jo

vaidmenys, imama perdėtai rūpintis savimi ir kitais, pakinta net valgymo bei miegojimo įpročiai ir kt.). Be to, tokie vaikai gali tapti nepastoviai emocingi, neorganizuoti ir paniški. Kai kurie vaikai dėl artimo netekties neišvengia antramečiavimo, jų elgesys neretai tampa antisocialus (daugiau delinkventiškas).

Atsižvelgus į netekties reikšmingumą žmogui, kai kurioje mokslinėje literatūroje bandoma išskirti šias netektis:

- Artimo žmogaus netektis.
- Dalinė savo asmenybės netektis.
- Materialinių vertybių netektis.
- Patiriamos netektys vystymosi proceso metu, kurios gali būti skirstomos į: kūdikio atpratimą nuo maitinimo motinos krūtimi; pirmuosius mokyklinius metus; mokyklos baigimą; santuoką; vaiko gimimą; vaikų išėjimą iš namų jiems sukūrus savo šeimą; išėjimą į pensiją; senatvę.
- Tėvų skyrybos.
- Nesveiko vaiko gimimas.
- Jauno šeimos nario mirtis ar savižudybė (Symos, 1997 pagal Leliūgienė, 1997).

Iš čia matyti, kad patirta netektis gali būti reali arba simboliška, permanentinė ar laikina, lengva ar traumuojanti ar kai kuriais atvejais netgi katastrofiška. Taip pat ji gali būti pavienė, akivaizdi ar nepastebima, netikėta ar numatoma, visiška ar dalinė.

Pravartu pažymėti, kad Vakarų šalyse viena iš labiausiai ištyrinėtų netekčių yra *gyvenamosios vietos pakeitimas* (James ir Friedman, 2001; Perry, 2001; Hilliard, 2001 ir kt.). Tai baimę keliantis įvykis vaikams, nes jiems reikia skirtis su tuo, prie ko jau priprato ir ką turi. Ši netekties forma gali būti ir aiški nuoroda į šeimos finansinę būklę, labai veikiančią vaikus ir jų santykius su bendraamžiais (Berns, 1989).

Artimo žmogaus *mirtis* yra viena didžiausių netekčių, turinčių neigiamos įtakos emocinei žmogaus sferai (Perry, 2001; Bowlby, 1980; Grollman 1990; Wallerstein, 1995; Furman ir McNabb, 1997; Crenshaw, 1990; Berns, 1989; Giddens, 2005). Tuomet daugelis vaikų lygiaverčiai išgyvena *netektį* ir *baimę*, nes nežino, kas toliau su jais atsitiks. V. Lepeškienė (2001) ir B. Perry (2001) yra įrodę, kad nuolat baimę išgyvenantys vaikai nesutelkia dėmesio mokykloje; klaidingai interpretuoja nugirstas replikas ir kai kuriais atvejais gali regresuoti į nesubrendėliško elgesio apraiškas arba į destruktivią savęs suvokimo elgseną.

Nemažai dėmesio Vakarų ir iš dalies Lietuvos tyrėjai (Perry, 2001; Berger, 2000; Litvinienė, 2002; Uzdila, 1993, 2001; Dovydaitienė, 2001; Bulotaitė, Pivorienė ir Sturlienė, 2000; Miškinis, 2003 ir kt.) skiria *tėvų skyryboms*, kurios interpretuojamos kaip netikėtas,

greitas įvykis šeimoje, stipriai sukrečiantis vaiką. Mat kai nusprendžiama keltis į kitą vietą arba skirtis, nebelieka išankstinio psichologinio pasiruošimo. Tokiu būdu, anot B. Perry (2001), suaugusieji užgožia vaikus savo norais bei pasirinkimais, o šiems nėra laiko deramai pasirengti tokiems pokyčiams. Kaip pastebi L. Bulotaitė, R. Pivorienė ir N. Sturlienė, „šiais skyrybų laikais jau niekas nesistebi, kad kiekvienoje klasėje yra mokinių iš išsiskyrusių šeimų“ (2000, p. 30). Be to, staigios tėvų skyrybos keičia (susilpnina) emocinius ryšius tarp vaikų ir jų tėvų ir kartu sukelia nemažai neigiamų emocinių išgyvenimų: baimę, skausmą, neviltį ir pan. (Dovydaitienė, 2001; Chapman ir Campbell, 2001; Hetherington, 1979 ir kt.). Kita vertus, išsiskyrusių šeimų vaikai, anot M. Dovydaitienės (2001), labiau emociškai pažeidžiami, jie dažniau nei kiti bendraamžiai suvokia grėsmę iš aplinkos ir išorines objektyvias bei išorines asmenines poreikio patenkinimo kliūtis.

Kaip pastebi R. Berns, nepaisant visų priešasčių, kurios lemia šeimos skyrybas, „lieka faktas, jog skyrybos stipriai paveikia šeimos funkcionalumą bei vaikų socializavimą(si)“ (1989, p. 87). Tėvų skyrybos verčia vaikus drauge patirti ir daugybę kitų netekčių: tikėjimo, kad šeima bus vėl kartu, pasitikėjimo žmonėmis, įprastos kasdieninės veiklos, saugumo, gyvenamosios vietos pasikeitimo ir kt. (James ir Friedman, 2001). Pasak L. Salk, skyrybas išgyvenantys vaikai patiria didelę netektį ir jaučiasi labai pažeidžiami tų jėgų, kurios nėra jų kontrolės lauke (pagal Francke ir Reese, 1980). Pažymima, kad berniukai labiau išgyvena tėvų konfliktus bei skyrybas nei mergaitės, nes daugelis konfliktų vyksta matant berniukams, o ne mergaitėms (Hetherington, Cox ir Cox, 1982). Tai, anot autorių, lemia ir vėliau patiriamus vienišų mamų ir vaikų sunkumus bendraujant, suprantant vienas kitą ar išgyvenant neigiamas emocijas.

Kalbant apie gyvenimą po skyrybų, reikėtų pastebėti, kad vaikai, gyvenantys su tos pačios lyties vienu iš tėvų, lengviau prisitaiko prie esamų sąlygų ir yra socialiai labiau kompetetingi (Santrock ir Warshak, 1979; Stevenson ir Black, 1995). Psichologų Klarke-Steward ir Hayward (1996) atlikti tyrimai bei situacijos po skyrybų įvertinimas parodė, kad vaikai, gyvenantys su tėčiu, save vertina žymiai aukščiau, rečiau išgyvena nerimą ir depresiją negu vaikai, gyvenantys su mama (pagal Parke ir Buriel, 1998). Tačiau autoriai, apibendrinami tyrimus, daro išvadą, kad vis dėlto reikėtų būti atsargiems, kalbant apie tėčio ar mamos globą po skyrybų, nes nėra griežtų perskyrų tarp to, kas geriau auklėja vaikus.

Moksliniuose tyrimuose išryškintas dar vienas nemažiau vaikų socializaciją trikdantis veiksnys – *tėvystės teisių netekimas* (Leliūgienė, 2003; Schwartzman, 2006 ir kt.) arba kitaip – socialinė našlaitystė. Vadinasi, šių dienų visuomenėje netekties sąvoka įgauna pakankamai platų jos interpretacijų ir raiškos spektrą.

Be to, nemažo tyrėjų dėmesio susilaukia ir vaikų mirties suvokimo dinamika bei jos pergyvenimo ypatumai. Įsigilinimas į vaiko mirties suvokimo procesus bei jų sukeliančius išgyvenimus traktuojama kaip reikšminga pedagoginė sąlyga, galinti palengvinti tokių vaikų socializaciją (Worden, 1996; Obialcor, Mehring ir Schwenn, 1997; Hoffman, Strauss, 1985; Speece, Brent, 1984; Nelsen et al., 1996; Furman ir McNabb, 1997; Sigelman ir Shaffer, 1991; Bowlby, 1961; Glick, Weiss ir Parkes, 1974; Attig, 1994; Balk, 1996; McKissock, 1998; Rando, 1993). Kaip pastebi R. Wallerstein (1995), 2–5 metų vaikai, patyrę tėvų mirtį, sunkiau miega, dažniau nerimauja, reikalauja didesnio tėvų dėmesio; 5–8 metų vaikai daugiau verkia, atviriau liūdi ir gedi, bijo prarasti kitą tėvą ar net patiria fobijas, žaidimuose dominuoja liūdesio, mirties, praradimo temos, sunkėja mokymasis; 8–12 metų vaikai jaučiasi nuskriausti, nesaugūs, vieniši, bet patirtą netektį suvokia sąmoningiau – mažiau kaltina save, nors ilgiau gedi. Tuo tarpu 12–18 metų paaugliai dažniau verkia slapta, emociškai ir fiziškai atitolsta nuo situacijos: jaučiasi atplėšti iš vaikystės, išgyvena nesaugumą.

Taigi netektį šeimoje patyrusiam vaikui labai svarbus socialinio lauko turėjimas ir artimųjų palaikymas: atviras ir tvirtas ryšys su kitu asmeniu iš dalies palengvina netekties išgyvenimus (Crenshaw, 1990).

Išvados

- Netektis šeimoje – tai vienas iš veiksnių, galinčių daryti itin neigiamą įtaką vaikų socializacijai jaunesniajame mokykliniame amžiuje. Netektis – tai pakankamai sudėtingas ir daugiamatis psichosocialinis reiškinys, dažniausiai apibrėžiamas kaip neigiama emocinė būseną, apsunkinanti žmogaus socializacijos procesus.
- Šiandienos globalizacijos kontekste šeimoje patiriamų netekčių vis daugėja. Tačiau Vakarų šalyse iš jų daugiausiai nagrinėjamos netektys, susijusios su gyvenamosios vietos pakeitimu, tėvystės teisių atėmimu, su konfliktinėmis situacijomis šeimoje, tėvų skyrybomis bei vieno iš jų mirtimi.

4.3. Mokykla kaip socializacijos veiksnys

Be šeimos vaikų socializacijai turi įtakos ir kiti veiksniai: sporto ir meno kolektyvai, būreliai bei kitos popamokinės veiklos alternatyvos, esančios mokykloje ir už jos ribų (Encyclopedia of Psychology, 2000). Mokykla jaunesniajame mokykliniame amžiuje atlieka ryškiausią vaidmenį vaiko socializacijoje. Veikdama kaip visuomenės agentas, perteikia ir papildo šeimoje puoselėjamas vertybes, papročius, idėjas ir drauge vysto pažintines bei fizines vaiko galias, jo protinius gebėjimus (Gecas, 1981; Berns, 1989; Vasiliauskas, 2005 ir kt.). Kita

vertus, mokykla, žengdama kartu su šeima, neretai ir kompensuoja socializacijos spragas, dėl tam tikrų priežasčių patirtas šeimoje.

Mokslinėje literatūroje mokykla neretai apibrėžiama ir kaip vaiko socializavimo(-si) priemonė (Butkienė ir Kepalaitė, 1996). Mokykloje vaikas turi galimybę išreikšti savo žmogiškąją esmę (lavinti savo protines galias, ugdyti valią, jausmus, įgyti žinių bei įgūdžių, internalizuoti socialiai priimtinas vertybes, įsilieti į visuomenę bei tapti reikšmingu jos nariu). Šalia to pabrėžiama mokyklos kaip bendruomenės idėja (Gecas, 1981; Žukauskienė, 1998; Petruolytė, 2004 ir kt.). Mat joje susirinkę nariai siekia bendrų tikslų ir tos bendrystės dėka sudaro savitą bendruomenę, per kurią pasisavinamos socialinės idėjos. Bendrai žaisdami ir mokydami spręsti įvairias užduotis, vaikai kuria savitą kultūrą su savo kalba, vertybėmis ir tam tikro elgesio etalonais: prisiimami nauji socialiniai vaidmenys, mokomasi jausti atsakomybę už save ir kitus bei susiduriama su tam tikromis elgesį reguliuojančiomis taisyklėmis.

Be to, šiame amžiaus tarpsnyje tvirtėja vaiko tapatumo jausmas, kurį vis labiau skatina buvimas su bendraamžiais ir noras priskirti save kuriai nors grupei. Tačiau bendraamžių atstūmimas jaunesniajame mokykliniame amžiuje gali neigiamai paveikti šių vaikų identiteto paieškų veiksmingumą, o taip pat ir santykius su aplinkiniais.

4.3.1. Santykių mokykloje reikšmė socializacijai

Jei pagrindinė ankstyvojo mokymo vieta yra šeima, tai vaikams pradėjus lankyti mokyklą jų akiratis prasiplečia, ir bendraamžių grupė įgauna vis didesnę reikšmę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socialiniame gyvenime (Broom, 1992; Barkauskaitė, 2001; Cole ir Cole, 2000 ir kt.). Pasak L. Broom (1992), klasė, būdama formaliu ugdymo kolektyvu, perima ir toliau tęsia vaiko asmenybės formavimą, jo socializaciją. Taigi šioje vietoje svarbiu dalyku tampa klasės narių bendravimas ir jo metu besiformuojantys tarpusavio santykiai. Edukacinėje literatūroje santykiai laikomi esminiu klasės kolektyvo komponentu ir drauge – sėkmingos vaiko psichosocialinės raidos sąlyga (Barkauskaitė, 2001; Želvys, 1994; Teresevičienė ir Gedvilienė, 2000, 2003 ir kt.).

Sociologijoje ir psichologijoje *bendravimas* laikomas viena pagrindinių tarpusavio santykių formų (Macionis, 1995; Berscheid ir Regan, 2005; Berger ir Luckmann, 1999; Giddens, 2005; The Penguin Dictionary of Psychology, 2001). Kaip tik B. Bitinas (2004) bendravimui mokykloje priskiria pedagogo ir ugdytinių komunikacinės sąveikos, jo auklėjamojo poveikio bei tarpusavio santykių organizavimo reikšmes. Būtent bendraudamas, vaikas gali pajusti savo vertę, suprasti, palyginti bei įvertinti save ir kitus, o taip pat –

atitinkamai modeliuoti savo elgesį, priimdamas tas socialines vertybes, kurios yra toleruojamos konkrečioje visuomenėje ar artimiausioje grupėje. Kitais žodžiais tariant, bendravimas – tai tokia betarpiškų santykių sritis, kai stengiamasi pripažinti vienas kito asmenybę bei sudaryti sąlygas jai išreikšti save žodžių, veikslių ir išgyvenimų formomis.

Mokykloje santykių spektras pakankamai platus, apimantis ne tik mokinių tarpusavio, bet mokinių ir mokytojų bei pačių mokytojų tarpasmeninius santykius, o taip pat mokytojų ir tėvų ryšius (Андрієнко, 2000; Indrašienė, 2004 ir kt.). Santykiai mokykloje gali būti apibūdinami kaip mokyklos bendruomenės narių komunikacijos palaikymas, jos plėtojimas, tarpusavio supratimas ir bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų. Šie santykiai, kaip nurodo E. Андрієнко (2000), apima ypatingą psichosocialinį procesą ir gali būti skirstomi į kelis reikšmingus etapus: 1) *santykių modeliavimo*, kai mokytojas ir mokiniai rengiasi suvokti įvairias bendravimo situacijas ir jose tinkamai elgtis; 2) *organizacinį*, kai mokytojas ir mokiniai plėtoja vienu su kitais bendradarbiavimo galimybes; 3) *santykių valdymo*, siekiant paversti bendravimą bendradarbiavimo instrumentu ir 4) *santykių analizės*, kurios pagalba aptariama bendravimo eiga ir jos metu susiklosčiusių santykių pasekmės (Андрієнко, 2000). Taigi galima teigti, kad santykiai – tai ne vien asmens mokėjimas keistis tam tikra informacija, bet ir sąveikauti, išryškinti kito asmens savitumą, o taip pat ir pripažinti jo vertę bei savo elgesiu tai išreikšti.

Edukologijoje išryškinama *mokytojo asmenybės svarba* santykiams mokykloje, nes joje sąveikauja ne tik vaikai, bet ir mokytojai su jais (Barkauskaitė, 2001; Indrašienė, 2004; Bakutytė, 2001; Vaitkevičius, 1995; Ruškus, 2000; Berns, 1989 ir kt.). Tokiu būdu vaiko socializaciją teigiamai arba neigiamai gali paveikti mokytojo asmeninės savybės, jo santykiai su visa klase ir kiekvienu mokiniu, jo reakcijos bei nuostatos yra reikšmingos net ir mokinio statusui klasėje. Ypač tai pasakytina apie jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikus, kai mokytojas jiems dažnai yra neiginčytinas autoritetas bei sektinas pavyzdys. Be to, nuo mokytojo asmenybės priklauso „klasės kultūrinė, dorinė aplinka, jos socialinis pobūdis, dalykinių santykių sistema, tikslai, siekiai, uždaviniai, net interesai ir poreikiai, įtakojantys vaiko padėtį klasės bendruomenėje“ (Barkauskaitė, 2001, p. 48). Todėl, analizuojant santykių mokykloje svarbą vaikų socializacijai bei šių santykių ypatumus, reikia išskirti mokytoją kaip pagrindinį tinkamų santykių tarp mokinių ir kitų mokyklos bendruomenės narių, laiduotoją, palaikytoją ir skatintoją.

Išvados

- Santykiai mokykloje, kaip vienoje svarbiausių ir reikšmingiausių vaiko socializacijos institucijų, perteikiančių ir papildančių šeimoje puoselėjamas vertybes, – tai jos bendruomenės narių komunikacijos palaikymas, vystymas, tarpusavio supratimas,

bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų, o taip pat ir sąveikaujančių individų savitumo atsiskleidimas bei kiekvieno jų vertės pripažinimas.

- Mokytojas yra pagrindinis tinkamų santykių tarp mokinių ir kitų mokyklos bendruomenės narių iniciatorius, palaikytojas ir užtikrintojas. Todėl nuo asmeninių mokytojo savybių ir jo gebėjimų organizuoti bei palaikyti tinkamus santykius daug kuo priklauso ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializacijos palankumas.

4.3.2. Pedagoginės pagalbos svarba

Mokslinėje pedagoginės psichologijos literatūroje nurodoma, kad pedagoginė pagalba vaikui dažniausiai pasireiškia per jo teisių į mokymąsi įgyvendinimą ir drauge saugumo mokykloje užtikrinimą, šalinant priežastis, dėl kurių vaikas negali (ar vengia) lankyti mokyklos. Juolab pedagoginė pagalba, apimanti ne tik elgesio, bet ir emocinę sferą, yra nuolatinis siekimas padėti vaikui atskleisti bei pažinti save, o taip pat – laisvai reikšti savo jausmus ir mintis (Rajeckas, 1997; Jacikevičienė, Rupšienė, Liseckienė, 2006; Navaitis, 1998 ir kt.).

Spartėjanti sociokultūrinė evoliucija meta iššūkį mokyklai ir jos vykdomai vaikų socializacijos strategijai (Šlapkauskas, 1998; Kvieskienė, 2005 ir kt.). Gausėja problemų, su kuriomis susiduria dabartinė mokykla: socialinė vaikų atskirtis, stratifikacijos apraiškos mokykliniame gyvenime, kai žemesnių socialinių sluoksnių ir turintys ne taip palankią šeimos istoriją (išsiskyrę tėvai, vienas iš tėvų miręs, tėvai bedarbiai ir kt.) vaikai būna tiek mokytojų, tiek ir kitų mokinių vertinami neigiamai ir su išankstine nuostata, orientuojančia į šių vaikų nesėkmę ateityje bei žemo socialinio statuso užėmimą, vertybinis pliuralizmas, o neretai ir nihilizmas, tradicinių socializacijos institucijų griuvimas, antropologinių ugdymo prielaidų kitimas (Schwartzman, 2006; Veugelers, 1995, 2003; Merkys, 2006 ir kt.). Kitaip tariant, tokie vaikai arba turi pakankamai gabumų gerai suprasti ir išmokti mokyklinį kursą, arba jų neturi, ir mokyklos psichologinė aplinka arba atitinka jo šeimos psichologinę aplinką, arba neatitinka (Želvys, 1998). Toks socialinis šių mokinių stigmatizavimas gali tik dar labiau apsunkinti jų socializaciją ir drauge sąlygoti tam tikrus asmenybinius raidos sutrikimus.

K. Tirri (2001) taip pat nurodo, kad mokytojas savo darbe susiduria ir su įvairiomis moralinėmis problemomis, tarp kurių – tinkamumas daryti socialinę intervenciją netektį patyrusio vaiko šeimoje ir kt. Žinoma, tokiu būdu išryškėja ir vertybės, kuriomis vadovaujasi pats mokytojas. Tuo pačiu iškyla ir kita problema – tiek tėvams, globėjams, tiek ir mokytojams pasidaro neaišku, kaip derėtų elgtis su vaiku, patyrusiu vienokią ar kitokią netektį šeimoje. Tačiau pats vaikas, netekęs vieno iš savo šeimos narių, ieško kito stiprybės šaltinio – atvirumo

su draugais, aplinkiniais, neapsimestinio bendravimo. Būtinai žmogus, kuris galėtų padėti susivokti savo jausmuose bei įveikti kylančius emocinius ar elgesio sunkumus. Kaip tik šioje vietoje į pagalbą gali ateiti pats mokytojas.

Mažindama vaikų socialinės atskirties galimybes (įtraukiant visus vaikus į bendrą klasės veiklą, pabrėžiant kiekvieno vaiko pastangas, pasiekimus, palaikant vaikų siekius, paguodžiant ir pan.) mokykla gali ne tik užtikrinti normalius santykius tarp visų bendruomenės narių, bet ir palengvinti netektį patyrusių vaikų socializaciją. Mokykla gali turėti daugiau teigiamos įtakos vaikų, o ypač netektį šeimoje patyrusių, socialinės elgsenos korekcijai, palankesnių nuostatų į save ir į kitus žmones formavimuisi bei savo identifikacijos poreikio patenkinimui (Morrison, McIntyre, 1975 ir kt.). G. Kvieskienė (2005), iškeldama pozityviosios socializacijos idėją, atskleidžia ir palankių priemonių bei būdų taikymo politiką, vienaip ar kitaip padedančią vaikams lengviau socializuotis.

Vadinasi, pedagoginė pagalba gali būti suprantama ne vien kaip tiesioginė intervencija, apimanti vaiko netinkamo elgesio ar jo nepriimtinių nuostatų pakeitimą, bet labiau kaip pedagogiškai kryptingų veiksmų visuma, sudaranti palankias galimybes vaiko psichosocialinėms problemoms išspręsti ir drauge palengvinti socializacijos procesą.

Išvada

- Pedagoginė pagalba – bendra mokyklos pozicija ir drauge kiekvieno pedagogo taikomos edukacinės priemonės, leidžiančios tinkamai įveikti vaiko socializacijos neigiamus veiksnius.

II. ŠEIMOJE NETEKTĮ PATYRUSIŲ VAIKŲ (7–11 metų) SOCIALIZACIJOS TYRIMO METODOLOGIJA

Atliktą 7–11 metų vaikų, patyrusių artimųjų netektį šeimoje, socializacijos ir ją nulemiančių veiksnių tyrimą sudaro žvalgomasis ir diagnostinis tyrimai bei pedagoginis eksperimentas.

1. Bendroji tyrimo charakteristika

Loginė tyrimo seka. Organizuojant tyrimą buvo:

- Analizuojama filosofinė, psichologinė, sociologinė ir pedagoginė literatūra, interneto duomenų bazės. Visa tai padėjo susidaryti išsamesnę socializacijos sampratą ir išskirti jaunesniajame mokykliniame amžiuje ją nulemiančius veiksnius bei išsamiau patyrinėti netekties fenomeną socioedukaciniame kontekste.
- Kuriama žvalgomojo tyrimo metodika ir pravedamas žvalgomasis tyrimas, padėjęs nustatyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų dažniausiai patiriamas netektis bei išryškinti šių vaikų asmenybės bruožus.
- Sudarytas jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų internalizuotinių vertybių modelis, kuriame buvo išskirtos šių vertybių turinio apraiškos ir jų empiriniai požymiai.
- Kuriama kompleksinė jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializacijos ir jos veiksnių diagnostinio tyrimo metodika. Drauge išskirti socializacijos vertinimo kriterijai, padėję atskleisti netektį šeimoje patyrusių vaikų vertybių internalizacijos lygmenį.
- Atliekamas netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) diagnostinis socializacijos tyrimas. Šių vaikų socializacija tirta dviem lygmenimis – emociniu ir elgesio. Atlikta tyrimo duomenų statistinė analizė.
- Tirti veiksniai, turintys įtakos netektį šeimoje patyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializacijai: užimamas statusas klasėje, vaikų požiūris į savo statusą klasėje ir į patį save, taip pat ir vaikų požiūris į patiriamą netektį šeimoje, į savo mokyklą, į namus bei tėvus. Kartu buvo tiriamas ir pedagogų požiūris į vaiko patirtą netektį šeimoje ir į savo vaidmenį, padedant ją išgyventi. Tai leido numatyti šių vaikų socializaciją lengvinančias pedagoginės pagalbos prielaidas.
- Apibrėžiamos šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializaciją lengvinančios pedagoginės pagalbos strategijos: a) pagalba vaikui užimti palankų

statusą klasėje, sudarant jam galimybes tenkinti bendravimo poreikį ir įgyti bendradarbiavimo patirties; b) pagalba vaikui patenkinti identifikacijos poreikį, kuriant jam saugesnę klasės aplinką ir skatinant palankesnę požiūrį į save.

- Atliktas pedagoginis eksperimentas, padėjęs praktiškai pagrįsti ir patikrinti šių pedagoginės pagalbos strategijų prasingumą bei efektyvumą.
- Gautų duomenų pagrindu suformuluotos darbo išvados ir parengtos rekomendacijos pradinių klasių pedagogams.

Tyrimo metodologija. Darbo teorinis ir metodologinis pagrindas paremtas:

- *Fenomenologine teorija*, pagal kurią pasaulis, nors ir egzistuojamas objektyviai, tam tikrą reikšmę žmogui įgauna tik per asmeninį jo suvokimą (Husserl, 2005; Merleau-Ponty, 2005; Mickūnas, Stewart, 1994 ir kt.). Būtent remiantis šia metodologine nuostata, galima suprasti objektyvių socialinių reiškinių tapumą individų subjektyvios patirties pagrindu. Tai leidžia labiau įprasinti vertybių internalizacijos ir socializacijos tarpusavio sąsajas.
- *Egzistencialistinės* teorijos idėjomis (Хайдеггер, 1997; Jaspers, 2003; Yalom, 2005; Franklis, 1997 ir kt.), teigiančiomis, kad realybė yra žmogaus subjektyvusis pasaulis. Tuo remiantis akcentuojama vaikų atsakomybė už savo gyvenimo ir elgesio unikalumą (Franklis, 1997). Kartu pabrėžiamas vaiko atvirumo aplinkiniam pasauliui būtinumas, kad jis nebijotų reikšti savo baimės ir kitų jausmų. Tuomet socializacija šios teorijos plotmėje gali būti suprantama kaip nuolatinis siekimas visame kame atrasti prasmę (net ir nesėkmėse ar patirtoje netektyje).
- *Simbolinio interakcionizmo* išvadamis apie tai, kaip žmonės gyvena socialinėje grupėje bei kuria atitinkamus socialinius modelius ir kaip įvairiose situacijose keičiasi jų elgesys (Cooley, 1964; Giddens, 2005 ir kt.). Ši simbolinio interakcionizmo paradigma leidžia pagrįstai analizuoti specifinių situacijų, kuriose netektį šeimoje patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai sąveikauja su jos nepatyrusiais bendraamžiais bei kitais žmonėmis, interakcinį pobūdį. Remiantis simboliniu interakcionizmu, taip pat mėginama atsakyti į klausimą, kaip vaikas, „ateinantis į pasaulį kaip fizinis subjektas, socializacijos procese tampa asmenybe“ (Tidikis, 2003, p. 253).
- *Kognityvine* teorija (Kohlberg, 1984; Piaget, 1965 ir kt.), pabrėžiančia kiekvieno individo aktyvaus mąstymo reikšmę tolesniems jo veiksams: mąstydamas vaikas priima savąjį pasaulį, save patį bei atitinkamai kuria naujus elgesio būdus. Be to,

gyvenimo įvykiai ir turima individo patirtis yra interpretuojami pagal savitą vidinę sistemą. Todėl objektyvi aplinka elgesiui yra ne taip svarbi, kaip tos aplinkos suvokimas bei jos įvertinimas.

- *Bihevizizmu* (Бандура, 2000; Skinner, 1971 ir kt.), į dėmesio centrą iškeliančiu individo elgesio išmokimą. Šios teorijos fone žmogaus elgesys negali būti paaiškintas vien intropsichinėmis jėgomis (instinktais, poreikiais ir kt.), nes jis daug kuo priklauso ir nuo asmenybinių veiksnių – mąstymo, pažintinių gebėjimų, o sykiu ir nuo aplinkos bei elgesio tarpusavio sąveikų (Бандура, 2000).
- *Klasikinės testų teorijos* reikalavimais, padedančiais suvokti asmenybės elgesio, emocinių išgyvenimų, požiūrio ir jo sąveikos su socialine aplinka konstravimo instrumentus (Charles, 1999; Campbell, Stanley, 1973 ir kt.).

Tyrimo etapai:

Pirmajame etape (2002–2003 m. ir viso tyrimo eigoje) analizuota filosofinė, psichologinė, sociologinė ir pedagoginė literatūra apie vaikų netektis ir socializaciją plačiaja prasme, apie vertybių internalizaciją bei vaikų savęs identifikaciją. Taip pat apsibrėžtas tyrimo objektas, suformuluota darbo hipotezė, numatyti svarbiausi tikslai bei uždaviniai.

Antrajame etape (2003 m. balandžio ir gegužės mėn.) žvalgomojo tyrimo metu buvo tirti pradinių klasių pedagogai iš skirtingų Lietuvos miestų – Šiaulių, Marijampolės, Kauno, Radviliškio ir Ukmergės. Informacija gauta iš 91 pedagogo, pateikusių duomenis apie 1961 jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaiko patirtas netektis šeimoje ir ryškesnes jų asmenybės savybes. Tuo remiantis sudarytas šio amžiaus vaikų internalizuotinių vertybių modelis.

Trečiajame etape (2003 m. spalio–2004 m. vasario mėn.) atliktas diagnostinis netektį šeimoje patyrusių vaikų socializacijos bei jos veiksnių tyrimas. Jo metu ištirti 263 pradinių klasių vaikai, kurie mokėsi Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklose ir 13 šių mokyklų pedagogų. Siekiant giliau suvokti pedagogų požiūrį į savo profesiją ir į vaiko patirtą netektį šeimoje, taip pat buvo ištirta ir 113 kitų pradinių klasių mokytojų, dirbančių skirtinguose Lietuvos miestuose. Atlikta gautų tyrimo duomenų analizė, kurios pagrindu buvo patikrinta hipotezė ir rengtas pedagoginis eksperimentas, skirtas patikrinti ir įvertinti pedagoginės pagalbos strategijas, galinčias palengvinti netektį šeimoje patyrusių vaikų socializaciją.

Ketvirtajame etape (2005 m. gruodžio–2006 m. kovo mėn.) vienoje Šiaulių miesto mokykloje buvo organizuotas pedagoginis eksperimentas, kuris buvo vykdomas su dviejų ketvirtų klasių mokiniais. Po pedagoginio eksperimento atliktas antras diagnostinio tyrimo pjūvis, padėjęs įvertinti netektį šeimoje patyrusių ketvirtų klasių mokinių socializacijos

pokyčius. Remiantis šio tyrimo duomenimis, rašoma IV disertacijos dalis ir rekomendacijos pedagogams.

2. Žvalgomasis tyrimas

2.1. Tyrimo tikslai, metodai, imtis

Žvalgomojo tyrimo **objektu** buvo pasirinktos vaikų (7–11 metų) dažniausiai patiriamos netektys šeimoje ir jų įtaka vidiniams tiriamųjų asmenybės bruožams. Iškelti šie tyrimo **tikslai**:

1. Atskleisti, kokios patiriamos netektys dominuoja jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų šeimose.
2. Apibūdinti šių vaikų asmenybės bruožus, išskiriančius juos iš kitų bendraamžių.
3. Nustatyti, kokie pedagoginės pagalbos būdai mokyklose dažniausiai taikomi netekti šeimoje patyrusiems vaikams.

Siekiant įgyvendinti šiuos tikslus, buvo analizuota psichologinė, sociologinė ir pedagoginė literatūra, leidusi labiau įsigilinti į jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų psichologinius ypatumus bei parengti atitinkamą jų tyrimo metodiką.

Žvalgomojo tyrimo **metodiką** sudarė *aprašas pedagogams* (1 priedas), kuriame mokytojų buvo prašoma nurodyti, kokias netektis yra patyrę jų klasėje besimokantys vaikai; apibūdinti netektį šeimoje patyrusių vaikų būdingesnius bruožus bei išvardinti labiausiai taikomus pedagoginės pagalbos būdus šiems vaikams. Be to, ši metodika sykiu leido nustatyti ir patiriamų netekčių pasiskirstymą pradinėse klasių mokinių populiacijoje.

Atsitiktinės imties būdu 2003 m. balandžio ir gegužės mėnesiais buvo apklaustas 91 pradinėse klasių pedagogas iš skirtingų Lietuvos miestų (Šiaulių, Marijampolės, Kauno, Radviliškio ir Ukmergės). Šie mokytojai pateikė duomenis apie 1961 jų klasėse besimokantį mokinį. Nustatyta, kad apklaustųjų klasėse mažiausiai mokėsi 6 mokiniai, o daugiausiai – 29.

Gauti duomenys buvo *statistiškai* apdoroti, naudojant SPSS 11.0 kompiuterinę programą: atlikta skirstinių analizė, Chi kvadrato kriterijus, nustatant, ar empirinio ir teorinio skirstinių skirtumas yra reikšmingas (Čekanavičius, Murauskas, 2003) bei Spearman koreliacijos koeficientas.

Atlikus skirstinių analizę, gauta tokia tiriamųjų imties charakteristika (1 lentelė).

Mokytojų pasiskirstymas pagal demografinius kintamuosius (N / proc.)

Demografiniai kintamieji	Apklaustųjų skaičius/procentai	Aritmetinis vidurkis M	Mediana Me	Moda Mo	Standartinis nuokrypis SD
Lytis: moteris vyras	89 / 97,8 2 / 2,2	1,02	1,00	1	0,14
Vieta: miestas rajonas kaimas	83 / 91,2 3 / 3,3 5 / 5,5	1,14	1,00	1	0,48
Darbo stažas: iki 5 metų nuo 5 iki 10 metų daugiau nei 10 metų	7 / 7,7 28 / 30,8 56 / 61,5	2,54	3,00	3	0,63
Turima kvalifikacija: mokytojas vyr. mokytojas mokytojas-metodininkas	13 / 14,3 55 / 60,4 23 / 25,3	2,11	2,00	2	0,62
Mokytojas dirba: pirmoje klasėje antroje klasėje trečioje klasėje ketvirtoje klasėje	20 / 22,0 24 / 26,4 27 / 29,7 20 / 22,0	2,52	3,00	3	1,06

Iš pateiktų duomenų matyti, kad didžiausią respondentų dalį sudarė mieste gyvenantys mokytojai, iš jų 97,8 proc. – moterys. Taip pat gauti duomenys parodė, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokytojų turi didesnę negu dešimties metų darbo patirtį ir yra įgiję vyr. mokytojo kvalifikacinę kategoriją. Tai leidžia manyti, kad šie pedagogai turi didelę praktinio darbo su mokiniais patirtį bei tinkamą profesinę kompetenciją.

Žvalgomajame tyrime daugiausiai dalyvavo mokytojai, dirbantys su trečios (30,4 proc.) ir ketvirtos (26,5 proc.) klasės mokiniais, todėl ir informacijos buvo gauta daugiau apie šiose klasėse besimokančius mokinius ir jų šeimose patiriamas netektis bei jiems būdingesnius asmenybės bruožus. Nustatytas mažesnis pirmose (20,9 proc.) ir antrose (25,1 proc.) klasėse dirbančių pedagogų procentas.

2.2. Tyrimo rezultatai

Žvalgomojo tyrimo duomenys atskleidė, kad tirtos imties jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai dažniausiai išgyvena šias netektis (2 lentelė).

I–IV klasių mokinių patiriamos netektys šeimoje (N / proc.)

Patiriamos netektys	Vaikų pasiskirstymas pagal klases	I-a klasė (N = 410)	II-a klasė (N = 513)	III-a klasė (N = 570)	IV-a klasė (N = 461)	Bendras vaikų skaičius / proc. (N = 1961)
1. Tėvų skyrybos		46 / 11,2	93 / 18,1	23 / 12,3	70 / 14,1	274 / 14
2. Tėvų bedarbystė arba išvykimas dirbti svetur		38 / 9,2	44 / 8,6	52 / 9,1	26 / 5,6	160 / 8,1
3. Vieno iš tėvų gyvenimas su nesantuokiniu partneriu		18 / 4,4	18 / 3,5	28 / 5,1	23 / 5,0	87 / 4,4
4. Vieno iš tėvų mirtis		17 / 4,1	13 / 2,5	26 / 4,7	26 / 5,6	82 / 4,1
5. Konfliktai šeimoje		5 / 1,2	12 / 2,3	16 / 2,8	11 / 2,4	44 / 2,2
6. Tėvų girtavimas		13 / 1,2	3 / 0,6	7 / 1,3	10 / 1,3	33 / 1,7

Duomenys akivaizdžiai rodo, kad tarp šio amžiaus vaikų patiriamų netekčių svarbiausios yra šios: *tėvų skyrybos*; *tėvų bedarbystė arba išvykimas dirbti svetur*; *vieno iš tėvų mirtis*; *vieno iš tėvų gyvenimas su nesantuokiniu partneriu*; *konfliktai šeimoje* ir *tėvų girtavimas*. Tačiau dažniausia netektis – *tėvų skyrybos*, kurią buvo išgyvenę 18,1 proc. tirtų antroje klasėje besimokančių mokinių ir kiek mažiau – ketvirtos klasės mokinių (14,1 proc.). Antra vyraujanti netektis – *tėvų bedarbystė arba išvykimas dirbti svetur*. Tai atspindi šiandieninės Lietuvos ekonominę bei socialinę realybę, kuri dažnai destabilizuoja šeimų darną ir tinkamą vaikų socializavimą(si). Tokios netektys, kaip *vieno iš tėvų gyvenimas su nesantuokiniu partneriu* ir *vieno iš tėvų mirtis*, pasitaikė rečiau tarp pirmose ir antrose klasėse besimokančių vaikų, tačiau trečių ir ketvirtų klasių mokiniai šių netekčių patyrė kur kas daugiau: rasta šeštadalis tokių vaikų, kurie išgyveno *vieno iš tėvų mirtį*. *Konfliktai šeimoje* bei *tėvų girtavimas* tirtoje populiacijoje buvo gana retas reiškinys.

Gauti duomenys sutapo su B. Perry (2001), R. Hilliard (2001), R. Berns (1989) tyrimų rezultatais apie vaikystėje dominuojančias netektis. Minėti autoriai teigia, kad dažniausiai ir sunkiausiai šiame amžiuje išgyvenamos *tėvų skyrybos*.

Be to, išaiškėjo, kad vienokią ar kitokią netektį patyrusiems vaikams yra būdingi šie vidiniai bruožai (3 lentelė).

Netektį patyrusių I–IV klasių mokinių vidiniai bruožai (N / proc.)

Netektys šeimoje Vidiniai bruožai	Vieno iš tėvų mirtis	Tėvų skyrybos	Vieno iš tėvų gyvenimas su nesantuokiniu partneriu	Konfliktai šeimoje	Tėvų bedarbystė arba išvykimas dirbti svetur
Uždarumas	13 / 26,4	20 / 24,7	10 / 22,2	8 / 33,3	21 / 34,5
Perdėtas rūpinimasis savimi	8 / 16,1	11 / 13,6	6 / 13,3	----	4 / 6,6
Padidėjęs emocinis labilumas (jautrumas)	7 / 14,3	10 / 12,3	8 / 17,8	4 / 16,7	6 / 9,8
Agresyvumas	3 / 6,2	3 / 3,7	1 / 2,2	1 / 4,2	2 / 3,3
Neadekvatus savęs vertinimas	4 / 8,0	4 / 4,9	2 / 4,4	1 / 4,2	4 / 6,6

Matyti, kad netektį šeimoje patyrusiems pradinį klasių mokiniams labiau būdingi tokie bruožai: *uždarumas*, *perdėtas rūpinimasis savimi*, *padidėjęs emocinis labilumas*, *agresyvumas* bei *neadekvatus savęs vertinimas*. Konfliktai šeimoje, vieno iš tėvų mirtis, jų skyrybos ir tėvų bedarbystė yra tos netektys, kurios labiausiai lemia vaikų uždarumą, nenorą bendrauti (išsakyti savo jausmus, pasidalinti patirtimi) ar dalyvauti bendroje klasės veikloje ($r = 0,14$).

Kaip teigia daugelis tyrėjų (James ir Friedman, 2001; Berns, 1989; McLoyd, 1989; Conger ir Elder, 1994), tėvų bedarbystė ar jų išvykimas į kitą užsienio šalį dirbti gali stipriai paveikti vaikus bei jų santykius su bendraamžiais, nes keičia šeimos finansinę padėtį. Pasak šių autorių, tėvų bedarbystę patyrusiems vaikams padažnėja psichinės sveikatos problemų, jie dažniau nei kiti jų vienmečiai išgyvena depresiją, vienišumą bei yra linkę žemiau save vertinti. Pastebėta, kad mergaitės į patirtą stresą reaguoja labiau internalizuodamos esamas problemas, o berniukai – jas eksternalizuodami. Vadinasi, lyties aspektu šių vaikų emociniai išgyvenimai ir reakcijos taip pat skiriasi. Galima būtų manyti, kad konfliktuojančių šeimų arba tų šeimų, kurių tėvai yra bedarbiai, vaikai yra uždaresni nei jų bendraamžiai, kurių vienas iš tėvų mirė, išsiskyrė ar gyvena su nesantuokiniu partneriu. Be to, tėvų skyrybas patyrusių vaikų psichopedagogines ugdymo sąlygas nagrinėjanti J. Litvinienė (2002) nurodo, kad būtent šie vaikai labiau linkę į uždarumą, vengia bendravimo ir neretai būna agresyvūs. Žvalgomojo tyrimu taip pat buvo nustatyta, kad kiek daugiau nei ketvirtadalis (26,4 proc.) vaikų yra uždari dėl išgyventos tėčio ar mamos mirties.

Kitas ryškus, netektį patyrusių vaikų, bruožas – padidėjęs jų emocinis labilumas (jautrumas), rodantis vaiko psichinės būsenos labilumą (greitai susijaudina, nuliūsta, susigraudina, jautriai reaguoja į pastabas ir pan.). Tai sąlygoja *vieno iš tėvų gyvenimas su nesantuokiniu partneriu, konfliktai šeimoje ir vieno iš tėvų mirtis*. Be to, pastaroji netektis verčia vaikus perdėtai rūpintis savimi, nes jie jaučiasi nesaugūs, nepasitiki savo jėgomis, reiškia nepasitenkinimą savo išvaizda, baiminasi dėl savo, neretai ir dėl likusių šeimos narių sveikatos. Statistiškai buvo nustatytas patikimas ryšys tarp patirtos vieno iš tėvų mirties bei minėtų šiems vaikams būdingų vidinių bruožų ($r = 0,45$). Beje, panašias išvadas daro ir kiti tyrėjai (Hilliard, 2001; Perry, 2001; Goldman, 1999, 2000 ir kt.).

Išvados

- Dominuojančios netektys jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų populiacijoje yra: *tėvų skyrybos ir tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur*.
- Būdingesni netektį šeimoje patyrusių šio amžiaus vaikų vidiniai bruožai pasireiškia per jų polinkį į uždarumą, perdėtą rūpinimąsi savimi, padidėjusį emocinį labilumą, o kai kuriais atvejais – ir per agresyvumą bei žemą savęs vertinimą. Tai rodo, kad šie mokiniai stokoja atvirumo, dėmesingumo kitiems, savitvardos ir pasitikėjimo savimi.
- Siekiant padėti tokiems vaikams įgyti atitinkamą vidinę pusiausvyrą, visų pirma būtina skatinti jų didesnę atvirumą, jautrumą, savitvardą ir pasitikėjimą savimi. Tokiu būdu žvalgomasis tyrimas padėjo išskirti labiausiai internalizuotinas socialines-dorovines vertybes kaip sudarančias šio amžiaus vaikų sėkmingos socializacijos pagrindą.

3. Diagnostinis socializacijos tyrimas

3.1. Vertybių modelis – tyrimo pamatas

Norint tiksliau apibrėžti internalizuotinas vertybes, toliau buvo gilintasi į filosofinę, psichologinę ir pedagoginę literatūrą, pagrindžiančią svarbiausių šių laikų žmogui (ypač vaikui) vertybių reikšmę. G. Merkio (2002) manymu, pedagogiškai sėkminga ir visuomeniškai palanki vaikų socializacija labiausiai tikėtina tuomet, kai ugdytiniai turi galimybę pamatyti ir kritiškai permąstyti visą visuomenėje dominuojančių vertybių spektrą. Kiti tyrėjai (Juodaitytė, 2002; Aramavičiūtė, 2005; Martišauskienė, 2004a; Kučinskas, Kučinskienė, 2002; Jovaiša, 2003 ir kt.) taip pat prieina išvados, kad socializacijos pagrindą sudaro socialinių-dorovinių vertybių pasisavinimas. Taigi socializacijos proceso eigoje vaikai perima patirtį, kuri būdinga konkrečiai visuomenei kaip tam tikrų vertybių, normų bei nuostatų sistema.

Kita vertus, kaip pastebi C. Klaassen (2003), skirtingi socialiniai procesai, kaip kad padidėjęs individualizmas, sekuliarizacija, migracija bei vertybių sistemos griuvimas daro didelę įtaką tradiciniam požiūriui į vaikų auklėjimą ir jų vertybių internalizacijos procesui. Postmodernizmas, anot autoriaus, kvestionuoja vertybių ir žinių universalumą. C. Klaassen (1996) taip pat nurodo, kad šio dinamiškai progresuojančio kultūrinio pliuralizmo dėka individai turi kur kas didesnę normų, vertybių, idėjų ir elgesio pavyzdžių pasirinkimą negu anksčiau. Visa tai vienaip ar kitaip neabejotinai atsiliepia ir vaikų auklėjimui, ypač, turint galvoje, jų vertybių internalizaciją.

B. Bitinas (2004) mano, kad šiuo metu ugdant jaunąją kartą daugiausiai reikėtų remtis sociocentrinėmis ir antropocentrinėmis vertybėmis, pagrindžiančiomis teigiamą požiūrį į kitą žmogų bei jo veiklą, o taip pat ir į patį save. Tačiau tiek pirmoje, tiek ir antroje vertybių sistemose ypatinga vieta skiriama dorovinėms vertybėms, ypač sudarančioms humaniškumo turinį: pareiškumui, atsakingumui, sąžiningumui, teisingumui, nuoširdumui ir kt. R. Bakutyte (2001), tirdama II–IV klasių mokinių santykius, juos taip pat grindžia humaniškumu, kuris pasireiškia dėmesingumu, užuojauta, pagalba, nuoširdumu, tiesumu, pagarba, pasitikėjimu, atlaidumu ir sąžiningumu.

P. Shiller ir T. Bryant (2004), aptardami naujus tradicinių dvasinių vertybių ugdymo būdus, skiria panašias ikimokyklinio ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams reikšmingas vertybes – toleranciją, atjautą, atvirumą, pagarbą kitam bei pasitikėjimą savimi. B. Kuzmickas (2001) taip pat mano, kad atvirumo, veiklumo bei taikumo vertybės yra svarbios, nors paauglystės laikotarpiu neretai ir išgyvenamos kaip vidiniai konfliktai.

Remiantis tiek minėtų tyrėjų darbais apie esmines vertybes, tiek ir žvalgomojo tyrimo duomenimis, buvo prieita išvados, kad, siekiant padėti socializuotis šeimoje netektį patyrusiems vaikams (7–11 metų), būtina skatinti ne tik atvirumą, jautrumą, savitvardą ir pasitikėjimą savimi, bet ir pagarbą kitiems, solidarumą bei aktyvumą. Šios vertybės ir buvo įtrauktos į internalizuotinų vertybių sąrašą. Kartu išskirtos ir šių vertybių turinio apraiškos bei jų empiriniai požymiai, o taip pat nustatyti ir jų faktoriai svoriai (4 lentelė).

I–IV klasių mokinių internalizuotinių vertybių modelis

Vertybės	Jų apraiškos	Empiriniai požymiai	Faktoriai			
			I	II	III	IV
1. Atvirumas	1. Nuoširdumas	1. Dalijasi su kitais (savo žiniomis, daiktais, išpūdžiais, išgyvenimais) 2. Neveidmainiauja (nesideda, neapsimeta geresniu)	0,63 0,82			
	2. Tiesumas	3. Nemeluoja (sako tiesą, neapgaukinėja) 4. Prisipažįsta suklydęs(-usi)	0,75 0,67			
2. Tikėjimas kitais ir savimi	1. Pasitikėjimas savimi	5. Nevengia sunkesnių užduočių 6. Nepasisėkus, bando dar kartą	0,71 0,44			
	2. Pasitikėjimas kitais	7. Pasakoja apie save 8. Klausia kitų nuomonės	0,60 0,52			
3. Jautrumas	1. Užuojauta	9. Užjaučia kitus (gailisi, paguodžia) 10. Neskriaudžia (silpnesnių, gyvūnelių ir pan.)	0,43			0,65
	2. Dėmesingumas	11. Išklauso kitus žmones 12. Parodo jų nuopelnus (pasakoja apie juos, giria)				0,72 0,88
4. Pagarba	1. Pagarba kitiems	13. Nežemina žmonių (nemenkina minčių, veiksmų ar pastangų) 14. Natūraliai su jais elgiasi (nebūna pasipūtę, nesididžiuoja savo išvaizda)				0,80 0,72
	2. Savigarba	15. Nesigiria 16. Laikosi duoto žodžio			0,48	0,43
5. Savitvarda	1. Savikontrolė	17. Pradėtą užduotį atlieka iki galo 18. Nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms (pykčiui, baimei ar liūdesiui) 19. Kontroliuoja savo judesius (nesistumdo, nemataruoja rankomis, kojomis ir kt.)			0,77 0,58	0,52
	2. Kantrumas	20. Nesėkmės atveju nedejuoja (nesiskundžia, nieiško paguodos) 21. Netrukdo per pamokas (nekalbina, neišdykauja)			0,59	0,76
6. Solidarumas	1. Pakantumas	22. Atsižvelgia į kitus (jų norus, interesus) 23. Nekeršija (pamiršta nuoskaudas, neatsilygina piktu)				0,56 0,61
	2. Taikumas	24. Sutaria (su mokytojais, bendraklasiais) 25. Nenaudoja prievartos (jėgos, smurto) bendraujant, sprendžiant konfliktus				0,54 0,58
7. Aktyvumas	1. Inicjatyvumas	26. Pats(-i) apsisprendžia ką veikti 27. Savo noru išitraukia į veiklą			0,73 0,74	
	2. Savarankiškumas	28. Pasiūlo, kaip atlikti veiklą (būdas, formas ir kt.) 29. Baigia darbą savarankiškai			0,81 0,50	

Atlikus faktorinę analizę, buvo iškristalizuoti keturi savarankiški ir interpretaciniu požiūriu reikšmingi faktoriai:

Pirmasis faktorius (rotacijos sumos sklaida 14,63 proc.) sujungė empirinius požymius, išreiškiančius *atvirumą, tikėjimą kitais ir savimi* bei *jautrumo* apraišką – užuojautą. Dalijimasis su kitais, polinkis nemeluoti, neveidmainiavimas ir savo klaidų pripažinimas, atskleidė mokinių nuoširdumą ir jų tiesumą – svarbias atvirumo apraiškas. Tuo tarpu pasakojimas apie save, kitų nuomonės pašymas ir sunkesnių užduočių nevengimas, parodė vaikų pasitikėjimą savimi ir aplinkiniais kaip reikšmingas tikėjimo kitais ir savimi apraiškas.

Antrąjį faktorių (rotacijos sumos sklaida 10,52 proc.) atspindi empiriniai požymiai, išreiškiantys mokinių *aktyvumą*. Požymiai: asmeniškai apsisprendžia ką veikti; savo noru įsitraukia į veiklą; pasiūlo, kaip atlikti veiklą ir baigia darbą savarankiškai, išryškino iniciatyvumo bei savarankiškumo apraiškas.

Trečiasis faktorius (rotacijos sumos sklaida 10,32 proc.) sujungė empirinius požymius, kurie išreiškia *pagarbą* ir *savitvardą*. Požymiai, liudijantys, kad tiriamieji pradėtą užduotį atlieka iki galo, nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms, nedejuoja ir kontroliuoja savo judesius, išryškino savikontrolės bei kantrumo apraiškų turinį.

Ketvirtąjį faktorių (rotacijos sumos sklaida 7,9 proc.) sudarė empiriniai požymiai, kurie apėmė tirtų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų užuojautos (užjaučia kitus), dėmesingumo, pagarbos kitiems, savikontrolės (kontroliuoja savo judesius), kantrumo (netrukdo per pamokas), pakantumo bei taikumo turinį. Vadinasi, šį faktorių sudarė *jautrumo*, *pagarbos*, *savitvardos* ir *solidarumo* vertybės.

Pažymėtina, kad faktorinė analizė, kuri buvo atlikta naudojant pagrindinių komponentų (Principal Component) metodą ir Varimax rotaciją su KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) normalizacija (0,79) bei Bartlett testu ($\chi^2 = 3485,88$ p < 0,000), parodė, jog dauguma išskirtų empirinių požymių yra svarbūs. Be to, patikrinus šio modelio pagrindu sudaryto elgesio aprašo vidinio suderinamumo laipsnį, nustatyta, kad jis yra labai aukštas (homogeniškumo koeficientas Cronbach $\alpha = 0,91$).

Vadinasi, remiantis faktorinės analizės rezultatais, galima daryti šias **išvadas**:

- Į *šeimoje netektį patyrusių* vaikų (7–11 metų) internalizuotinių vertybių sąrašą įtrauktina: *atvirumas* (pasireiškiantis nuoširdumu ir tiesumu), *tikėjimas kitais ir savimi* (pasitikėjimu kitais ir savimi), *jautrumas* (užuojauta ir dėmesingumu), *pagarba* (pagarba kitiems ir savigarba), *savitvarda* (savikontrolė ir kantrumu), *solidarumas* (pakantumu ir taikumu) ir *aktyvumas* (iniciatyvumu ir savarankiškumu).
- *Nuoširdumo* turinį labiausiai parodo dalijimasis su kitais, neveidmainiavimas, *tiesumo* – vengimas meluoti ir savo klaidų pripažinimas, *pasitikėjimo savimi* – sunkesnių užduočių nevengimas, *pasitikėjimo kitais* – pasakojimas apie save ir kitų nuomonės klausymas, *užuojautos* – kitų užjautimas, *dėmesingumo* – kitų žmonių išklausymas, jų nuopelnų parodymas, *pagarbos kitiems* – kitų žmonių nežeminimas, natūralus elgesys su kitais, *savikontrolės* – pradėtos užduoties baigimas iki galo, nepasidavimas neigiamoms emocijoms ir savo judesių kontroliavimas, *kantrumo* – vengimas dejuoti, netrukdytas per pamokas, *pakantumo* – atsižvelgimas į kitus, nekeršijimas, *taikumo* – sutarimas ir prievartos nenaudojimas, *iniciatyvumo* – paties apsisprendimas ką veikti ir savanoriškas įsitraukimas į veiklą ir *savarankiškumo* – pasiūlymas, kaip atlikti veiklą

bei savarankiškas darbo baigimas (visų šių apraiškų empirinių požymių faktoriniai svoriai siekia daugiau nei 0,5).

3.2. Tyrimo paskirtis ir kryptis

Anksčiau prieita prie išvados, kad vertybių internalizacija – tai žmogaus socializacijos pagrindas, o internalizuotos vertybės labiausiai pasireiškia jo konkrečiu *elgesiu* su aplinkiniais. Vertybės, kaip teigia W. Veugelers (2003), yra paremtos požiūriais apie tai, kas yra gerai ir kas – blogai. Jos labiau siejasi su tuo, kaip individas elgiasi savo artimiausioje aplinkoje ir ko iš jo yra tikimasi. Tokiu būdu „vertybės yra labai glaudžiai susietos su elgesiu“ (Veugelers, p. 197). Pasak F. Oser (1998), vertybės yra varomoji elgesio jėga. Vadinasi, iš elgesio galima daugiausiai spręsti apie internalizuotų vertybių funkcionavimą žmoguje (The Hutchinson Educational Encyclopedia, 1999). Kita vertus, savo elgesiu individas parodo ir identifikacijos *su kuo* ir *į ką* poreikio patenkinimo lygį. Būtent elgesiu žmogus atskleidžia savo ryšio su aplinka emocinį santykį (Gecas, 1981 ir kt.).

Emociniai išgyvenimai – kita svarbi vertybių internalizacijos lygmens išraiška. Psichologijoje pažymima, kad svarbiausia emocijų savybė yra jų santykis su objektu, kuris išreiškiamas aplinkos daiktų, reiškinių bei situacijų vertinimais (Psichologijos žodynas, 1993; The Penguin Dictionary of Psychology, 2001). Perduodamos šiuos vertinimus atitinkamų išgyvenimų pavidalu, emocijos išreiškia ir tam tikrą žmogaus požiūrį į tuos ar kitus vertinimo objektus. Tai rodo, kad emocijas galima laikyti ir tam tikra vertybių internalizacijos išraiška. Kita vertus, internalizuotos vertybės emociniu lygmeniu tampa individo savastimi ir jo elgesio determinante (Aramavičiūtė, 1999a; Bitinas, 2004 ir kt.). A. Martin (1963) taip pat tvirtina, kad vaiko elgesys vienaip ar kitaip reiškiasi ne dėl to, ką jis žino, bet dėl to, ką jis išgyvena ir jaučia. Kitaip tariant, autorius šiuo atžvilgiu emocijoms suteikia motyvacinio veiksnio funkciją.

Be to, esama tyrimo duomenų, rodančių, kad šeimoje patirta netektis daugiausiai neigiamai veikia ne tik mokinių pažintinę ar elgesio sritis, bet ir jų emocinę sferą, savo ruožtu apsunkinančią tokių vaikų tolesnę socialinę raidą (Litvinienė, 2002; Perry, 2001; Rando, 1993; Crenshaw, 1990; Goldman, 1999, 2000 ir kt.). Neretai netektį patyrusiems vaikams vėlesniuose amžiaus tarpsniuose gali išlikti tam tikri emocijų ir elgesio sutrikimai.

Taigi, atsižvelgiant į tai, diagnostinio tyrimo *kryptimi* pasirinkta vaikų (7–11 metų), patyrusių netektį šeimoje, vertybių internalizacijos tyrimas elgesio ir emociniu aspektais.

Svarbiausi tyrimo **tikslai** buvo:

1. Ištirti vaikų (7–11 metų) socialinių-dorovinių vertybių internalizacijos ypatumus elgesio ir emocinių išgyvenimų aspektais.

2. Palyginti šių vaikų, patyrusių ir nepatyrusių netektį šeimoje, elgesį ir emocinius išgyvenimus.
3. Atskleisti netektį patyrusių vaikų vertybių internalizacijos skirtumus lyties aspektu.

3.3. Tyrimo metodai ir organizavimas

Kalbėdamas apie metodologines paradigmas, B. Bitinas (2005, 2006) kaip tik išskiria *kiekybinių* ir *kokybinių* tyrimų skirtingas paskirtis ir sykiu jų svarbą. Kitaip tariant, pabrėžiama edukologiniuose tyrimuose naudojamų tiek kokybinių, tiek ir kiekybinių metodų dermė taikant trianguliacijos principą, nes racionalus matavimo panaudojimas yra svarbi ugdymo tobulinimo prielaida (Bitinas, 2006; Campbell, Stanley, 1973 ir kt.). Tokiu būdu, derinant šiuos metodus, drauge įprasminamos ir konkrečiai numatytos metodologinės nuostatos (biheviziorizmo, fenomenologijos, simbolinio interakcionizmo, kognityvizmo ir kt.). Todėl ir šio tyrimo **metodiką** sudarė:

1. Kiekybiniai ir kokybiniai metodai, skirti pedagogams:

- *Aprašas*, leidęs nustatyti: mokinių šeimos struktūrą, patirtą netektį šeimoje, tėvų santykius su tiriamuoju, materialinę šeimos būklę, tėvų išsilavinimą, paties vaiko savijautą namuose bei jo mokymosi pasiekimus ir polinkį praleisti pamokas (2 priedas).
- Vaikų *elgesio aprašas*, parengtas sudarius netektį šeimoje patyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų internalizuotinių vertybių modelį. Šis aprašas padėjo nustatyti tiriamųjų socialinių-dorovinių vertybių internalizacijos lygmenį elgesio aspektu. Pedagogų prašyta įvertinti kiekvieno klasės mokinio elgesį pagal jo raiškos stabilumo kriterijų (3 priedas).
- Pusiau standartizuotas *interviu* su pradinių klasių mokytojais, kuriuo siekta tiksliau išsiaiškinti jų požiūrį į netektį patyrusius vaikus, mokyklos bendruomenės santykius su netektį patyrusio vaiko šeima ir galimus pedagoginės pagalbos būdus tokiems vaikams (4 priedas).

2. Kokybiniai metodai, skirti mokiniams:

- *Apercepcinis testas su paveikslėliais*, parengtas remiantis L. Breslav (Бреслав, 2004) emocijų atpažinimo metodika. Testo paskirtis – išsiaiškinti, ar tiksliai tiriamieji atpažįsta kitų žmonių emocinius išgyvenimus (5 priedas). Vaikams buvo pateikiami paveikslėliai su pavaizduotomis pagrindinėmis žmogaus emocijomis (liūdesiu, džiaugsmu, pykčiu, baime ir pasitikėjimu savimi).

- *Pokalbis* su tiriamais vaikais, padėjęs nustatyti jų emocinių išgyvenimų, pavaizduotų paveikslėliuose, dažnumą bei kilimo priežastis (5a priedas). Su vaikais kalbėtasi apie tai, ar dažnai jie išgyvena liūdesį, džiaugsmą, pyktį, baimę ir ar jie pasitiki savimi. Taip pat tiriamųjų prašyta paaiškinti, dėl ko jie dažniausiai liūdi, džiaugiasi, pyksta, bijo ir pasitiki savimi. Taip norėta išsiaiškinti šių emocijų kilimo priežastis.
- Pamokinės ir popamokinės veiklos *stebėjimas* (pagal Kardelis, 2005; Tidikis, 2003). Jo metu buvo fiksuotas mokytojo elgesys (atkreipiant svarbiausią dėmesį, kiek ir kaip pedagogas paskatina netektį šeimoje patyrusius vaikus per pamoką, kokias ir kaip skiria užduotis, ar domisi, kaip vaikui sekasi jas atlikti, kaip užmezga ir palaiko emocinį kontaktą su šiais vaikais ir kt.) su netektį šeimoje patyrusiais vaikais. Tai leido: a) gauti papildomos informacijos apie vaikų elgesį bei jų emocinius išgyvenimus; b) aiškiau nustatyti netektį šeimoje patyrusių vaikų ir mokytojo tarpusavio santykius; c) labiau apčiuopti galimus pedagoginės pagalbos būdus tokiems vaikams (6 priedas).

3. Statistiniai metodai:

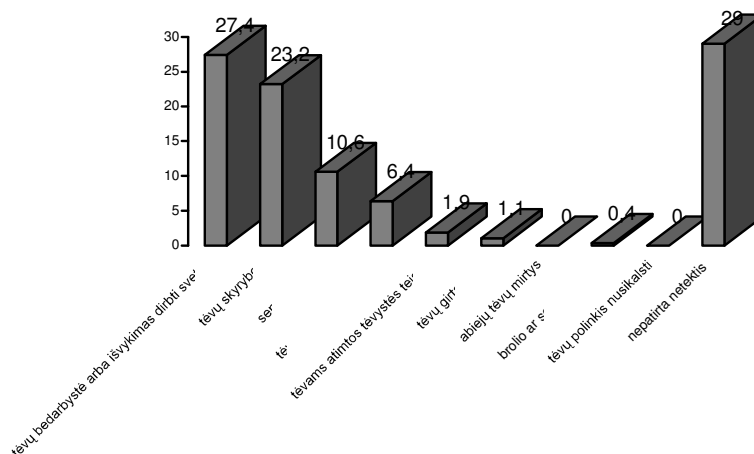
- *Statistinė duomenų analizė* buvo atlikta, taikant matematinės statistikos kompiuterinę SPSS 11.0 programą ir dažnių pasiskirstymą, Chi kvadrato kriterijų bei Spearman koreliacijos koeficientą. Įvertinti teiginių tarpusavio ryšiai, siekiant kuo aukštesnio vidinio suderinamumo. Gauti statistiškai patikimi ir teoriškai interpretuoti rezultatai.

Taikant šias metodikas, 2003 m. spalio–2004 m. vasario mėnesiais, atsitiktinės imties būdu buvo ištirti Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklų 263 pradinį klasių mokiniai – iš jų 84 mergaitės ir 97 berniukai, patyrę skirtingas artimųjų netektis šeimoje (tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur, skyrybas, senelių mirtis, tėvo ar motinos mirtį). Taip pat buvo ištirti 82 I–IV klasių mokiniai, nepatyrę netekties šeimoje. Taigi vaikai, patyrę netektį šeimoje, sudarė 68 proc. visų tiriamųjų imtyje.

Atlikus vaikų socializacijos diagnostinį tyrimą, buvo išskirti trys teoriškai apibendrinti diagnostiniai duomenų blokai: 1) *demografinis*; 2) *tiriamąjo elgesys*; 3) *emociniai išgyvenimai*. Kiekvienas jų, remiantis teorinėmis išvadomis, buvo konkretizuojamas skirtingais diagnostiniais konstruktais, leidusiais apibūdinti tirtų vaikų, patyrusių netektį šeimoje, socialinių-dorovinių vertybių internalizacijos ypatumus.

3.4. Tiriamųjų imties charakteristika

Atsižvelgiant į vieną iš tyrimo demografinių kintamųjų, buvo nustatytos šių mokinių populiacijoje dažniausiai patirtos netektys šeimoje (2 pav.).



2 paveikslas. I–IV klasių mokinių patirtos netektys šeimoje (proc.)

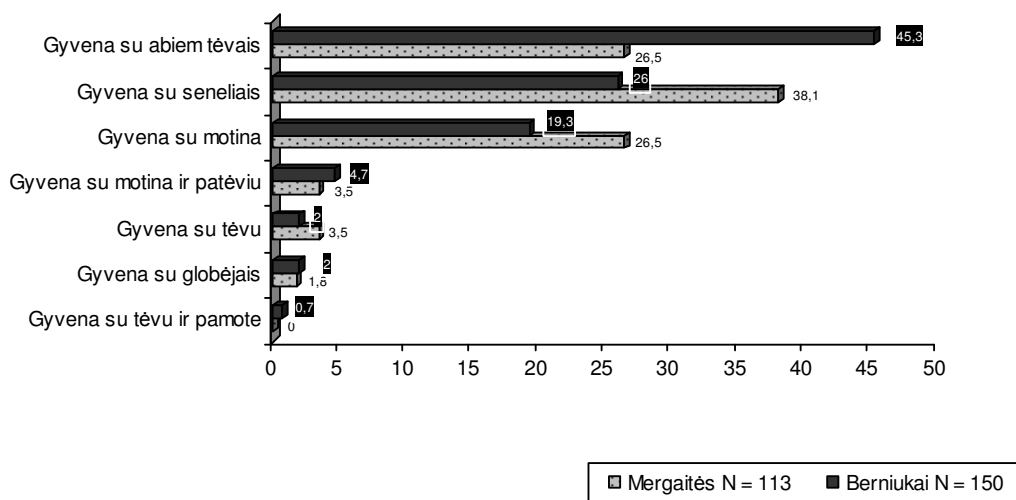
Gauti duomenys rodo, kad daugiausia (27,4 proc.) šio amžiaus vaikai buvo patyrę *tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur*. 2003 m. atliktas žvalgomasis tyrimas taip pat atskleidė, jog pastaroji netektis buvo viena iš dominuojančių. Vadinasi, tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur jaunesniajame mokykliniame amžiuje išlieka gana ryškūs.

Antrą šiame tyrime vyraujanti netektis – *tėvų skyrybos*. Šią netektį buvo patyrę beveik ketvirtadalis tiriamųjų. Statistikos departamento duomenys (2004) taip pat rodo, kad tėvų skyrybas patyrusių vaikų Lietuvoje daugėja (2004 m. vien patyrusių tėvų skyrybas vaikų buvo 15 proc. daugiau nei 2001 m.). Tad pastaroji netektis tarp tirtų vaikų taip pat dažnai patiriama. Tokios netektys, kaip vieno iš tėvų, senelių, brolio ar sesers mirtis, buvo retesnės. Tačiau susumavus šias netektis, susidaro panašus skaičius tokių vaikų (20,4 proc.), kaip ir patyrusiųjų tėvų skyrybas. Tai rodo, kad tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur, tėvų skyrybos ir vieno iš artimųjų mirtis šeimoje yra dažnos pradinių klasių vaikų populiacijoje ir reikalaujančios didelio suaugusiųjų bei pedagogų dėmesio.

Tuo tarpu *tėvų teisių atėmimas ir girtavimai* buvo kiek mažiau paplitusios netektys tarp tiriamų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų. Tačiau bendrai paėmus, tik kiek daugiau nei ketvirtadalis tyrime dalyvavusių vaikų (29 proc.) nebuvo patyrę vienokios ar kitokios netekties.

Žvalgomojo tyrimo (2003 m.) metu taip pat buvo nustatyta, kad daugiausiai jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai buvo patyrę *tėvų skyrybas, tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur* bei *vieno iš jų mirtį*. Akivaizdu, kad ir diagnostiniu tyrimu nustatytos panašios jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų patiriamos netektys šeimoje. Vadinasi, jos išlieka tipiškiausiomis netektimis, patiriamomis šio amžiaus vaikų.

Taip pat buvo gauti duomenys apie šiame tyrime dalyvavusių mergaičių ir berniukų pasiskirstymą pagal šeimos, kurioje jie gyvena, struktūrą (3 pav.).



3 paveikslas. Mergaičių ir berniukų pasiskirstymas pagal šeimos struktūrą (proc.)

Buvo nustatyta, kad daugiausiai berniukų (45,3 proc.) gyvena su abiem tėvais – pilnoje šeimoje, o mergaičių – beveik 19 proc. mažiau. Pasirodo, kad su motina gyvena daugiau nei ketvirtadalis tyrime dalyvavusių mergaičių, o berniukų – 7 proc. mažiau. Tačiau vaikų, gyvenančių su tėvu, buvo kur kas mažiau. Taip pat išryškėjo, kad didesnė dalis (38,1 proc.) tirtų mergaičių gyvena su seneliais (tai 12 proc. daugiau nei berniukų). Tyrimo metu išaiškėjo, kad šitoks mergaičių pasiskirstymas yra susijęs su patirta tėvų bedarbyste arba jų išvykimu dirbti svetur ($r = 0,15$ $p < 0,05$).

Nustatyta, kad beveik tiek pat berniukų (4,7 proc.) ir mergaičių (3,5 proc.) gyvena su motina ir patėviu, o su tėvu ir pamote – tik keli berniukai. Panašus skaičius tirtų mokinių gyvena su globėjais. Tai rodo, kad tyrime dalyvavę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai skirtingai pasiskirsto pagal šeimos, kurioje gyvena, struktūrą: beveik pusė tiriamų berniukų ir trečdalis mergaičių gyvena pilnoje šeimoje, o kita dalis tiriamųjų – tik su motina, tėvu arba seneliais.

Lyginamoji duomenų analizė atskleidė, kaip tirti šio amžiaus vaikai pasiskirsto pagal tėvų (globėjų ar vieno iš tėvų) *santykių šeimoje pobūdį, jų išsilavinimą ir šeimos materialinę būklę* (5 lentelė).

I–IV klasių mokinių pasiskirstymas pagal tėvų (globėjų ar vieno iš tėvų) santykius, išsilavinimą ir šeimos materialinę būklę (N / proc.)

Patirtos netektys šeimoje	Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur N = 72	Tėvų skyrybos N = 61	Senelių mirtis N = 31	Tėvo ar motinos mirtis N = 22	Nepatirta netektis šeimoje N = 82
Demografiniai kintamieji					
Tėvų (globėjų, vieno iš tėvų) santykiai:					
humaniški	---	4 / 6,6	16 / 51,6	1 / 4,5	64 / 97,0
nelabai humaniški	60 / 83,3	44 / 72,1	14 / 45,2	18 / 81,8	2 / 3,0
nehumaniški	12 / 16,7	13 / 21,4	1 / 3,2	3 / 18,6	---
Tėvų išsilavinimas:					
aukštasis	1 / 1,4	4 / 6,6	5 / 16,1	2 / 9,1	14 / 21,2
aukštesnysis	11 / 15,3	17 / 27,9	7 / 22,6	4 / 18,2	14 / 21,2
vidurinis	46 / 63,9	26 / 42,6	17 / 54,8	15 / 68,2	38 / 57,6
nebaigtas vidurinis	14 / 19,4	14 / 23,0	2 / 6,5	1 / 4,5	---
Materialinė šeimos būklė:					
labai gera	8 / 11,1	3 / 4,9	8 / 25,8	1 / 4,5	16 / 24,2
gera	35 / 48,6	34 / 55,7	16 / 51,6	16 / 72,7	45 / 68,2
patenkinama	25 / 34,7	22 / 36,1	6 / 19,4	5 / 22,7	3 / 4,5
bloga	4 / 5,6	2 / 3,3	1 / 3,2	---	2 / 3,0

Atlikus skirstinių analizę, nustatyta, kad didesni skirtumai pagal santykius išryškėjo tarp netektį šeimoje patyrusių vaikų. Pasirodo, kad daugiausiai patyrusių tėvų bedarbystę ($\frac{2}{3}$) arba jų išvykimą dirbti svetur vaikų šeimose dominuoja nelabai humaniški santykiai (83,3 proc.) ir beveik penktadalio jų – nehumaniški: su šiais vaikais šeimoje mažai bendraujama, nesirūpinama jų pažangumu mokykloje, teikiamas mažesnis dėmesys jų laisvalaikiui, tėvai tarpusavyje neretai konfliktuoja ir pan.

Be abejo, nelabai humaniški santykiai vyrauja ir tėvų skyrybas patyrusių vaikų šeimose (72,1 proc.), taip pat (tik dar ryškiau) tėvo ar motinos mirtį patyrusių vaikų šeimose (81,8 proc.). Beveik penktadalio tėvo ar motinos mirtį patyrusių vaikų šeimose vyrauja nehumaniški santykiai. Kiek mažiau tokie santykiai pasireiškia tokiose šeimose, kuriose tiriamieji buvo patyrę senelių mirtis (45,2 proc.).

Tuo tarpu beveik visų (97,0 proc.) tyrime dalyvavusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų, nepatyrusių netekties šeimoje, tėvų santykiai buvo nurodyti kaip humaniški. Vadinasi, tokios netektys, kaip tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur, skyrybos ir tėvo ar motinos mirtis, yra susijusios su nelabai humaniškais (o kai kuriais atvejais ir nehumaniškais) tėvų santykiais. Tai, žinoma, turi neigiamos įtakos šių vaikų socializacijai.

Analizuojant gautus duomenis buvo nustatyta, kad vaikų, patyrusių tėvo ar motinos mirtį, vienas iš likusių tėvų ar globėjų (68,2 proc.) turi vidurinį išsilavinimą. Taip pat rasta nemažai su tokiu išsilavinimu tėvų bedarbių arba išvykusių dirbti į užsienį. Kiek daugiau nei pusė nepatyrusių netekties šeimoje arba patyrusių senelių mirtį vaikų tėvų turi taip pat vidurinį

išsilavinimą. Nemažai buvo ir aukštesnį išsilavinimą turinčių tėvų (27,9 proc.), ypač tarp išsiskyrusių. Galima tvirtinti, kad labiausiai dominuoja vidurinį išsilavinimą įgiję tėvai (globėjai ar vienas iš tėvų). Be to, nustatytas statistiškai patikimas ryšys tarp tėvų (globėjų, vieno iš tėvų) išsilavinimo ir jų tarpusavio santykių ($r = 0,30$ $p < 0,000$). Tai rodo, kad šeimose, kuriose tėvai yra įgiję žemesnį išsilavinimą, dažniau vyrauja ir nelabai humaniški tarpusavio santykiai.

Kita vertus, bendrai paanalizavus duomenis apie šių vaikų *šeimos materialinę būklę*, išaiškėjo, kad tiek netektį patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių mokinių materialinė būklė yra gera, nors ir nemažai vaikų gyvena tik patenkinamose sąlygose. Šiuo aspektu labiau išsiskiria tėvų mirtį patyrę vaikai ir netekties nepatyrę bendraklasiai: beveik du trečdaliai (72,7 proc.) tėvų mirtį patyrusių vaikų ir kone tiek pat netekties nepatyrusių bendraamžių materialinė šeimos būklė yra gera. Tokia materialinė šeimos būklė kur kas mažiau būdinga tiems vaikams, kurie patyrė senelių mirtį (51,6 proc.), tėvų skyrybas (55,7 proc.) bei tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur (48,6 proc.).

Tačiau tyrimo metu nemažai (trečdalis) rasta vaikų, kurių šeimos materialinė būklė yra tik patenkinama: tai tėvų skyrybas ir jų bedarbystę ar išvykimą dirbti svetur patyrę mokiniai. Todėl manytina, kad pastarosios netektys ne tik neigiamai atsiliepia tiriamųjų tėvų tarpusavio santykiams namuose, bet ir jų materialinei šeimos būklei (buvo nustatytas statistiškai patikimas ryšys tarp tėvų (globėjų, vieno iš tėvų) tarpusavio santykių bei šeimos materialinės būklės ($r = 0,32$ $p < 0,000$)). Šis faktas taip pat atskleidžia tendenciją, kad minėtieji komponentai yra glaudžiai tarpusavyje susiję, t.y. kuo blogesnė šeimos materialinė būklė, tuo labiau ji gali neigiamai atsiliepti šeimos narių tarpusavio santykiams.

Taigi, išryškėjus nelabai humaniškiems tėvų santykiams šeimose daugiau tarp netektį patyrusių vaikų nei jos nepatyrusių, galima daryti *prielaidą*, kad tokiai šeimai, kaip pirminei vaiko socializacijos institucijai, sunku atlikti vaiką socializuojantį vaidmenį. Tai gali neigiamai atsiliepti jo elgesiui ir santykiams su bendraamžiais mokykloje.

4. Socializacijos veiksnių tyrimas

Tyrimo paskirtis, metodai, eiga

Aptariant vaikų socializaciją nulemiančius veiksnius, kaip vienas svarbiausių buvo išskirta *grupė* (šeimos, bendraamžių, ugdytojų), kurios neatsiejami elementai, anot R. Brown (2001), ir yra žmonės bei jų socialinė padėtis, tarpusavio bendravimas, užimamas statusas, atliekami vaidmenys ir kt. (pagal Перспективы социальной психологии, 2001). Visa tai

neišvengiamai vienaip ar kitaip veikia socializacijos procesus vaikystėje. Augant vaikui, daugėja ir jo socializacijai įtaką darančių veiksnių, kurie labiausiai matomi pradėjus lankyti mokyklą, kuomet yra įgalinamas gilesnis socialinių ir kultūrinių vertybių internalizavimas, padedantis vaikui vienokiu ar kitokiu būdu tenkinti ir savo identifikacijos poreikį. Būtent jaunesniajame mokykliniame amžiuje ima reikštis savarankiškumo siekimas ir tuo pačiu tinkamo pavyzdžio ar asmens tarp suaugusiųjų (dažniausiai juo būna mokytojas) paieška.

Kaip teigia M. Pileckaitė-Markovienė (2001a), šio amžiaus vaikų identifikavimosi poreikis glaudžiai siejasi ir su savęs vertinimu bei savo padėties matymu klasėje (tarp bendraamžių). Savęs identifikacijos poreikių indikatoriais, anot autorės, gali būti ir vaiko gebėjimas suprasti, kaip jaučiasi aplinkiniai būdami kartu su juo: matyti ir atpažinti kitų išgyvenamas emocijas. Be to, savęs identifikacija yra susijusi ir su pasitikėjimu savimi, nes kaip tik vaiko savęs Aš vaizdas ir yra formuojamas per jo paties išpūdį apie kitų žmonių galimas nuostatas į jį ir į elgesį su juo. Vadinasi, tapatybės formavimas(is) yra neatsiejamas nuo vaiko bendravimo su kitais, jo užimamo statuso klasėje tarp draugų, savęs vertinimo bei pasitikėjimo savimi. Tai savo ruožtu sąlygoja vaiko norą identifikuoti save su tam tikrais žmonėmis, jų grupėmis ir kartu internalizuoti atitinkamas vertybes.

Todėl ir tiriant šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijos veiksnius, svarbiausiu tyrimo **objektu** buvo pasirinkta šių vaikų statusas klasėje ir jų identifikacijos poreikio tenkinimas.

Tyrimo **tiksiai**:

1. Nustatyti netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų užimamą statusą klasėje.
2. Išsiaiškinti šių vaikų požiūrį į savo statusą klasėje.
3. Atskleisti tiriamųjų požiūrį į savo mokyklą.
4. Apibūdinti vaikų požiūrį į savo namus ir tėvus.
5. Išryškinti tiriamųjų požiūrį į patirtą vaiko netektį.
6. Nustatyti pedagogų požiūrį į vaiko netektį šeimoje.

Tyrimo **metodiką**, laikantis numatytų metodologinių nuostatų, sudarė:

1. *Kiekybiniai ir kokybiniai metodai, skirti mokiniams:*

- *Sociometrinis testas* (sudarytas remiantis Barkauskaite, 1979; Ribes-Iñesta, 2004; McLoyd, 1989; Zambacevičiene, 1989), kurio paskirtis – nustatyti šeimoje netektį patyrusių vaikų statusą klasėje (7 priedas). Šio testo turinį sudarė klausimai, orientuoti į klasės draugo pasirinkimų įvairiose klasės bei užklasinėje veiklose skaičių. Tuo buvo siekiama išsiaiškinti, ar dažnai vienas arba kitas tiriamasis yra pasirenkamas savo bendraklasių mokykloje ruošiantis įvairioms šventėms (Naujiesiems Metams, šv. Velykoms), įsijungiant į būrelio veiklą, renkantis suolo draugą bei prašant pagalbos.

- *Požiūrio į savo padėtį klasėje aprašas* (pagal Helmreich ir Strapp, 1974), leidęs ištirti šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) požiūrį į savo statusą klasėje (8 priedas). Požiūrio kriterijumi buvo pasirinktas požiūrio palankumas, t.y. būti su bendraklasiais tiriamajam patinka; jaučia, kad vaikai jį mėgsta; klasėje gali pasikalbėti su daugeliu vaikų; kai jam būna smagu arba liūdna, tą gali pasakyti savo bendraklasiams; kai jis neateina į klasę, daug kas jo pasigenda; klasėje nėra stumdomas ar mušamas, iš jo nesityčiojama.
- *Nebaigtų sakinių metodas*, skirtas nustatyti vaikų požiūriui į savo namus, tėvus ir į mokyklą (9 ir 9a priedai). Tiriamųjų prašyta užbaigti sakinius apie mokyklą (ėjimą į mokyklą, buvimą joje); apie namus (buvimą namuose, grįžimą į juos, buvimą su tėvais ar globėjais).
- *Savęs vertinimo aprašas* (pagal Asher, Hymel ir Renshaw, 1984), kuriuo siekta atskleisti vaikų (7–11 metų) požiūrį į save: ar jie labai palankiai, palankiai, nelabai palankiai ar nepalankiai žiūri į save (9b priedas).
- *Situacijos analizė*, leidusi išsiaiškinti tirtų vaikų požiūrį į šeimoje patirtą netektį (10 priedas).

2. Kiekybinis metodas, skirtas pedagogams:

- *Klausimynas* (sudarytas remiantis Strakšiene, 2002), padėjęs įvertinti mokytojų požiūrį į vaiko patirtą netektį ir jų profesines nuostatas. Šio klausimyno turinį sudarė teiginiai apie profesiją ir pedagoginę pagalbą netektį šeimoje patyrusiam vaikui (11 priedas).

3. Statistiniai metodai:

- *Statistinė duomenų analizė* buvo atlikta, taikant dažnių pasiskirstymą, nparametrinį Chi kvadrato testą bei Spearman koreliaciją.

Atlikus vaikų (7–11 metų) socializacijos tyrimą, buvo išskirti šeši teoriškai apibendrinti diagnostiniai blokai: 1) *tiriamąjo statusas klasėje*; 2) *tiriamąjo požiūris į savo padėtį klasėje*; 3) *tiriamąjo požiūris į mokyklą, tėvus ir į savo namus*; 4) *tiriamąjo požiūris į save patį*; 5) *tiriamąjo požiūris į netektį* ir 6) *pedagogų požiūris į vaiko patirtą netektį bei į pedagoginę pagalbą netektį patyrusiam vaikui*.

Kiekvienas šių bloku, remiantis teorinėmis išvadomis, buvo konkretizuotas skirtingais diagnostiniais konstruktais, leidusiais apibūdinti netektį šeimoje patyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializaciją nulemiančius veiksniai.

Tiriamųjų imties charakteristika

Pagal demografines charakteristikas apklaustus pedagogus galima suskirstyti į kelias reprezentatyvias grupes (6 lentelė).

6 lentelė

Pedagogų pasiskirstymas pagal demografines charakteristikas (proc.)

Lytis		Išsilavinimas		Darbo stažas					Turima kvalifikacinė kategorija			
moteris	vyras	aukštes - nysis	aukštasis	iki 5 metų	5-10 metų	10-15 metų	15-20 metų	virš 20 metų	mokyt.	vyr. mokyt.	mokyt. - metod.	mokyt.- ekspert.
95,6	4,4	---	100,0	31,0	6,2	1,8	19,5	41,6	31,0	45,1	23,9	---

Gauti duomenys rodo, kad daugiausiai tiriamų pedagogų imtyje buvo moterų. Pagal išsilavinimą visi respondentai yra baigę aukštąsias mokymo institucijas, o pagal stažą – yra dirbantys daugiau nei 20 metų (41,6 proc.). Tai rodo jų pakankamą pedagoginę kompetenciją, kurią atitinka ir turima kvalifikacinė kategorija – kone pusė jų yra vyr. mokytojai, o ketvirtadalis – mokytojai-metodininkai. Antra vertus, apie trečdalis tirtų mokytojų darbo stažas kol kas nesiekia penkerių metų, o turima kvalifikacinė kategorija – mokytojas.

5. Pedagoginis eksperimentas

5.1. Eksperimento paskirtis ir programa

Diagnostinis tyrimas (atliktas 2004 m.) atskleidė, kad šeimoje netektį patyrę vaikai *mažiau* nei jų vienmečiai yra internalizavę atvirumo, jautrumo, pagarbos, savitvados, solidarumo bei aktyvumo vertybes. Tuo tarpu jų bendraamžiai, nepatyrę netekties, yra nuoširdesni, tiesesni, labiau pasitikintys kitais, taikesni ir iniciatyvesni. Kitaip tariant, šie mokiniai, lyginant su netektį šeimoje patyrusiais, yra atviresni, labiau pasitikintys kitais ir savimi, solidaresni bei aktyvesni.

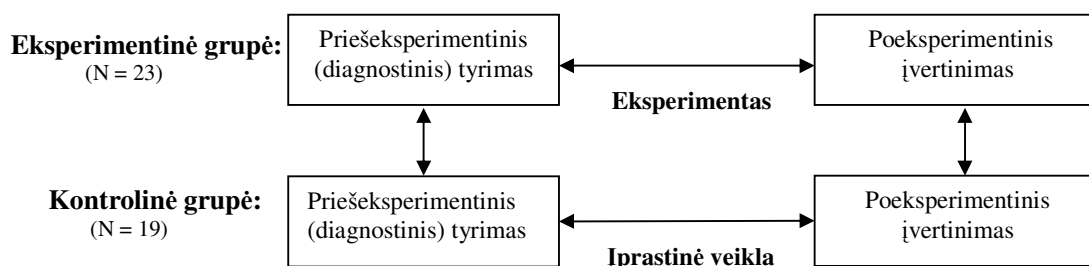
Be to, buvo nustatyta, kad esama tam tikrų emocinių išgyvenimų skirtumų tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių tiriamųjų. Būtent netektį šeimoje patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai kiek dažniau nei jų bendraamžiai pyksta ir rečiau nei netekties nepatyrę mokiniai džiaugiasi bei pasitiki savimi. Taigi patirta netektis šeimoje taip pat turi kiek didesnės įtakos neigiamiems negu teigiamiems šių vaikų emociniams išgyvenimams. Todėl akivaizdu, kad patirta netektis šeimoje neigiamai veikia šių vaikų vertybių internalizaciją.

Socializaciją nulemiančių veiksnių analizė parodė, kad daugiau netektį šeimoje patyrusių nei jos nepatyrusių vaikų užima žemą statusą klasėje. Taip pat atskleisti skirtumai ir tarp

tiriamųjų savęs vertinimo – patirta netektis turi neigiamos įtakos šių vaikų požiūriui į savo statusą klasėje bei savęs vertinimui. Be to, apibrėžtas ir mokytojo vaidmuo netekti patyrusių vaikų socializacijos procese: kuo mokytojas žiūri palankiau į savo profesiją, tuo jis labiau linkęs padėti vaikui ir, atvirkščiai, – jei mokytojas nepalankiai vertina savo profesiją, tai ir jo požiūris į vaiko patirtą netektį ir pedagoginę pagalbą nėra teigiamas.

Taigi šie diagnostinio tyrimo duomenys sudarė prielaidas organizuoti pedagoginį eksperimentą, suteikiantį sąlygas patikrinti, įvertinti ir pagrįsti naujas pedagogines idėjas (Bitinas, 1998, 2006). Eksperimentas daugelio tyrėjų įvardijamas kaip pokyčių tarp tiriamų kintamųjų nustatymo metodas, kuriuo įvertinama nepriklausomo kintamojo poveikis priklausomam kintamajam (Kardelis, 2005; Campbell, Stanley, 1973; Merkys, 1995 ir kt.). Be to, edukologijoje eksperimentuojant manipuluojama nepriklausomu kintamuoju ir taip modeliuojama įvairios situacijos: mėginama nustatyti tam tikros sukurtos programos efektyvumą ir pan. Vadinasi, pedagoginis eksperimentas yra prasmingas, kai norima spręsti anksčiau diagnostinio tyrimo metu konstatuotas problemas ir sudaryti optimalėses sąlygas ugdymo realybei konstruoti.

Siekiant palengvinti šeimoje netekti patyrusių I–IV klasės vaikų socializaciją, buvo pasirinkta klasikinio pedagoginio (*formuojamojo*) eksperimento atmaina, kai nagrinėjamas ir lyginamas dviejų ugdymo sistemų funkcionavimas – įprastinė ugdomoji veikla, vykdoma pamokų metu, ir eksperimentinė ugdomoji veikla, kai naudojama įvairios edukacinės technologijos, lengvinančios šeimoje netekti patyrusių vaikų socializacijos procesus (4 pav.).



4 paveikslas. **Pedagoginio eksperimento struktūra**

Taigi šiame eksperimente buvo taikyta dviejų grupių tyrimo schema, panaudojant priešeksperimentinį ir poeksperimentinį matavimus. Priešeksperimentinis (diagnostinis) tyrimas atliktas 2004 metais, o poeksperimentinis (pakartotinis diagnostinis) – pasibaigus eksperimentinei programai 2006 metais. Pedagoginio eksperimento tikslui pasiekti buvo sudarytos dvi tiriamųjų grupės iš tų pačių diagnostiniame tyrime dalyvavusių ketvirtos klasės mokinių. Kaip jau minėta, eksperimentinė grupė veikta nepriklausomu kintamuoju –

socializaciją lengvinančiomis pedagoginės pagalbos strategijomis, o kontrolinei grupei toks poveikis nebuvo taikytas.

Tokiu būdu pedagoginio eksperimento **tikslas** – numatyti ir eksperimentiškai patikrinti pedagoginės pagalbos strategijas, palengvinančias šeimoje netektį patyrusių vaikų (11 metų) socializacijos procesą.

Pedagoginiu eksperimentu mėginta atsakyti į klausimą, kokios pedagoginės pagalbos strategijos gali būti naudingos, dirbant su netektį šeimoje patyrusiais šio amžiaus vaikais. Remiantis diagnostinio tyrimo rezultatais, šio eksperimento metu buvo suformuluoti tokie **uždaviniai**:

1. *Padėti vaikui užimti palankų statusą klasėje*, sudarant jam galimybes tenkinti bendravimo poreikį ir įgyti bendradarbiavimo patirties.
2. *Padėti vaikui patenkinti identifikacijos poreikį*, sukuriant jam saugesnę klasės aplinką ir stiprinant palankesnę požiūrį į save.

Būtent šie uždaviniai tapo išeities tašku, išskiriant pagrindines pedagoginės pagalbos **strategijas**: 1) pedagoginė pagalba vaikui užimti palankų statusą klasėje ir 2) pedagoginė pagalba patenkinti šių vaikų identifikacijos poreikį.

Siekiant padėti netektį šeimoje patyrusiam vaikui užimti *palankų statusą* klasėje, buvo dirbama šia **kryptimi**:

- Sudaromos sąlygos 11 metų vaikams atlikti kuo įvairesnius vaidmenis, padedančius vaikui pasijusti svarbiu ir sudarančius galimybes kuo dažniau patirti sėkmę. Mat vaidmenų atlikimas leidžia bendraklasiams išvelgti bei atrasti to vaiko gerąsias savybes, o taip pat „atrasti, branginti ir ugdyti nepakartojamą vidinį savo potencialą“ (Gray, 2001, p. 334).
- Padedama šios klasės vaikams įgyti teigiamos bendravimo patirties.
- Plėtojami bendradarbiavimo įgūdžiai.

Padedant šiems vaikams patenkinti *identifikacijos poreikį*, buvo:

- Skatinama humaniškesni vaikų tarpusavio santykiai.
- Vaikai pratinami daugiau vienas kitą suprasti ir atjausti.

Įgyvendinant numatytas pedagoginės pagalbos strategijas, remtasi australų sukurta žaidimų programa „Žaidimų fabrikas“ (*The Game Factory*, McCaskill, 1994, 2002, 2004©; Street, 2004), tarptautinės „Zipio draugų“ programos tam tikra veikla (*Partnership for Children*, 2001©), metodinėmis nuorodomis bei ketvirtos klasės mokytojo turinio prieinamumu atskiriems eksperimentiniams užsiėmimams.

Pažymėtina, kad „Žipio draugų“ programos metodinės priemonės ir žaidimai skirti ikimokyklinio ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socialiniams įgūdžiams lavinti, ugdyti bei pratinti jais vadovautis. Tuo tarpu „Žaidimų fabriko“ programoje pateikiamos žaidybinės užduotys labiau orientuotos į netektį šeimoje (ypač tėvų skyrybas) patyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų vertybių internalizacijos elgesio bei emocinių išgyvenimų lygmenimis ir jų palankaus socialinio statuso klasėje užtikrinimo galimybes. Kaip tik jaunesniajame mokykliniame amžiuje žaidimų metodas tiesiogiai formuoja vaikų bendravimo įgūdžius, skatina teigiamas jų emocijas, padeda užimti palankų statusą ir ugdo teigiamą tiek savęs, tiek ir kitų žmonių vertinimą (Radzevičienė, 2002; Street, 2004; Indrašienė, 1999, 2004; Erikson, 1963, 2004; Dvarionas, 1999 ir kt.). Be to, kaip pažymi D. Dvarionas (1999), žaidybinėje veikloje dažnai įveikiami ir vaiko tam tikri asmenybinių sunkumai (uždarumas, drovumas, nerimas, agresyvumas).

Tokiu būdu eksperimentinių žaidimų temos buvo suskirstytos į kelias grupes: *elgesio*, *statuso klasėje* ir *emocijų*. Pagal jas eksperimento metu ir buvo orientuoti visi fizinės veiklos pratimai kūno kultūros pamokose. Būtent grupinių žaidimų metu buvo akcentuojama kiekvieno žaidimo dalyvio svarba, parodoma kiekvieno vaiko (ypač netektį šeimoje patyrusio) gerosios savybės (aktyvumas, kitų palaikymas, komandos dalyvių neverbalinės kalbos supratimas ir kt.) ir sugebėjimai (greitai orientuotis situacijoje ir kt.). Drauge vaikams buvo padedama jausti saugius ryšius su aplinka, sudarytos sąlygos tyrinėti bei išreikšti savo jausmus, emocijas, mintis, elgseną, būti priimtam ir vertinamam. Be to, eksperimentinėse pamokose kurtos situacijos, orientuojant vaikus atlikti tinkamus vaidmenis su galimybėmis kuo dažniau patirti sėkmę, būti aktyviems ir išgyventi teigiamas emocijas.

Remiantis visu tuo ir pedagoginio eksperimento **turinį** sudarė temos, nagrinėjamos per šių dalykų pamokas:

1. *Lietuvių kalbos ir skaitymo*: pasikeitimai mūsų gyvenime. (Pasikeitimai ir netektys – gyvenimo dalis. Pavydas).
2. *Pasaulio pažinimo*: jausmai. (Liūdesys ir džiaugsmas. Pyktis. Kai būna liūdna arba linksma). Bendravimas. (Mokomės bendrauti. Klausymasis. Bendraujant visko nutinka. Kaip pasakyti tai, ką norime?).
3. *Etikos*: Aš mokykloje: klasės gyvenimas. (Vienatvė ir atstūmimas. Kai klasėje jautiesi vienišas. Kaip susirasti draugų?). Konfliktai. (Nesutarimai su draugais. Kaip atpažinti geras išėjis? Kaip išsaugoti draugą? Kas gali mums padėti? Įveikiant sunkumus).
4. *Kūno kultūros*: judrieji-imitaciniai žaidimai (Įsivaizduojamos figūros. Kai trūksta vieno nario. Suprasti be žodžių).

5. *Nepamokinė veikla*: Klasės valandėlė (Klasės taisyklės). Popietės (Šių dienų riteriai. Švenčių pynė). Teminė vakaronė (Šv. Kalėdų belaukiant: dovana, kurią padovanosiu kitiems). Meninio filmo žiūrėjimas ir aptarimas („Narnijos kronikos“).

Šiame eksperimente (remiantis Bitino, 2004; Jovaišos, 2003; Girdzijauskienės, 2004a; Petty, 2006 aprašytais metodais) daugiausiai buvo naudojami tokie **metodai**:

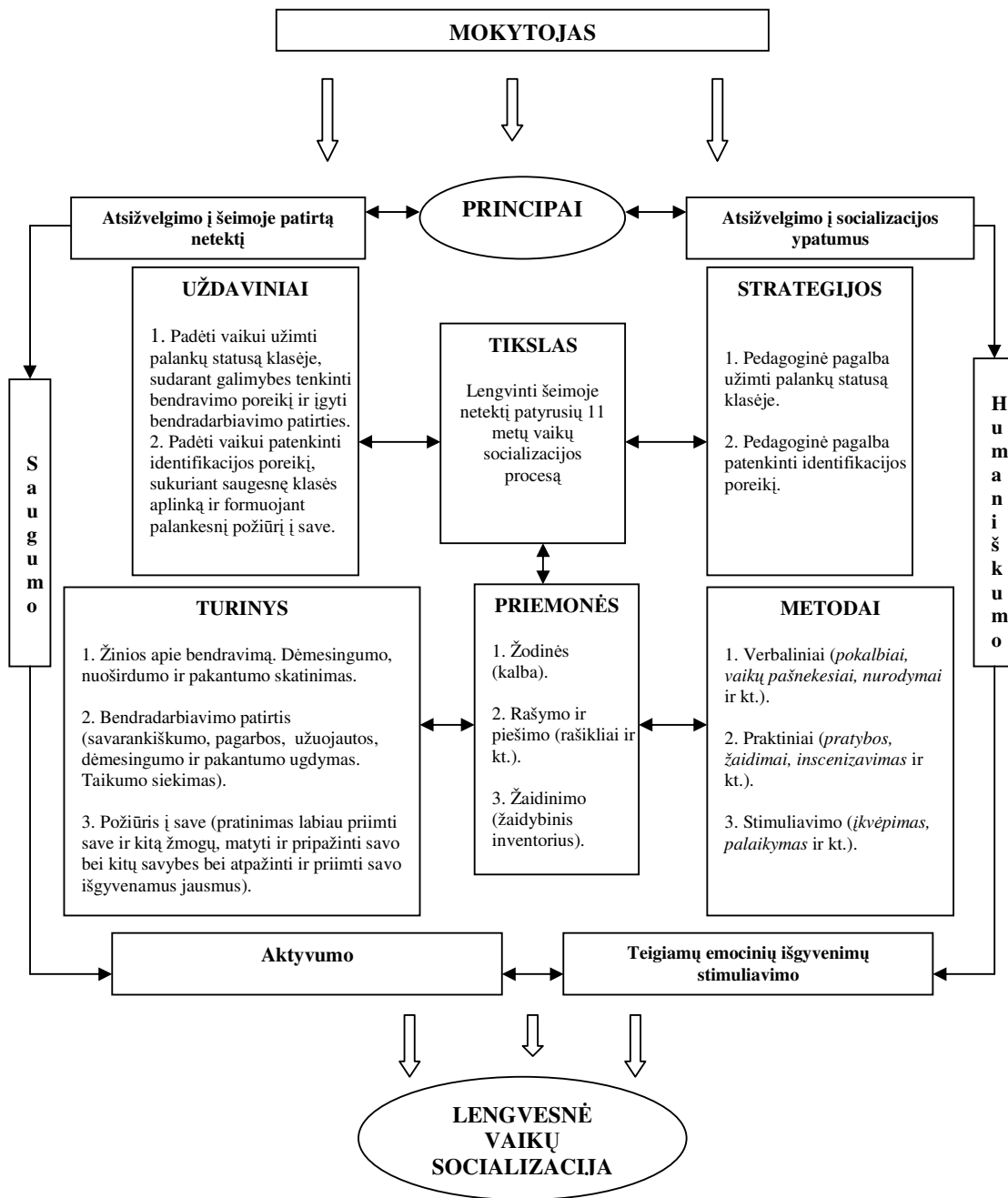
- *Verbaliniai* (etinis, informacinis ir aptariamasis pokalbis, nurodymas, mokinių pašnekesiai), padedantys mokiniams lengviau suvokti nagrinėjamos temos pagrindines sąvokas, formuoti požiūrį į reiškinius, kuriuos šios sąvokos apibūdina, ir drauge tenkinti jų bendravimo poreikį.
- *Praktiniai* (pratybos, žaidimai, užduotys, inscenizavimas), įgalinantys vaikams formuoti tam tikrus socialaus elgesio įgūdžius ir sukurti saugesnę klasės aplinką.
- *Stimuliavimo* (įkvėpimas, sėkmės organizavimas, socialinis palaikymas, įtraukimas į įdomią veiklą ir kt.), žadinantys teigiamus vaikų emocinius išgyvenimus bei plėtojantys socialiai reikšmingus motyvus.

Taip pat buvo išskirtos ir šios **priemonės**: žodinės (kalba), rašymo ir piešimo (rašikliai, flomasteriai, piešimo lapai, kreida) bei žaidinimo (žaidimams skirtas inventorių).

Rengiant pedagoginį eksperimentą, remtasi šiais **principais**:

- *Atsižvelgimo į šeimoje patirtą netektį*, labiau pabrėžiant netektį šeimoje patyrusių vaikų svarbą klasės gyvenime ir akcentuojant jų pasiekimus, padedančius mažinti tokių vaikų stigmatizavimą.
- *Atsižvelgimo į tokių vaikų socializacijos ypatumus*, kreipiant pagrindinį dėmesį į atskirų socialinių-dorovinių vertybių internalizaciją elgesio ir emocijų lygmeniu.
- *Saugumo*, rūpinantis vaiką apsaugoti nuo fizinio bei psichologinio smurto apraiškų.
- *Humaniškumo*, kuriant pasitikėjimo kitais ir savimi, dėmesingumu, atvirumu bei pagalba vienas kitam grindžiamus klasės narių tarpusavio santykius.
- *Aktyvumo*, žadinant bei palaikant jų iniciatyvą daugiau įsijungti į mokomąją ir nepamokinę veiklą.
- *Teigiamų emocijų išgyvenimų stimuliavimo*, sudarant galimybes dažniau patirti sėkmę bei išgyventi džiaugsmą.

Visa tai ir sudarė pedagoginio eksperimento programą (5 pav.).



5 paveikslas. Pedagoginio eksperimento programa

5.2. Eksperimento programos įgyvendinimas

Eksperimentui klasės parinktos atsitiktinai iš tų, kurios dalyvavo diagnostiniame tyrime 2004 metais. Tačiau, kaip pastebi A. Kovierienė (2004), L. Miltenienė (2005) ir kt., veiksny, griauantis atsitiktinės imties principą, yra socialinio tyrimo dalyvių savanoriškumo principas,

kurio negalima ignoruoti etikos sumetimais. Todėl ir pasirenkant eksperimentui klases, buvo atsižvelgta į *palankių sąlygų dirbti sudarymo* bei šių klasių mokytojų *savanoriškumo* (Charles, 1999) principus: šių klasių mokytojai savanoriškai sutiko, kad būtų prarastos eksperimentinės pamokos. Tuo tarpu kitų mokyklų mokytojai atsisakė dalyvauti eksperimentinėje programoje, motyvuodami laiko bei asmeninio intereso stoka.

Tiriamąją imtį eksperimentinėje grupėje sudarė vienos Šiaulių miesto mokyklos 23 ketvirtos klasės mokiniai, iš kurių 6 patyrę netektį šeimoje ir 19 tos pačios mokyklos ketvirtokų, reprezentuojančių kontrolinę eksperimento grupę, iš kurių 7 patyrę netektį. Iš viso eksperimente dalyvavo 42 ketvirtos klasės mokiniai, tarp kurių 13 – patyrusių netektį (tėvų skyrybas, vieno iš tėvų mirtį ir senelių mirtį) šeimoje.

Trijų mėnesių trukmės eigoje (2005 12 12–2006 03 24) buvo vedamos 24 pamokos, kuriomis siekta lengvinti netektį šeimoje patyrusių mokinių socializaciją, padedant jiems užimti palankų statusą ir patenkinant jų identifikacijos poreikį. Taip pat suorganizuoti 4 popamokinės veiklos renginiai. Tokiu būdu iš viso prarasta 28 eksperimentiniai ugdomosios veiklos užsiėmimai (išplėstiniai eksperimentinių pamokų ir renginių planai 15 priede).

Pedagoginio eksperimento duomenų patikimumas nustatytas, įvertinus jų vidinio (tyrimo instrumento, ryšio tarp kintamųjų egzistavimo, programos poveikio) ir išorinio validumo (priežastinių ryšių generalizacijos ir duomenų ekstrapoliacijos kitoms tiriamųjų imtims) kriterijus (Campbell, Stanley, 1973). *Matematinės statistikos* (SPSS 11.0) dėka, atliekant skirstinių analizę ir neparimetrinį Chi kvadrato testą (Exact testą su Mann-Whitney U ir Wilcoxon W kriterijais mažoms imtims bei nepriklausomų imčių *T* (Studento) kriterijumi), buvo palyginti eksperimentinės bei kontrolinės grupės tiriamųjų socializacijos veiksmų kintamieji. Be to, socializacijos pokyčiams įvertinti panaudota ta pati metodika kaip ir diagnostiniame tyrime, pakeitus tik netektį patyrusio situacijos veikėjo vardą (12 priedas) bei sociometrinio testo pateikiamų įvykių kontekstą (13 priedas).

Tiek diagnostinio (priešeksperimentinio) tyrimo, tiek ir poeksperimentinės programos (pakartotinio diagnostinio tyrimo) gauti duomenys buvo analizuoti ir tvarkomi laikantis tų pačių vertinimo kriterijų (14 priedas).

Eksperimentinės pamokos buvo prarastos paties tyrimo autoriaus.

III. ŠEIMOJE NETEKTŲ PATYRUSIŲ VAIKŲ (7–11 metų) SOCIALIZACIJOS TYRIMO REZULTATAI

1. Vaikų elgesio, kaip socializacijos dimensijos, lygmuo

Socialinės-dorovinės vertybės auklėjimo dėka įprasminamos vaiko sąmonėje ir elgesyje. Tiek filosofinėje (Tidikis, 1982; Kuzmickas, 1982; Morkūnienė, 1995; Бахтин, 1986 ir kt.), psichologinėje (Sullivan, 1964 ir kt.), sociologinėje (Higgins, 1978; Bernstein, 1971; Parsons, 1937 ir kt.), tiek ir edukologinėje (Martišauskienė, 2004b; Bitinas, 2004; Jovaiša, 2001b ir kt.) literatūroje tvirtinama, kad asmenybė labiausiai reiškiasi per elgesį, kaip savarankišką ir kitų matomą vertybių internalizacijos lygmenį. Vadinasi, internalizuotos vertybės labiausiai išryškėja per elgesį.

Tačiau elgesys tebėra įvairių mokslinių diskusijų bei tyrimų objektas, o šiuolaikinių tyrėjų (Dretske, 2004; Ribes-Iñesta, 2004; Peressini, 1997; Street et al, 2004) darbuose labiau aptiriamas kaip sudėtingas psichologinis ir filosofinis fenomenas. Antai F. Dretske (2004), R. Kitchener (1977), bandydami atskirti psichologinį ir biologinį elgesio sampratas, prie psichologinės priskiria žmogaus įsitikinimus, troškimus, baimes, viltį ir kt. Tik tai, pasak tyrėjų, eina išvien su biologine elgesio samprata – neuronų aktyvumu, kūno judėjimu bei keitimusi. Taigi žmogaus elgesys – tai ne vien judėjimas ar tam tikri veiksmai, tačiau ir ketinimai, įsitikinimai, įvairūs siekiai, kurie įprasmina konkrečius veiksmus bei stimuliuoja ir atspindi esminius individo vertybinius pasirinkimus.

Siekiant nustatyti šeimoje netektų patyrusių vaikų vertybių internalizacijos ypatumus, pirmiausia aiškintasi, koks elgesys jiems būdingas. Todėl mokytojai, dirbantys su 7–11 metų vaikais, buvo paprašyti įvertinti jų elgesį. *Vertinimo kriterijumi* buvo pasirinkta elgesio stabilumas, kaip vienas iš elgesio matų, kuri išskiria nemažai kitų autorių (Bitinas, 2000, 2004; Wubbels ir Levy, 1998 ir kt.). Patvarus arba stabilus elgesys reiškia tuos pačius individo veiksmus, perkėlimo mechanizmo dėka atliekamus vienodai ir kitoje tikrovės situacijoje.

Tačiau, kaip teigia F. Dretske (2004), atsižvelgiant į motyvus, gali formuotis skirtingo patvarumo elgesio formos. Tokiu būdu išryškėja ne vien vaiko elgesys, jo socialinis turinys, bet ir tai, kas šį elgesį nulemia. Kitaip tariant, motyvai – vaiko ketinimai, siekiai, socialiniai lūkesčiai ir pan.

Taigi, atsižvelgiant į elgesio stabilumą, jo vertinimo skalėje buvo išskirta: labai stabilus, stabilus, nelabai stabilus ir nestabilus tirtų vaikų elgesys. Susumavus labai stabilų ir stabilų elgesio duomenis, gauti tokie rezultatai (7 lentelė).

I–IV klasių mokinių elgesio stabilumas (proc.)

Elgesio stabilumas Empiriniai požymiai	Patyrę netektį šeimoje N = 181			Nepatyrę netekties šeimoje N = 82			χ^2 ir p reikšmės
	Stabilus	Nelabai stabilus	Nestabilus	Stabilus	Nelabai stabilus	Nestabilus	
Dalijasi su kitais	71,0	24,5	4,5	94,0	6,0	---	45,67 p < 0,005
Neveidmainiauja	68,1	30,6	1,3	87,9	12,1	---	22,36 p < 0,4
Nemeluoja	88,3	16,2	3,5	86,3	13,6	---	74,52 p < 0,000
Pripažįsta suklydęs(-usi)	79,8	17,7	2,5	89,4	10,6	---	46,22 p < 0,004
Nevengia sunkesnių užduočių	75,0	13,6	1,4	75,8	24,2	---	24,86 p < 0,3
Pasakoja apie save	71,0	26,0	3,0	78,8	16,7	4,5	21,16 p < 0,6
Klausia kitų nuomonės	71,2	25,3	3,5	75,8	19,7	4,5	18,05 p < 0,8
Užjaučia kitus	79,6	22,2	---	80,3	16,7	3,0	23,97 p < 0,4
Išklauso kitus žmones	77,2	20,8	2,0	90,9	9,1	---	19,06 p < 0,2
Parodo kitų žmonių nuopelnus	69,5	29,2	1,4	80,3	18,2	1,5	23,38 p < 0,4
Nežemina žmonių	71,1	26,9	2,0	87,9	12,1	---	23,03 p < 0,5
Su kitais elgiasi natūraliai	75,0	20,8	4,2	78,8	19,7	1,5	22,18 p < 0,5
Pradėtą užduotį atlieka iki galo	64,8	32,7	2,5	84,8	15,1	---	29,66 p < 0,1
Nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms	63,4	33,6	3,0	84,8	12,1	3,0	30,81 p < 0,1
Nesėkmės atveju nedejuoja	66,1	28,4	5,5	74,2	21,2	4,5	47,38 p < 0,003
Netrukdo per pamokas	70,9	23,1	6,0	84,9	13,6	1,5	26,87 p < 0,3
Atsižvelgia į kitus	79,1	20,8	---	75,7	24,2	---	22,55 p < 0,4
Nekeršija	79,3	18,2	2,5	66,7	3,8	1,5	26,45 p < 0,3
Sutaria su kitais bendraamžiais	81,8	17,2	1,0	84,8	15,2	---	30,34 p < 0,1
Nenaudoja prievartos	78,3	19,2	2,5	77,3	21,2	1,5	22,75 p < 0,5
Kontroliuoja savo judesius	84,8	13,8	1,4	87,9	12,1	---	25,88 p < 0,3
Pats(-i) apsisprendžia ką veikti	71,0	27,0	2,0	92,4	7,6	---	20,16 p < 0,6
Savo noru įsijungia į veiklą	76,3	19,4	4,2	77,3	22,7	---	21,15 p < 0,5
Pasiūlo, kaip atlikti veiklą	58,4	34,7	6,9	65,2	31,8	3,0	17,49 p < 0,8
Baigia darbą savarankiškai	59,8	30,6	9,6	72,7	25,8	1,5	46,66 p < 0,004

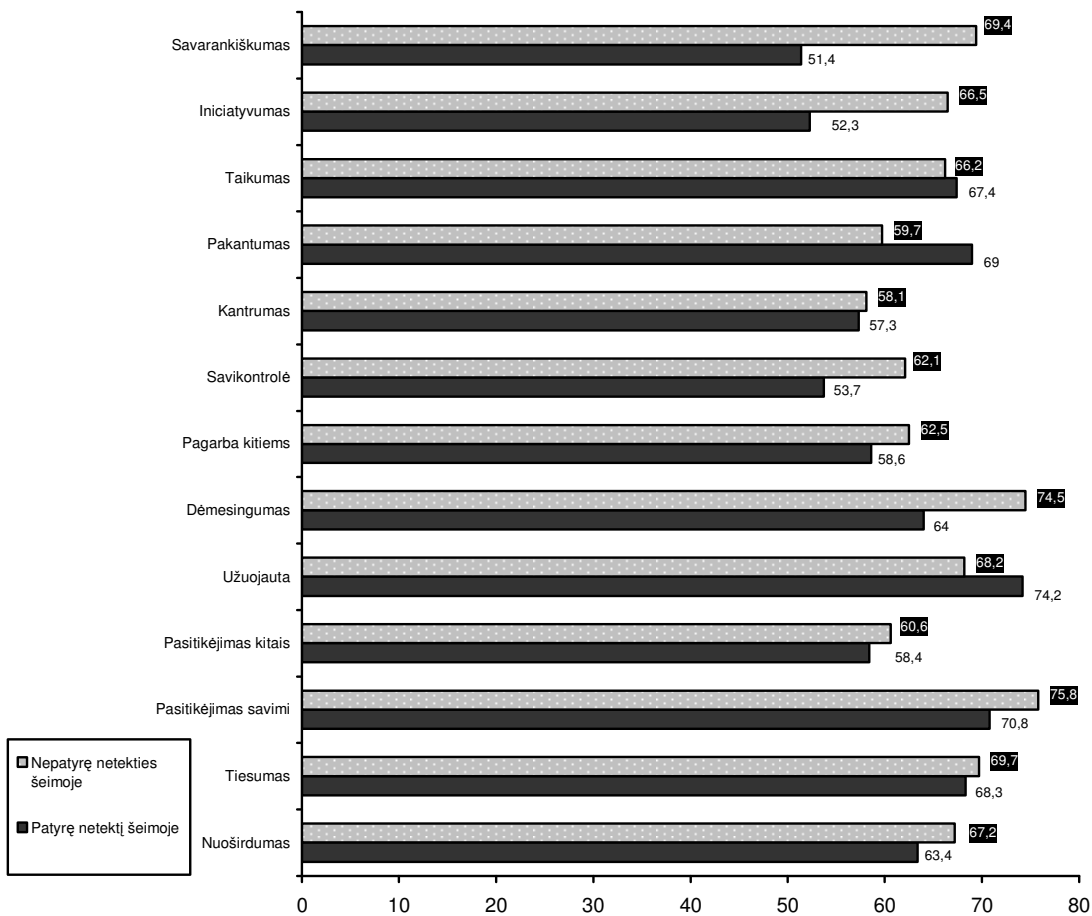
Matyti, kad tyrimo duomenys atskleidė kai kuriuos netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų elgesio skirtumus. Labiausiai jie išsiskiria dalijimusi savo žiniomis, daiktais bei išgyvenimais su kitais ($\chi^2 = 45,67$ p < 0,005), nemelavimu ($\chi^2 = 74,52$ p < 0,000), savo klaidų pripažinimu ($\chi^2 = 46,22$ p < 0,004), polinkiu nesėkmės atveju nedejuoti ($\chi^2 = 47,38$ p < 0,003) ir savarankiško darbo užbaigimu ($\chi^2 = 46,66$ p < 0,004). Šiais atvejais savo stabiliu elgesiu *labiau* pasižymi *šeimoje netektį nepatyrę* tiriamieji.

Kita vertus, dažnių pasiskirstymo analizė taip pat atskleidė kai kuriuos egzistuojančius, nors statistiškai ir nereikšmingus skirtumus šių vaikų elgesyje: *šeimoje netektį patyrę* vaikai kiek rečiau nei jų bendraklasiai linkę keršyti ir dažniau atsižvelgti į kitus. Vadinas, jiems labiau būdingi pakantumo požymiai. Tačiau šie vaikai *rečiau*, nei kiti netekties nepatyrę bendraamžiai, linkę neveidmainiauti, pasakoti apie save, išklaudyti kitus žmones, parodyti jų nuopelnus, nežeminti, pradėtą užduotį atlikti iki galo, nepasisekus nepasiduoti neigiamoms emocijoms, netrukdyti per pamokas ir apsispręsti, kuo užsiimti. Tai rodo, kad šeimoje netektį patyrusių vaikų elgesys daugeliu atveju skiriasi nuo vienmečių, kurie nėra patyrę netekties. Tokiu būdu netektį patyrusiems tiriamiesiems *mažiau* būdingi kai kurie nuoširdumo, pasitikėjimo kitais, dėmesingumo, pagarbos kitiems, savikontrolės, kantrumo bei iniciatyvumo

požymiai. Šeimoje netekties nepatyrę vaikai kur kas dažniau linkę neveidmainiauti, pasakoti apie save, išklausti kitus žmones, parodyti jų nuopelnus, nežeminti, užbaigti pradėtą užduotį iki galo, kai nesiseka, nepasiduoti neigiamoms emocijoms, netrukdyti per pamokas, apsispręsti veikloje bei pasiūlyti veiklos atlikimo būdus. Vadinasi, šie vaikai yra nuoširdesni, daugiau pasitikintys kitais, dėmesingesni, pagarbesni kitiems, dažniau susitvardantys, iniciatyvesni ir savarankiškesni.

Taigi matomas atotrūkis tarp netektį patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų elgesio. Jis rodo, kad patirta netektis šeimoje apsunkina kai kurių (ypač atvirumo, tikėjimo kitais ir savimi, jautrumo, savitvartos bei aktyvumo) vertybių internalizavimą elgesio lygmeniu jaunesniajame mokykliniame amžiuje. Gauti duomenys sutampa ir su kitų tyrėjų (Goldman, 2000; Perry, 2001) išvadomis, kad netektį patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai yra uždaresni, mažiau pasitikintys savimi bei kitais, stokojantys pagarbos kitiems ir iniciatyvumo.

Visa tai dar akivaizdžiau iliustruoja duomenų palyginimas pagal atskirų socialinių-dorovinių vertybių apraiškų pasireiškimą šių vaikų elgesyje (6 pav.).

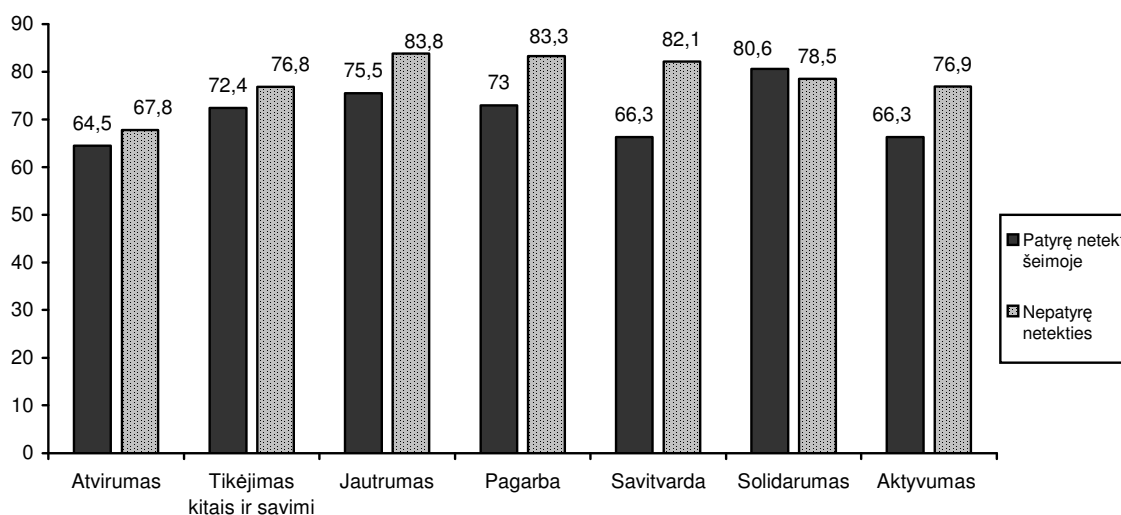


6 paveikslas. Atskirų vertybių apraiškų pasireiškimas I–IV klasių mokinių elgesyje (proc.)

Taigi šeimoje *netektį patyrę vaikai* žymiai *rečiau*, nei jos nepatyrę bendraklasiai, būna savarankiški, iniciatyvūs, save kontroliuojantys ir dėmesingesni. Tai rodo, kad jie praktiškai yra silpniau įkūniję aktyvumo, savitvardos bei iš dalies ir jautrumo (mažiau dėmesingi) vertybes. Šie duomenys sutampa ir su žvalgomojo tyrimo (2003 m.) rezultatais, kad netektį patyrę vaikai rečiau nei bendraamžiai susitvardo, rodo pagarbą, pasitiki savimi ir būna savarankiški.

Kita vertus, šeimoje netektį patyrę vaikai yra šiek tiek pakantesni (dažniau atsižvelgia į kitus ir nekeršija) ir jautresni (rečiau linkę skriausti silpnesnius, dažniau gailėtis kitų). Vadinasi, palyginus išryškėjo, kad netektį patyrę vaikai yra solidaresni ir iš dalies jautresni (labiau užjaučiantys). Tuo tarpu taikumas, kantrumas, pasitikėjimas kitais bei tiesumas abiejų grupių tiriamųjų elgesyje reiškiasi beveik vienodai.

Duomenys buvo palyginti ir pagal socialinių-dorovinių vertybių raišką vaikų elgesyje (7 pav.).



7 paveikslas. Socialinių-dorovinių vertybių raiška I–IV klasių mokinių elgesyje (proc.)

Matyti, kad *šeimoje netektį patyrę vaikai* akivaizdžiai *mažiau*, nei netekties nepatyrę bendraamžiai, praktiškai yra įkūniję savitvardos ($\chi^2 = 87,52$ $p < 0,000$), pagarbos ($\chi^2 = 42,39$ $p < 0,002$), aktyvumo ($\chi^2 = 31,67$ $p < 0,005$) ir iš dalies jautrumo vertybes. Tačiau šie vaikai stokoja atvirumo bei tikėjimo kitais ir savimi. Kita vertus, kaip jau minėta, jiems daugiau, nei kitiems klasės draugams, būdingas solidarumas.

Be to, daugelio tyrėjų teigiama, kad vaikų reakcija į patirtą šeimoje netektį skiriasi *lyties aspektu* (Dyregov, 1991; Hilliard, 2001 ir kt.). Dažniausiai tai grindžiama biologiniais mergaičių ir berniukų skirtumais, nulemiančiais jų reakcijų pobūdį į patirtą netektį šeimoje bei tam tikrus elgesio pasikeitimus.

Todėl ir tyrimo metu buvo mėginta patikrinti, ar netektį šeimoje patyrusių vaikų elgesys skiriasi pagal *lytį* (8 lentelė).

8 lentelė

I–IV klasių mergaičių elgesio stabilumas (proc.)

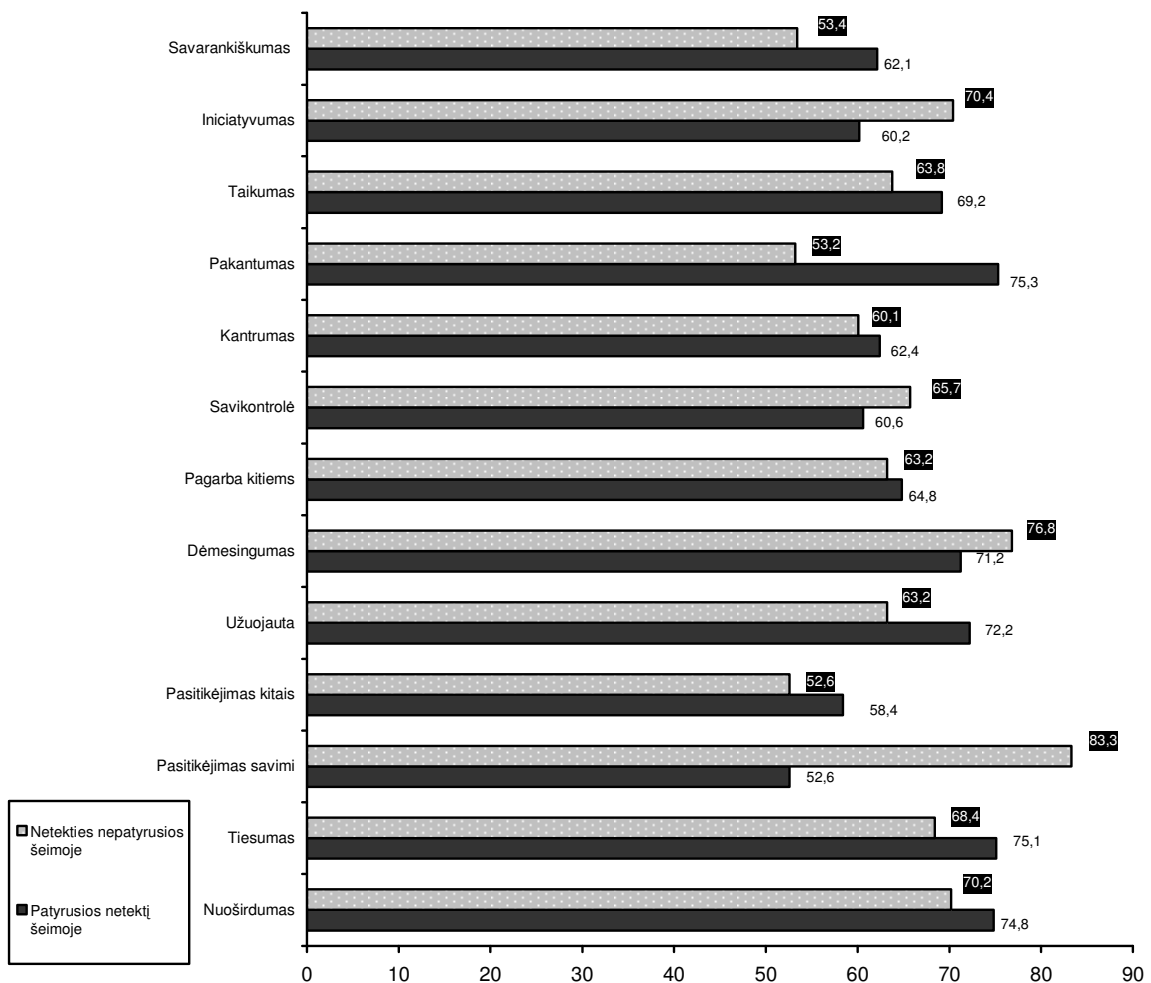
Elgesio stabilumas Elgesio požymiai	Netektį šeimoje patyrusios mergaitės N = 84			Netekties šeimoje nepatyrusios mergaitės N = 29			χ^2 ir p reikšmės
	Stabilus	Nelabai stabilus	Nestabilus	Stabilus	Nelabai stabilus	Nestabilus	
Dalijasi su kitais	91,6	7,4	1,0	84,2	15,8	---	46,22 p < 0,004
Neveidmainiauja	80,6	19,4	---	88,9	21,1	---	24,90 p < 0,2
Nemeluoja	82,9	16,1	1,0	73,7	26,3	---	35,93 p < 0,05
Pripažįsta suklydusi	82,9	9,5	7,6	78,9	21,1	---	14,21 p < 0,4
Nevengia sunkesnių užduočių	52,6	47,4	---	88,9	11,1	---	14,96 p < 0,3
Pasakoja apie save	76,5	15,9	7,6	68,4	21,1	10,5	30,25 p < 0,05
Klausia kitų nuomonės	72,3	20,2	7,5	63,1	26,3	10,5	11,18 p < 0,9
Užjaučia kitus	77,8	22,2	---	68,5	26,3	5,3	10,39 p < 0,9
Išklauso kitus žmones	79,7	20,3	---	84,2	15,8	---	10,75 p < 0,7
Parodo kitų nuopelnus	72,2	25,0	2,8	73,7	21,1	5,3	16,34 p < 0,7
Nežemina žmonių	67,9	31,1	1,0	68,5	31,6	---	18,36 p < 0,6
Natūraliai su kitais elgiasi	86,1	13,9	---	68,4	26,3	5,3	20,35 p < 0,4
Pradėtą užduotį atlieka iki galo	74,4	18,0	7,6	73,7	26,3	---	35,40 p < 0,001
Nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms	70,1	22,3	7,6	78,9	21,1	---	16,53 p < 0,2
Nesėkmės atveju nedejuoja	65,8	24,4	9,8	57,9	36,8	5,3	26,14 p < 0,2
Netrukdo per pamokas	78,6	19,3	2,1	73,7	21,1	5,3	14,62 p < 0,8
Atsižvelgia į kitus	88,9	11,1	---	68,4	3,6	---	20,24 p < 0,1
Nekeršija	77,6	14,8	7,6	52,7	42,1	5,3	33,78 p < 0,05
Sutaria su kitais bendraamžiais	85,0	15,0	---	68,4	31,6	---	46,30 p < 0,001
Nenaudoja prievartos	78,6	13,8	7,6	57,9	36,8	5,3	22,18 p < 0,3
Kontroliuoja savo judesius	94,5	5,5	---	73,7	26,3	---	21,05 p < 0,1
Pati apsisprendžia ką veikti	85,0	15,0	---	89,5	10,5	---	15,15 p < 0,3
Savo noru įsijungia į veiklą	88,9	11,1	---	63,2	31,6	5,3	31,20 p < 0,07
Pasiūlo, kaip atlikti veiklą	69,5	30,5	---	52,6	36,8	10,5	21,66 p < 0,08
Baigia darbą savarankiškai	65,9	21,2	12,9	73,7	21,1	5,3	22,72 p < 0,3

Statistinė duomenų analizė parodė, kad egzistuoja tam tikri elgesio skirtumai tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių *mergaičių*. Šiuos skirtumus labiau atskleidė šie elgesio požymiai: dalijimasis su kitais ($\chi^2 = 46,22 p < 0,004$), melo vengimas ($\chi^2 = 35,93 p < 0,05$), pradėtos užduoties atlikimas iki galo ($\chi^2 = 35,40 p < 0,001$), pasakojimas apie save ($\chi^2 = 30,25 p < 0,05$), nekeršijimas ($\chi^2 = 33,78 p < 0,05$) bei sutarimas su kitais ($\chi^2 = 46,30 p < 0,001$). Tai savo ruožtu rodo, kad *šeimoje netektį patyrusios* mergaitės žymiai dažniau nei jos nepatyrusios linkusios dalintis savo žiniomis, daiktais ir išgyvenimais su kitais, nemeluoti, pasakoti apie save, pradėtą užduotį atlikti iki galo, nekeršyti bei sutarti su bendraamžiais. Vadinasi, šiais atvejais *netektį patyrusių* mergaičių elgesys yra kur kas *stabilesnis* nei jos nepatyrusių tiriamųjų.

Kita vertus, atlikta skirstinių analizė taip pat atskleidė kai kuriuos, nors ir statistiškai nereikšmingus skirtumus tirtų mergaičių elgesyje: *netektį šeimoje patyrusios* mergaitės kiek *rečiau* nei bendraklasės neveidmainiauja, nevengia sunkesnių užduočių bei nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms. Todėl galima teigti, kad joms iš dalies *mažiau* būdinga

nuoširdumas, pasitikėjimas savimi ir savikontrolė. Tačiau šios mergaitės kiek *dažniau* už savo bendraamžes linkusios klausyti kitų nuomonės, užjausti juos, natūraliai su kitais elgtis, atsižvelgti į juos, nenaudoti prievartos, kontroliuoti savo judesius, savanoriškai įsijungti į veiklą bei pasiūlyti veiklos atlikimo būdus. Vadinasi, tam tikrais atvejais jos yra *labiau* pasitikinčios kitais, užjaučiančios, pagarbios, pakančios, taikios, iniciatyvios ir savarankiškos. Tačiau šie skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Reikėtų pridurti, kad netektį patyrusios mergaitės nedaug atsilieka nuo savo vienmečių, nepatyrusių šeimoje netekties, ir pagal kitus elgesio požymius: kitų žmonių išklausymą, jų nuopelnų parodymą, nežeminimą, netrukdyimą per pamokas, apsisprendimą ką veikti bei darbo savarankišką baigimą. Vadinasi, tiek netektį šeimoje patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių mergaičių elgesys yra panašus.

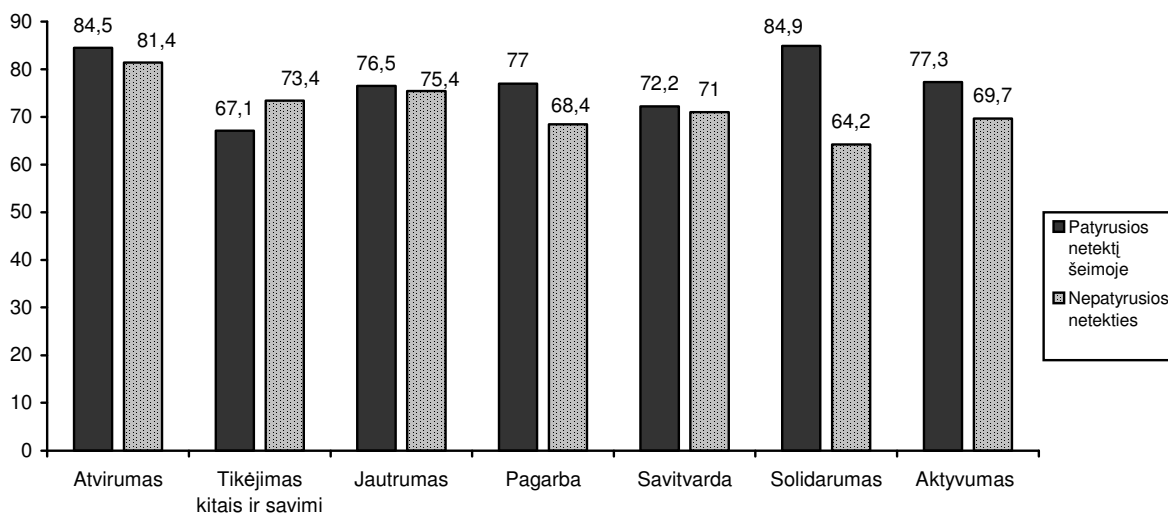
Šiuos elgesio panašumus bei skirtumus dar akivaizdžiau iliustruoja duomenų palyginimas pagal atskirų socialinių-dorovinių vertybių apraiškų pasireiškimą šių mergaičių elgesyje (8 pav.).



8 paveikslas. Atskirų vertybių apraiškų pasireiškimas I–IV klasių mergaičių elgesyje (proc.)

Matyti, kad *šeimoje netektį patyrusios* mergaitės yra *žymiai* pakantesnės, savarankiškesnės, užjaučiančios, pasitikinčios kitais ir tiesesnės. Vadinasi, jos *dažniau* nei kitos mergaitės praktiniais veiksmais įkūnija solidarumą, iš dalies aktyvumą, jautrumą, tikėjimą kitais ir atvirumą. Tačiau šios mergaitės kur kas *rečiau* nei jų bendraamžės pasitiki savimi ir parodo iniciatyvą. Todėl galima teigti, kad jos yra silpniau internalizavusios pasitikėjimo savimi bei iš dalies aktyvumo vertybes elgesio lygmeniu.

Duomenys buvo palyginti ir pagal socialinių-dorovinių vertybių raišką tirtų mergaičių elgesyje (9 pav.).



9 paveikslas. Socialinių-dorovinių vertybių raiška I–IV klasių mergaičių elgesyje (proc.)

Gauti rezultatai patvirtina anksčiau analizuotus duomenis, kad *šeimoje netektį patyrusios* mergaitės kiek *labiau*, nei netekties nepatyrusios bendraklasės, praktiškai yra įkūnijusios solidarumo, pagarbos, aktyvumo ir atvirumo vertybes. Tuo tarpu tikėjimas kitais ir savimi – *silpniau* internalizuota vertybė. Kita vertus, tiek netektį šeimoje patyrusios, tiek ir nepatyrusios mergaitės mažai skiriasi praktiniu jautrumo bei savitvardos vertybių įkūnijimu savo elgesyje.

Analizuojant tyrime dalyvavusių *berniukų* elgesį, išryškėjo didesni skirtumai (9 lentelė).

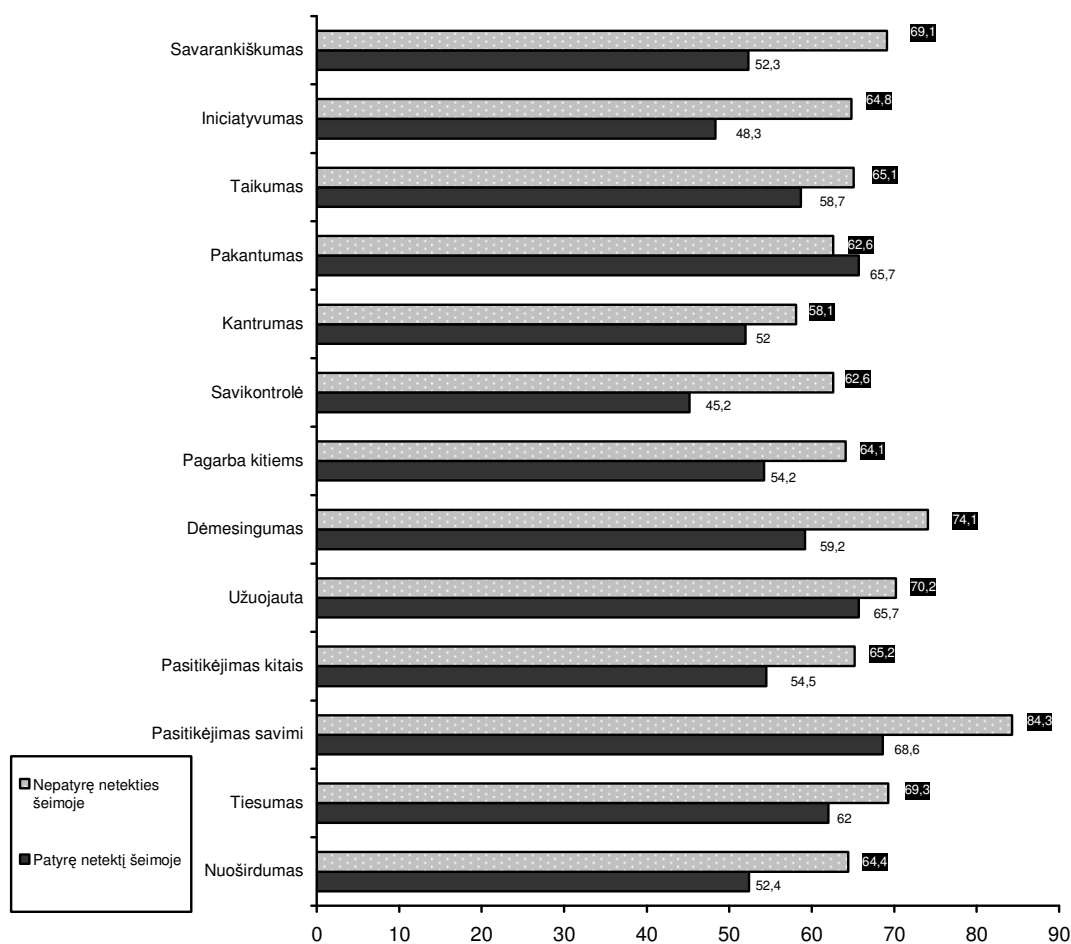
I–IV klasių berniukų elgesio stabilumas (proc.)

Elgesio stabilumas Elgesio požymiai	Netektį šeimoje patyrę berniukai N = 97			Netekties šeimoje nepatyrę berniukai N = 53			χ^2 ir p reikšmės
	Stabilus	Nelabai stabilus	Nestabilus	Stabilus	Nelabai stabilus	Nestabilus	
Dalijasi su kitais	59,1	33,7	7,7	97,9	2,1	---	44,70 p < 0,004
Neveidmainiauja	60,0	37,1	2,9	91,5	8,5	---	28,48 p < 0,1
Nemeluoja	70,9	23,3	5,8	91,5	8,5	---	61,14 p < 0,000
Pripažįsta suklydęs	70,0	25,2	4,8	93,6	6,4	---	38,29 p < 0,03
Nevengia sunkesnių užduočių	71,5	25,7	2,9	85,1	14,9	---	29,38 p < 0,1
Pasakoja apie save	70,0	24,2	5,8	83,0	14,9	2,1	23,97 p < 0,5
Klausia kitų nuomonės	63,3	30,0	6,7	80,9	17,0	2,1	17,55 p < 0,9
Užjaučia kitus	71,4	25,7	2,9	85,1	12,8	2,1	33,38 p < 0,09
Išklauso kitus žmones	69,0	28,1	2,9	93,6	6,4	---	43,49 p < 0,009
Parodo kitų nuopelnus	60,0	34,3	5,7	83,0	17,0	---	21,41 p < 0,6
Nežemina žmonių	67,1	30,0	2,9	85,1	14,9	---	29,94 p < 0,1
Natūraliai su kitais elgiasi	77,1	22,9	---	82,9	17,0	---	22,62 p < 0,5
Pradėtą užduotį atlieka iki galo	61,3	33,9	4,8	93,7	6,4	---	38,11 p < 0,03
Nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms	68,0	29,1	2,9	87,3	8,5	4,3	29,12 p < 0,1
Nesėkmės atveju nedejuoja	59,3	32,0	8,7	80,9	14,9	4,3	40,76 p < 0,01
Netrukdo per pamokas	68,0	22,3	9,7	89,3	10,6	---	32,96 p < 0,1
Atsižvelgia į kitus	74,3	25,7	---	78,7	21,3	---	14,84 p < 0,3
Nekeršija	73,9	21,3	4,8	72,3	27,7	---	15,08 p < 0,9
Sutaria su kitais bendraamžiais	71,9	26,2	1,9	91,5	8,5	---	23,51 p < 0,4
Nenaudoja prievartos	71,0	24,2	4,8	85,1	14,9	---	19,48 p < 0,7
Kontroliuoja savo judesius	80,0	17,1	2,9	93,6	6,4	---	22,43 p < 0,5
Pats apsisprendžia ką veikti	72,0	24,2	3,8	93,7	6,4	---	30,39 p < 0,1
Savo noru įsijungia į veiklą	77,1	17,1	5,7	80,8	19,1	---	29,89 p < 0,1
Pasiūlo, kaip atlikti veiklą	57,2	37,1	5,7	70,3	29,8	---	31,35 p < 0,1
Baigia darbą savarankiškai	58,4	28,1	13,5	72,4	27,7	---	47,29 p < 0,003

Duomenys įtikina, kad tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus berniukų elgesys išsiskiria, kai jie dalijasi savo mintimis, daiktais bei išgyvenimais su kitais ($\chi^2 = 44,70 p < 0,004$), nemeluoja ($\chi^2 = 61,14 p < 0,000$), pripažįsta savo klaidas ($\chi^2 = 38,29 p < 0,03$), išklauso kitus ($\chi^2 = 43,49 p < 0,009$), savarankiškai baigia darbą ($\chi^2 = 47,29 p < 0,003$), atlieka pradėtą užduotį iki galo ($\chi^2 = 38,11 p < 0,03$), nesėkmės atveju nėra linkę dejuoti ($\chi^2 = 40,76 p < 0,01$). Tai rodo, kad *netekties šeimoje nepatyrę* berniukai kiek *dažniau* linkę dalintis, nemeluoti, pripažinti savo klaidas, išklausti kitus, užbaigti pradėtą darbą iki galo, savarankiškai jį užbaigti bei nepasisekus nesiskųsti. Minėtais atvejais šių berniukų elgesys akivaizdžiai pralenkia netektį šeimoje patyrusių klasiės draugų.

Kita vertus, dažnių pasiskirstymo analizė taip pat parodė esamus, nors ir statistiškai nereikšmingus skirtumus tarp tirtų berniukų elgesio: *netektį patyrę* berniukai kur kas *rečiau* nei jos nepatyrę bendraklasiai neveidmainiauja, nevengia sunkesnių užduočių, pasakoja apie save, klausia kitų nuomonės, užjaučia juos, parodo nuopelnus, nežemina, natūraliai elgiasi, nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms, netrukdo per pamokas, sutaria su kitais, nenaudoja prievartos bei apsisprendžia ką veikti. Todėl netektį patyrusiems berniukams, priešingai nei jos

nepatyrusiems, iš dalies *mažiau* būdingas nuoširdumas, pasitikėjimas savimi ir kitais, užuojauta, dėmesingumas, pagarba, savikontrolė, kantrumas, taikumas ir iniciatyvumas (10 pav.).

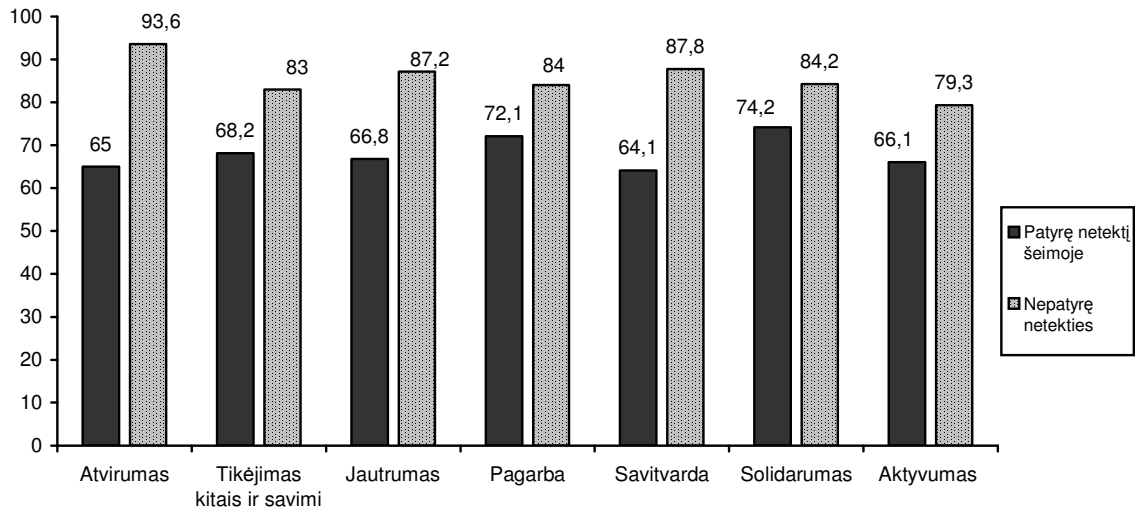


10 paveikslas. **Atskirų vertybių apraiškų pasireiškimas I–IV klasių berniukų elgesyje** (proc.)

Duomenys rodo, kad *šeimoje netektį patyrę* berniukai labiau išsiskiria savo *didesniu* pakantumu kitiems: jie kiek dažniau nei kiti klasės draugai linkę nekeršyti ir atsižvelgti į kitus. Vadinasi, iš dalies yra praktiškai labiau įkūniję solidarumo vertybę.

Tačiau jiems, kaip jau ir minėta, žymiai *mažiau* būdinga savikontrolė, savarankiškumas, iniciatyvumas, pasitikėjimas savimi, dėmesingumas bei nuoširdumas. Galima teigti, kad šie berniukai yra silpniau įkūniję savitvardos, aktyvumo, tikėjimo kitais ir savimi, jautrumo bei atvirumo vertybes, o pagal taikumo, kantrumo, pagarbos kitiems, užuojautos, pasitikėjimo kitais ir tiesumo praktinį pasireiškimą mažai skiriasi nuo savo vienmečių, nepatyrusių netekties.

Taip pat tyrimo duomenys buvo palyginti ir pagal socialinių-dorovinių vertybių raišką berniukų elgesyje (11 pav.).



11 paveikslas. **Socialinių-dorovinių vertybių raiška I–IV klasių berniukų elgesyje** (proc.)

Rezultatai patvirtina, kad *netekti patyrę* berniukai yra silpniau internalizavę atvirumo ($\chi^2 = 84,14$ $p < 0,000$), tikėjimo kitais ir savimi ($p > 0,05$), jautrumo ($\chi^2 = 69,18$ $p < 0,000$), pagarbos ($p > 0,05$), savitvardos ($\chi^2 = 33,16$ $p < 0,03$), solidarumo ($\chi^2 = 29,23$ $p < 0,02$) bei aktyvumo vertybes. Šeimoje netekties nepatyrusių tiriamųjų elgesyje šios vertybės pasireiškia dažniau.

Palyginus *netekti patyrusių berniukų ir mergaičių* elgesį, galima tvirtinti, kad patirta netektis berniukų elgesį neigiamai labiau paveikia, nei to paties amžiaus mergaičių, nors pastarųjų elgesys išsiskyrė tik pagal kai kuriuos požymius (jos taip pat rečiau nevedmainiauja, nevengia sunkesnių užduočių bei nesėkmės atveju nepasiduoda neigiamoms emocijoms). Pažymėtina, kad gauti duomenys sutampa ir su kitų tyrėjų (Golden ir Miller, 1998; Staudacher, 1991) išvadamis, jog patirta netektis turi daugiau neigiamos įtakos *berniukų* elgesiui nei mergaičių. Psichologai B. Whiting ir C. Edwards (1988) taip pat išryškina kelis esminius elgesio skirtumus, pastebimus tarp jaunesniojo mokyklinio amžiaus mergaičių ir berniukų: mergaitėms labiau nei berniukams svarbu pagalba, dėmesys ir fizinis kontaktas. Tuo tarpu šio amžiaus berniukams – individualumas, uždarumas ir santykių su bendraamžiais paviršutiniškumas.

Išvados

- Šeimoje *netekti patyrę* jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai *silpniau* nei netekties nepatyrę bendraklasiai internalizuoja jautrumo, pagarbos, savitvardos bei aktyvumo vertybes, o *labiau* – solidarumo. Tuo tarpu *netekties nepatyrę* šio amžiaus vaikai – atvirumą, pasitikėjimą kitais bei savimi ir aktyvumą.

- *Šeimoje netektį patyrusios* mergaitės kiek *labiau* nei netekties nepatyrusios praktiškai įkūnija atvirumo, pagarbos, solidarumo ir aktyvumo vertybes, o *silpniau* – tikėjimą kitais ir savimi.
- *Netektį patyrę berniukai silpniau* nei netekties nepatyrę bendraamžiai yra internalizavę atvirumo, tikėjimo kitais ir savimi, jautrumo, pagarbos, savitvardos bei aktyvumo vertybes, išskyrus pakantumą.
- Šeimoje patirta netektis didesnę neigiamą įtaką daro *berniukų* elgesiui nei to paties likimo mergaičių: berniukai elgesio lygmeniu yra menkiausiai internalizavę atvirumo, tikėjimo kitais ir savimi, jautrumo, pagarbos, savitvardos bei aktyvumo vertybes.

2. Emocinių išgyvenimų ypatumai

Įvairių sričių mokslininkai (Bitinas, 2004; Kuzmickas, 2001; Aramavičiūtė, 1999b; Martin, 1963 ir kt.) pagrįstai kelia klausimą apie žmogaus gebėjimą pasirinkti vienokią ar kitokią vertybių sistemą ir apie tai, kas nulemia tokį pasirinkimą. Prieinama vieningos nuomonės, kad asmenybė internalizuoja tik tas vertybes, kurios jai yra reikšmingos bei susijusios su jos poreikiais, interesais, siekiais ir emociniais išgyvenimais. B. Bitinas (2004), kalbėdamas apie vertybių reikšmingumą vaikui, pabrėžia, kad vertybinis vaiko imlumas yra sociopsichologinė asmenybės savybė, kuriai įtakos turi tos vystymosi bei ugdymo sąlygos, kurių pagrindas – emociniai vaiko išgyvenimai. V. Aramavičiūtė (1999b) taip pat pažymi, kad emocijos ne vien stiprina žmogaus ryšį su vertybėmis, bet ir labiau išryškina jų svarbumą, kartu lengvindamos vertybės tapimą elgesio motyvu. Taigi emocijos – viena iš esminių sąlygų, suponuojančių vertybių tapimą žmogaus vidine savastimi, nes emociškai išgyventa vertybė gali būti lengviau realizuojama praktiškai.

Nors išskirti pagrindines emocijas pakankamai sudėtinga, tačiau daugelio psichologų (Rugevičius, 1987; Казаков, Кондратьева, 1989; Ильин, 2001; Oatley, 2004; Изард, 2000; Kübler-Ross, 1997; Рогов, 1996; Овчарова, 2000; Оклендер, 1997; Berk, 2006 ir kt.) požiūriu, džiaugsmas, liūdesys, pyktis, baimė ir pasitikėjimas savimi yra pamatinės žmogaus emocijos arba, kaip teigia E. Пjin (Ильин, 2001), – emocinės reakcijos, sudarančios prielaidas kitų išgyvenimų bei santykio su savimi raidai. K. Sherer (Шерер, 2001), vartodamas *ekspresijos struktūros* sąvoką, taip pat nurodo, kad daugelis žmogaus emocinių išgyvenimų gali būti sugrupuoti į šias pagrindines emocijų struktūras – džiaugsmą (laimę), pyktį (įtūžį), liūdesį (nusivylimą) ir baimę (siaubą). B. Kuzmickas (2001) irgi laikosi panašios nuomonės, jog esminės žmogaus emocinės būsenos yra pyktis, nerimas, baimė, pavydas ir nuobodulys. Vienos iš jų, anot autoriaus, yra kreipiamos daugiau į kitus žmones, kitos – į save patį.

A. Martin, (1963) ir D. Matsumoto (Мацумото, 2002) kalba apie natūralias emocijas, skirstomas į malonias ir nemalonias, kurias žmogus kasdien neišvengiamai patiria, o ypač vaikai, galintys per tą pačią dieną dėl įvairių priežasčių išgyventi tiek liūdesį, tiek ir džiaugsmą.

Aptardami emocijų psichofiziologiją, daugelis psichologų (Martin, 1963; Мацумото, 2002; Изард, 2000) bei pedagogų (Bitinas, 2004 ir kt.) prieina išvados, kad labiau teigiamos negu neigiamos emocijos nulemia vertybių internalizavimo sėkmę ir jų įprasminimą žmogaus gyvenime. Nors ir neigiamos emocijos (baimė ar nusivylimas), pasak C. Izard (Изард, 2000), taip pat turi teigiamos įtakos asmenybės valios bei elgesio savireguliacijai. Psichologas B. Dodonov net laikosi tokios nuomonės, kad „neigiamos emocijos vaidina kur kas svarbesnę vaidmenį biologine prasme nei teigiamos“ (cit. pagal Ильин, 2001, p. 100). Tačiau vis dėlto teigiamos emocijos yra laikomos vertybių internalizavimo psichologiniu pagrindu.

Kartu psichologijoje pažymima, kad svarbiausia emocijų savybė yra jų santykis su objektu, kuris išreiškiamas aplinkos daiktų, reiškinių bei situacijų vertinimais (Psichologijos žodynas, 1993). Perduodamos šiuos vertinimus atitinkamų išgyvenimų pavidalu, emocijos išreiškia ir tam tikrą žmogaus požiūrį į tuos ar kitus vertinimo objektus. Kaip teigia A. Kepalaitė, „emocijos išreiškia subjekto būseną ir subjekto santykį su objektu“ (1982, p. 15). Tai rodo, kad emocijas galima laikyti ir tam tikra vertybių internalizacijos išraiška.

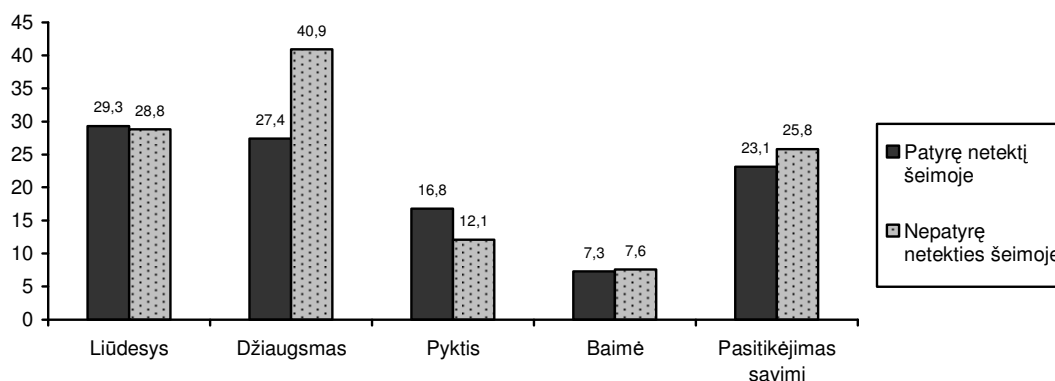
Edukologijoje pabrėžiama, kad emocijos turi ypatingą reikšmę vaikystėje ir ypač jaunesniajame mokykliniame amžiuje. Būtent emociniai išgyvenimai yra neatskiriama vaiko veiklos dalis. Emocinių išgyvenimų reikšmė jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams itin svarbi, nes stiprūs emociniai išgyvenimai yra glaudžiai susiję tiek su statusu, tiek ir su besiformuojančiais naujais santykiais su mokytoju bei klasės draugais (Girdzijauskienė, 2004b). Laikomasi nuomonės, kad emocijų sklaidą vaikystėje galima padalyti į teigiamą (džiaugsmas, mylėjimas, atjauta) ir neigiamą (pyktis, pavydas, baimė ir kt.). Šie jausmai, anot J. Litvinienės (2002), įgyjami jau ankstyvoje vaikystėje, ir lemia tolesnę vaiko socialinę raidą. Kita vertus, šiuo amžiaus laikotarpiu būdinga emocinės raiškos nepastovumas, padidėjęs jautrumas bei jaudinimasis dėl nelabai svarbių dalykų (Petrulytė, 2003).

2.1. Emocinių išgyvenimų raiška

Aptardami jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų emocinius išgyvenimus, daugelis autorių (Lovre, 2003; Webb, 1993; Wolfelt, 1999; Dovydaitienė, 2001; Kübler-Ross, 1997; Radzevičienė, 2002 ir kt.) pažymi, kad šeimoje netektį patyrę vaikai yra emociškai labiau pažeidžiami, nes jų reakcijos į patirtą netektį pasireiškia ir fiziniame, ir pažintiniame, o ypač emociniame bei elgesio lygmenyse. Kartu pabrėžiama, kad berniukai savo neigiamas emocijas

dažniau linkę reikšti atitinkamai agresyvesniu elgesiu nei jų amžiaus mergaitės (Nitsch, 2003). Todėl jie labiau nei mergaitės yra linkę nerimauti dėl galimo tėvų išsiskyrimo ar kito šeimos nario netekties (Biddulph, 1997; Golden ir Miller, 1998; Staudacher, 1991). Tuo tarpu D. McKissock (1998) manymu, mergaitės, kitaip nei berniukai, netektį išgyvena kiek lengviau, nes savo jausmais išreiškia rūpestį kitais bei gailestį; yra atviresnės ir dažniau negu berniukai išsako tai, ką jaučia. Juolab, anot A. Gučo (1990) ir A. Petrulytės (2003), mergaitėms labiau nei berniukams yra svarbesnis socialinis pasitenkinimas ir artumas bei tarpusavio santykių emocionalumas.

Atsižvelgiant į visa tai, siekta išsiaiškinti *kaip dažnai* netektį šeimoje patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai išgyvena pamatines emocijas (džiaugsmą, liūdesį, pyktį, baimę ir pasitikėjimą savimi). *Vertinimo kriterijumi* buvo pasirinkta jų raiškos dažnumas (dažnai, retkarčiais ir labai retai išgyvena). Palyginus tiriamuosius pagal *dažnai* patiriamų emocijų rodiklį, buvo gauti tokie duomenys (12 pav.).



12 paveikslas. I–IV klasių mokinių pasiskirstymas pagal *dažnai* patiriamus emocinius išgyvenimus (proc.)

Statistiškai reikšmingų skirtumų ir nebuvo nustatyta, tačiau gauti duomenys parodė, kad tarp patyrusių ir nepatyrusių netektį šeimoje tiriamųjų emocijų išgyvenimų egzistuoja tam tikri skirtumai. Juos labiausiai išryškino vaikų išgyvenamo džiaugsmo dažnumas: žymiai dažniau (13,5 proc. daugiau) džiaugiasi netekties šeimoje nepatyrę mokiniai. Vadinasi, vaikai, šeimoje patyrę netektį, rečiau džiaugiasi ir tuo pačiu kiek dažniau liūdi. Tuo tarpu dažniau pyksta netektį šeimoje patyrę vaikai (beveik 5 proc. jų rasta daugiau). Maždaug tiek pat vaikų, patyrusių ir nepatyrusių netektį, liūdi, bijo ir pasitiki savimi, nors pasitikėjimas savimi kiek dažniau išgyvenamas tų vaikų, kurie nėra šeimoje patyrę netekties. Todėl galima manyti, kad šeimoje patirta netektis dažniau sukelia neigiamas emocijas nei teigiamas.

Tą patį patvirtina ir emocijų išgyvenimų *dažnumo* palyginimas pagal šeimoje patirtas skirtingas netektis (10 lentelė).

I–IV klasių mokinių emocinių išgyvenimų raiška pagal šeimoje patirtas netektis (N / proc.)

Emocijos	Liūdesys	Džiaugsmas	Pyktis	Baimė	Pasitikėjimas savimi
Netektys šeimoje					
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur	18 / 25,0	33 / 45,8	7 / 9,7	6 / 8,3	31 / 43,1
Tėvų skyrybos	24 / 39,3	15 / 24,6	7 / 11,5	6 / 9,9	12 / 19,7
Senelių mirtis	8 / 25,8	8 / 25,8	3 / 9,7	2 / 6,5	5 / 16,2
Tėvo ar motinos mirtis	6 / 27,3	3 / 13,6	8 / 36,4	1 / 4,5	3 / 13,6
<i>Nepatirta netektis</i>	19 / 28,8	27 / 40,9	8 / 12,1	5 / 7,6	17 / 25,8

Duomenų analizė rodo, kad tarp patirtų šeimoje netekčių, galinčių sukelti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų emocinius išgyvenimus, išsiskiria tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur, tėvų skyrybos ir tėvo ar motinos mirtis. Skirtumas tik tas, kad su tėvų bedarbyste susijęs jų išvykimas gali net dažniau tapti džiaugsmo ir pasitikėjimo savimi, o tėvų skyrybos – liūdesio, tėvo arba motinos mirtis – pykčio šaltiniu. Žinoma, artimųjų mirtis taip pat sukelia ir liūdesį. Taigi šie duomenys patvirtino tendenciją: šeimoje patirta netektis daro kiek didesnę įtaką tiriamųjų neigiamų emocijų raiška.

Detaliau aptariant duomenis, matyti, kad *liūdesio* emocija dažniau (virš trečdalis) išgyvenama tų vaikų, kurie patyrė tėvų skyrybas. E. Kübler-Ross (1997) taip pat tvirtina, kad netektį šeimoje patyrę vaikai dažniau nei jų vienmečiai liūdi ir sielvartauja dėl patirtos vieno iš artimųjų netekties. Tačiau tyrimo metu paaiškėjo, kad vaikai, patyrę senelių, tėvo ar motinos mirtį, liūdi rečiau nei tėvų skyrybas patyrusieji. Daugelyje psichologijos ir edukologijos darbų tėvų skyrybos taip pat traktuojamos kaip vaikų sunkiausiai išgyvenamos, nes dažnai tarp išsiskyrusių tėvų kyla kivirčiai, įvairūs nesutarimai, o vaikas netenka ne tik identifikacijos objekto, bet ir lokalsios tapatybės – tenka gyventi keliose vietose (Perry, 2001; Goldman, 2000 ir kt.).

Pasirodo, kad *pykčio* emociją kur kas dažniau (36,4 proc.) išgyvena tie vaikai, kurių vienas iš tėvų mirė: beveik 20 proc. rasta daugiau tokių vaikų nei kitas netektis patyrusių ar jos nepatyrusiųjų. Tai sutampa ir su kitų tyrėjų (Perry, 2001; Mishara, 2002) duomenimis apie artimųjų mirties įtaką vaikų emociniams išgyvenimams (tokie vaikai dažnai pyksta ant savęs ir tų asmenų, kurie juos paliko, būna irzlūs ir dažnai jaučia vidinę kaltę dėl patirtos netekties, nes mano, kad daug kas priklausė ir nuo jų pačių).

Kalbant apie *baimę*, reikėtų pasakyti, kad ši emocija tarp jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų išgyvenama daug rečiau nei kitos emocijos (70,8 proc. vaikų, patyrusių vienokią ar kitokią netektį, ją išgyvena retai ir labai retai). Remiantis B. Perry (2001), matyt, tai būtų galima paaiškinti tuo, jog vaikai, šeimoje patyrę vienokią ar kitokią netektį, baimę išgyvena

kartu su kitomis emocijomis, ypač su liūdesiu, nes nėra pakankamai saugūs ir nesijaučia užtikrinti dėl būsimos ateities. Tai iš dalies patvirtino neparimetrinė duomenų analizė, apėmusi baimės ir liūdesio emocijas, kad netektį šeimoje patyrę vaikai kiek dažniau nei jų bendraamžiai liūdi ir bijo, o ypač tai būdinga tėvų skyrybas patyrusiems vaikams ($\chi^2 = 10,76$ p < 0,02).

Vertas dėmesio ir tas faktas, kad beveik pusė *netekties šeimoje nepatyrusių* vaikų nurodė retai išgyvenantys džiaugsmo emociją. Tačiau įvairias netektis patyrę vaikai šią emociją išgyvena dar rečiau. Daugiau nei pusė tėvų bedarbybę ar jų išvykimą dirbti svetur patyrę vaikai nurodė dažnai besidžiaugiantys. Interviu su pedagogais metu, paaiškėjo, kad tai gali būti susiję su tuo, jog iki išvykstant šių vaikų tėvams dirbti svetur, šeimoje dažnai buvo konfliktuojama, o seneliams ir globėjams užėmus tėvų vietą, vaikams pasidarė emociškai lengviau.

Nustatyta, kad šeimoje netektį patyrę vaikai linkę rečiau pasitikėti savimi, bet daugiau nei trečdalis jų, tėvams išvykus dirbti svetur, dažniau pasitiki savimi (tarp netekties nepatyrusių mokinių tik ketvirtadalis nurodė dažnai išgyvenantys šią emociją). Kita vertus, išsiskyrusių tėvų ar senelių bei tėvų mirtį patyrę tiriamieji mažiau pasitiki savimi. Vadinasi, šios netektys šeimoje turi daugiau neigiamos įtakos šių vaikų pasitikėjimui savimi. Tai sutampa ir su anksčiau aptartais šių vaikų elgesio lygmens tyrimo rezultatais. Be to, M. Dovydaitienės (2001) ir B. Perry (2001) teigimu, išsiskyrusių šeimų vaikai labiau linkę pasitraukti nuo kai kurių streso šaltinių arba juos įveikti nekonstruktyviu būdu, ar visiškai pasikliauti aplinkinių globa, o ne savimi. Tokie vaikai, anot šių tyrėjų, rečiau pasitiki savimi ir dažniau perduoda veiklos iniciatyvą aplinkiniams bei jaučiasi daugiau nuo jų priklausomi.

Palyginus gautus duomenis *lyties* aspektu, nebuvo rasti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp jaunesniojo mokyklinio amžiaus mergaičių ir berniukų. Tik pažymėtina, kad berniukai šiek tiek mažiau (2,4 proc.) pasitiki savimi už mergaites.

Išvada

- Šeimoje netektį patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai *dažniau* išgyvena *neigiamas* emocijas (liūdesį ir pyktį) ir *rečiau* – teigiamas (džiaugsmą ir pasitikėjimą savimi). Vaikai, patyrę tėvų skyrybas ar tėvų bei senelių mirtį neigiamas emocijas išgyvena dar dažniau. Berniukai, priešingai negu mergaitės, kiek rečiau pasitiki savimi.

2.2. Emocinių išgyvenimų priežastys

Kalbėdami apie emocinius išgyvenimus, daugelis psichologų (Изард, 2000; Rugevičius, 1987; Reeve, 2005; Ильин, 2001; Oatley, 2004 ir kt.) tvirtina, kad juos gali sukelti išoriniai (kiti žmonės, įvykiai ir pan.) arba vidiniai veiksniai (žmogaus savybės, patyrimas ir kt.). Vienas iš informacinės emocijų teorijos atstovų P. Simonov iškelia mintį, kad vienokios ar kitokios emocijos kyla dėl „žmogaus patiriamo turimų resursų nepakankamumo patenkinant tam tikrą poreikį“ (cit. pagal Ильин, 2001, p. 79). Šis teiginys implikuoja tiek išorinį, tiek ir vidinį emocijų išgyvenimo priežastingumą.

Savęs suvokimo teorijos šalininkai (Strout, Sokol ir kt., 2004; Izard, 1977) kalba apie emocinių išgyvenimų priklausomybę nuo to, kaip žmogus priima informaciją apie save. Be to, S. Strout ir kt. (2004) kelia mintį, kad emociniai išgyvenimai nėra tam tikro elgesio priežastis, bet greičiau rezultatas (žmogus gali verksti ne dėl to, kad jam liūdna, bet liūdi dėl to, nes verkia). Toks emocinių išgyvenimų ir jų priežasties ryšio traktavimas kilęs iš XIX a. pabaigos psichologo W. James darbų. Šalia to savęs suvokimo teorijos atstovai nurodo galimas ir kitas emocinių išgyvenimų priežasčių prielaidas: 1) individualus išgyvenimas ir atitinkama emocinė reakcija (jei žmogus šypsosi, tai ir patiria džiaugsmą) ir 2) situacinis-kontekstinis išgyvenimas (žmogus laimingas, nes gavo dovaną arba liūdi, nes mirė artimas šeimos narys ir pan).

Kita vertus, K. Oatley (2004), nagrinėjantis žmogaus emocijas tikslo ir jų tarpusavio ryšio kontekste, pažymi, kad pagrindinės žmogaus emocijos (liūdesys, baimė, džiaugsmas, pyktis ir pasitikėjimas savimi) gali būti sąlygojamos tam tikrų įvykių ir siekiamų tikslų. Vadinasi, kai tikslas pasiektas, tai išgyvenamas džiaugsmas; kai tikslas prarandamas – liūdesys; kai iškyla pavojus ar išgyvenamas tikslų konfliktas – baimė. Galiausiai K. Oatley (2004) prieina išvados, kad neigiamos emocijos (pyktis, baimė ir liūdesys) dažniausiai išgyvenamos dėl prarasto statuso, pagarbos netekimo ar kitų šeimoje patirtų netekčių.

Atsižvelgus į visa tai, šiame tyrime buvo siekta nustatyti netektį šeimoje patyrusių vaikų pagrindinių *emocinių išgyvenimų priežastis*. Išeities tašku pasirinkta konkrečius tiriamųjų emocinius išgyvenimus nulemiančios priežastys. Naudojant apercepcinį testą su paveikslėliais, vaizduojančiais pagrindines žmogaus emocijas (džiaugsmą, liūdesį, pyktį, baimę ir pasitikėjimą savimi), tiriamieji buvo prašomi nurodyti, dėl ko jie patys dažniausiai liūdi, džiaugiasi, pyksta, bijo ir pasitiki savimi.

Vaikų atsakymai buvo suskirstyti į kelias emocinių išgyvenimų priežasčių grupes: 1) *socialines* (kai tiriamasis nurodė, kad liūdi, džiaugiasi, pyksta, bijo ar pasitiki savimi ne vien dėl atskirų žmonių elgesio (netinkamo ar tinkamo) su juo, bet ir su kitais aplinkiniais

žmonėmis); 2) *asmenines* (kai tiriamasis siedavo nurodytas emocijas su savo paties poreikių patenkinimu arba nepatenkinimu); 3) *neutralias* (kai vaikai šių emocijų nesiejo nei su socialiniais, nei asmeniniais poreikiais, bet vardino jų atžvilgiu neutralius dalykus: neturėjimą ką veikti, nuobodulį ir kt.). Taip pat buvo fiksuojami ir tie tiriamųjų atsakymai, kuriuose jie nenurodė, dėl ko išgyvena vienokią ar kitokią emociją. Šios išgyvenimų priežastys laikytos *nenurodytomis* (16 priedas).

Taigi suskirsčius vaikų atsakymus apie jų emocinių išgyvenimų socialines, asmenines ar neutralias priežastis, buvo gauti tokie rezultatai (11 lentelė).

11 lentelė

I–IV klasių mokinių išgyvenamų emocijų socialinės, asmeninės, neutralios priežastys (proc.)

Priežastys Emocijos	Patyrę netektį šeimoje N = 181				Nepatyrę netekties šeimoje N = 82				χ^2 ir p reikšmės
	Nenurodytos	Neutralios	Asmeninės	Socialinės	Nenurodytos	Neutralios	Asmeninės	Socialinės	
Liūdesys	21,8	11,1	30,9	36,2	21,2	24,2	31,8	22,8	46,42 p < 0,04
Džiaugsmas	---	10,1	20,0	69,5	---	10,6	15,2	74,2	38,97
Pyktis	15,7	22,8	55,8	5,7	21,2	30,3	48,5	---	35,98
Baimė	17,7	75,1	7,2	---	21,2	78,8	---	---	55,82 p < 0,006
Pasitikėjimas savimi	19,2	6,5	0,7	73,6	15,2	13,6	4,5	66,7	62,00 p < 0,01

Statistiškai reikšmingus skirtumus tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų išryškino liūdesio ($\chi^2 = 46,42 p < 0,04$), baimės ($\chi^2 = 55,82 p < 0,006$) ir pasitikėjimo savimi ($\chi^2 = 62,00 p < 0,01$) priežastys. Tai rodo, kad *šeimoje netektį patyrę* vaikų kiek daugiau, nei jos nepatyrusių bendraklasių, išgyvenimus sukelia socialinės priežastys: aplinkinių žmonių netinkamas elgesys (kai šie pravardžiuoja, stumdomi ar net mušasi) ne tik su jais pačiais, bet ir su kitais žmonėmis. Kai aplinkiniai tinkamai elgiasi tiek su pačiais tiriamaisiais, tiek ir su kitais žmonėmis, tirti vaikai (patyrę ir nepatyrę netektį) dažniau džiaugiasi ir pasitiki savimi. R. Bakutytė (2001), atlikusi tyrimą su II–IV klasių mokiniais, taip pat nustatė, kad šio amžiaus vaikai dažniausiai išgyvena dėl aplinkinių žmonių netinkamo elgesio su jais. T. Stulpinas (2002) savo tyrimu taip pat atskleidė, kad neigiamos emocijos dažniausiai vaikų (tiek ketvirtos, tiek ir vyresnių klasių) patiriamos dėl nepatenkinamų tarpusavio santykių bei netinkamo elgesio mokykloje. „Neigiamas emocijas sukelia trys faktorių grupės: pedagogų elgesys, mokinių elgesys ir netvarka pamokose“, – tvirtina tyrėjas (2002, p. 170). Vadinasi, netinkamas kitų žmonių elgesys yra pakankamai aktualus veiksnys, nulemiantis neigiamų emocijų genezę tiriamų vaikų amžiaus populiacijoje.

Baimės emocijos priežastis du trečdaliai tiriamųjų nurodė kaip neutralias, dažnai šiam amžiui būdingas ir pasireiškiančias per stereotipinius bijojimą sukeliančius veiksnys. Apie

šiuos veiksnius rašantys C. Izard (Изард, 2000), J. Reeve (2005) teigia, kad vaikų baimę dažniausiai sukelia stereotipiniai veiksniai (bijoma tamsos, vieniems būti namuose, bijoma kapinių, siaubo filmų, gydytojų ir pan.). Daugelis psichologų tai linkę vadinti regresiniu elgesiu, dažnai būdingu netektį patyrusiems vaikams (A Practical Guide for Crisis Response in Our Schools, 2003). Tai iš dalies patvirtino ir tirtų vaikų atsakymai – beveik du trečdaliai tiek netektį patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių respondentų pažymėjo, kad baimę dažniausiai jie išgyvena dėl stereotipinių, jų amžiui būdingų priežasčių. Vadinasi, galima manyti, kad baimės emociją jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai *dažniau* patiria dėl neutralių – jų amžiaus sąlygotų – priežasčių, nei dėl asmeniškai ar socialiai orientuotų priežasčių. Tačiau buvo daugiau (7,2 proc.) *netektį šeimoje patyrusių* vaikų, baimę išgyvenančių dėl asmeninių priežasčių („negali nueiti į krepšinio varžybas su tėčiu“, „neturi kompiuterinio žaidimo“ ir pan.).

Pastebėta, kad *pasitikėjimo savimi* priežastis dažniausiai sąlygoja kitų žmonių tinkamas (humaniškas) elgesys su jais (įvairūs paskatinimai, pabrąsinimai, objektyvus mokytojo vertinimas ir pan.). Matyti, kad tinkamas kitų elgesys *netektį šeimoje patyrusiems* vaikams *dažniau* (7 proc. jų rasta daugiau) sukelia pasitikėjimą savimi nei jų vienmečiams, nepatyrusiems šeimoje netekties. Tai rodo suaugusiųjų palaikymo svarbą netektį patyrusiems vaikams, stiprinant jų pasitikėjimą savimi. Be abejo, tokių vaikų pasitikėjimui savimi nemažai reikšmės turi ir klasės mokytojo elgesys bei vertinimas. A. Gučas (1990) ir A. Petrulytė (2004) pažymi, kad mokytojo asmenybė vaidina svarbų vaidmenį, skatinant pradinių klasių vaikų pasitikėjimą savimi ir pozityvų savęs vertinimą.

Taip pat duomenys atskleidė kitus, nors ir statistiškai nereikšmingus skirtumus tarp tiriamųjų emocinių išgyvenimų priežasčių: daugiau nei pusė (55,8 proc.) netektį šeimoje patyrusių vaikų ir mažiau nei pusė jos nepatyrusių (48,5 proc.) vaikų *pyksta*, kai negali patenkinti savo poreikių („nenuperka kompiuterinio žaidimo“ ar „neleidžia ilgai žaisti su kompiuteriu“, „neleidžia būti kieme su kitais vaikais“, „nenuveža pas senelius“, arba „mama tik kartais leidžia pabūti pas tėtį“). Taigi beveik 8 proc. *daugiau netektį patyrusių* vaikų *pyksta* dėl asmeninių priežasčių. Vadinasi, šiems vaikams rečiau nei kitiems bendraamžiams pavyksta patenkinti savo poreikius. Apie dažnai išgyvenamą šių vaikų pykčio emociją liudija ir kitų autorių (Kübler-Ross, 1997; Mishara, 2002; Berns, 1989; McLoyd, 1989 ir kt.) atlikti tyrimai: netektį šeimoje patyrę vaikai dažnai pyksta ant savęs bei ant aplinkinių, neretai išreikšdami pyktį net agresijos protrūkiais. Žvalgomas tyrimas (atliktas 2003 m.) ir mokinių stebėjimas mokykloje (2005 m.) taip pat parodė, kad vaikai, šeimoje patyrę vienokią ar kitokią netektį, klasėje linkę elgtis agresyviau nei kiti bendraamžiai.

Kalbant apie *džiaugsmo* išgyvenimo priežastis, reikia pasakyti, kad beveik du trečdaliai visų mokinių nurodė, kad džiaugiasi dėl socialinių priežasčių – kai su jais elgiamasi tinkamai (su jais kartu žaidžia per pertraukas, juos užtaria ir supranta draugai bei suaugusieji ir pan). Be to, ketvirtadalis netektį šeimoje patyrusių tiriamųjų džiaugiasi ir dėl asmeninių priežasčių. Netekties šeimoje nepatyrusiems vaikams šios priežastys rečiau (15,2 proc. rasta mažiau) tampa džiaugsmo šaltiniu. Tai rodo, kad vienoks ar kitoks asmeninių poreikių patenkinimas dažniau sukelia džiaugsmą tarp netektį patyrusių vaikų nei jos nepatyrusių.

Išvada

- Teigiamas emocijas šeimoje netektį patyrusiems vaikams dažniau sukelia socialinės nei asmeninės priežastys, o neigiamas – tiek asmeninės ir neutralios bei iš dalies socialinės. Vaikų, nepatyrusių netekties šeimoje, teigiamas emocijas taip pat dažniau sukelia socialinės priežastys, o neigiamas – neutralios, asmeninės ir iš dalies socialinės. Skirtumas tas, kad socialinės priežastys šeimoje netektį patyrusiems I–IV klasių mokiniams dažniau nei netekties nepatyrusiems pažadina pasitikėjimą savimi, o rečiau – džiaugsmą. Taip pat neigiamas emocijas netektį šeimoje patyrę vaikai dažniau išgyvena dėl asmeninių priežasčių, išskyrus liūdesį, kurį dažniau sukelia socialinės priežastys.

2.3. Gebėjimas atpažinti kitų žmonių išgyvenimus

Psichologinėje literatūroje iškeliamas tam tikrų emocinių išgyvenimų svarba žmogaus gebėjimui atjausti kitus, atpažinti kitų žmonių emocijas, arba, kitaip tariant, empatijai (Podgórecki, 2005; Martin, 1963; Kübler-Ross, 1997). Būtent empatija (gr. *empathes*), kaip teigiama pedagoginėje ir psichologinėje literatūroje, yra gebėjimas reaguoti į kitus pagal savo pačių turimą patirtį bei tinkamai priimti kitų žmonių emocijas bei aplinkos įvykius (Hutchinson Educational Encyclopaedia, 1999). Raidos požiūriu, J. Podgóreckio (2004, 2005) manymu, empatija yra aukščiausia socialinės patirties perėmimo (pasikeitimo) forma ir turi ypatingą reikšmę ankstyvojoje vaikystėje, nes šiame amžiaus tarpsnyje vaikai dar nemoka verbalizuoti savo išgyvenimų. Kaip teigia tyrėjas, vaiko gebėjimas įsijausti į kitą žmogų ir pilnai jį suprasti nulemia ir sėkmingą socialinę jo adaptaciją, kaip reikšmingą socializacijos etapą. Taigi, kuo geriau vaikas supranta savo ir kitų žmonių emocijas, „tuo sėkmingiau jis bendrauja, o kuo sėkmingiau bendrauja, tuo geriau adaptuojasi“ (Pileckaitė-Markovienė, 2004, p. 134).

Psichologų (Lepeškienė, 2001; Oser, 2003; Cotton, 2001 ir kt.) tyrimai rodo, kad empatija didėja kartu su įgyjamu patyrimu, o savęs pažinimas ir kitų žmonių pažinimas bei

supratimas tarpusavyje yra neatsiejami. Vadinasi, jau anksčiau išgyventos vienokios ar kitokios žmogaus emocijos laikomos patyrimo dalimi, būtina empatiškumui stiprėti. F. Oser (1994, 2003) ypač pabrėžia neigiamos patirties įtaką individo moralumui ir gebėjimui suprasti kitą. Turima neigiama emocinė patirtis, įgyta per tam tikrus išgyvenimus ar sukrėtimus, leidžia geriau ir tiksliau suvokti kitų žmonių patiriamus sunkumus. Tad ir norint suprasti, ar vaikas supranta kitų išgyvenamą liūdesį, pyktį, neteisybę ar netinkamą elgesį, svarbu išsiaiškinti, ar jis pats turi minėtų išgyvenimų savo patirtyje. Tokia patirtis anaipol nepadaro žmogaus empatišku, tačiau suteikia didesnes galimybes suprasti kitų žmonių elgesį ar emocinius išgyvenimus ir leidžia juos atjausti.

Panašios nuostatos laikosi ir kai kurie kiti tyrėjai (Kvalsund, 1995 pagal Lepeškieienė, 2001; Kübler-Ross, 1997; Garton, Gringart, 2005 ir kt.), iškeliantys empatijos bei savęs pažinimo sąryšį: be savęs pažinimo ir gebėjimo suprasti savo jausmus, empatija tēra paviršutiniška. Tik per santykį su savimi ir savęs pažinimą žmogus geba suvokti ir priimti kitą kaip atsiskleidžiantį ir nuolat besikeičiantį. Vadinasi, empatijai labai svarbi asmeninė emocinių išgyvenimų patirtis. Kita vertus, maži vaikai nėra linkę adekvačiai priimti kitų emocijas ir šis gebėjimas atsiranda bei tvirtėja tik bręstant ir formuojantis jų asmenybei.

Todėl ir šiame tyrime buvo siekta atskleisti, ar jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai geba *atpažinti bei įvardinti kito žmogaus emocijas* (12 lentelė). Emocijų atpažinimo *vertinimo kriterijumi* laikyta kitų žmonių išgyvenimų atpažinimo tikslumas. Jei tiriamasis paveikslėliuose atvaizduotas pagrindines žmogaus emocijas (liūdesį, džiaugsmą, pyktį, baimę ir pasitikėjimą savimi) tiksliai įvardijo, tai emocijos atpažinimas laikytas tikslu (atpažinta emocija), o jei neįvardino ar klaidingai spėliojo – netikslu (neatpažinta emocija).

12 lentelė

I–IV klasių mokinių kitų žmonių emocinių išgyvenimų atpažinimo rezultatai (proc.)

Emocijų atpažinimas	Patyrę netektį šeimoje N = 181		Nepatyrę netekties šeimoje N = 82	
	atpažinta emocija	neatpažinta emocija	atpažinta emocija	neatpažinta emocija
Liūdesys	73,0	27,0	69,7	30,3
Džiaugsmas	77,1	22,9	87,9	12,1
Pyktis	75,6	24,4	83,3	16,7
Baimė	79,6	20,4	80,3	19,7
Pasitikėjimas savimi	43,6	56,4	51,5	48,5

Duomenys atskleidė, kad dauguma tirtų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų tiksliai atpažino jiems pateiktas emocijas. Tačiau buvo pastebėti ir kai kurie skirtumai.

Atlikta analizė parodė, kad *džiaugsmo* emociją netektį šeimoje patyrę vaikai atpažino šiek tiek prasčiau (10 proc. mažiau jų) nei netekties nepatyrę bendraamžiai. Tai leidžia manyti, kad netekties nepatyrę tiriamieji geriau atpažįsta šią emociją. Kita vertus, nustatytas statistiškai

reikšmingas ryšys tarp šeimoje netekties nepatyrusių vaikų džiaugsmo atpažinimo ir jo išgyvenimo ($r = 0,19$ $p < 0,05$). Panašius rezultatus gavo ir R. Bakutytė (2001), kur II–IV klasių mokiniai, gyvenantys pilnose šeimose, taip pat tiksliai įvardino kitų žmonių pagrindines emocijas, o ypač džiaugsmą. Atsiskleidė ir tas faktas, kad *pykčio* emociją tiksliau atpažino vaikai, nepatyrę netekties šeimoje, o liūdesio emociją – vaikai, patyrę netektį šeimoje. Taip pat rastas statistiškai patikimas ryšys tarp netektį šeimoje patyrusių vaikų liūdesio atpažinimo bei šios emocijos išgyvenimo ($r = 0,24$ $p < 0,01$).

Pažymėtina, kad kone pusė tirtų šio amžiaus vaikų turėjo sunkumą atpažįstant *pasitikėjimo savimi* emociją. Tiriamieji manė, kad pavaizduoto vaiko veide neatsispindi ši emocija ir daugelis ją įvardino kaip „išdidumą“, „pasipūtimą“ ar „pamaiviškumą“. Nors tokie tiriamųjų atsakymai negali būti laikomi visiškai klaidingais, nes pasitikintis savimi žmogus pasižymi ir tokiomis savybėmis, kaip išdidumas ar didžiavimasis savimi (Hutchinson Educational Encyclopaedia, 1999). Kita vertus, V. Žemaitis (1998) pasitikėjimą savimi apibūdina kaip vieną iš savigarbos požymių. Savigarba, kaip teigia autorius, nėra vien tuščias pasipūtimas, bet gilus ir pastovus teigiamas dorovinis santykis su savimi. Tačiau kur kas daugiau (8 proc.) netektį patyrusių vaikų neatpažino šios emocijos. Tą patvirtina ir šių vaikų elgesio lygmens tyrimo duomenys: jie sunkiau atpažįsta šią emociją ir rečiau nei kiti netekties nepatyrę bendraklasiai pasitiki savimi ($r = 0,26$ $p > 0,05$). Tuo tarpu netekties šeimoje nepatyrę vaikai ir tiksliau atpažino šią emociją, ir kartu dažniau pasitiki savimi ($r = 0,29$ $p < 0,03$).

Baimės emociją vienodai tiksliai atpažino tiek netektį šeimoje patyrę, tiek jos ir nepatyrę vaikai. Anot C. Izard (Изард, 2000), J. Reeve (2005), A. Adler (2003), baimės emociją patiria kiekvienas vaikas ir su ja dažnai susiduria stereotipinėse situacijose (žiūrėdami siaubo filmus, gąsdindami vienas kitą, bijodami tamsos ir pan.). Todėl galima manyti, kad ir šiame tyrime jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai, nepriklausomai nuo jų patirtos ar nepatirtos netekties šeimoje, vienodai atpažino šią emociją.

Išvada

- *Šeimoje netektį patyrę* vaikai sunkiau atpažįsta kitų žmonių išgyvenimus – džiaugsmą, pasitikėjimą savimi ir pyktį, o liūdesio emociją – lengviau. Tuo tarpu *netekties nepatyrusiems* bendraklasiams sunkiau sekasi atpažinti liūdesį, o lengviau – džiaugsmą.

3. Emocinių išgyvenimų ir elgesio sąsajos

Analizuojant gautus tyrimo duomenis, taip pat buvo siekta atskleisti ryšius tarp pamatinių emocijų ir elgesio. B. Perry (2001), K. Sherer (Шерер, 2001) bei kiti tyrėjai yra priėję išvados,

kad teigiamų emocijų išgyvenimas turi įtakos prosocialaus vaiko elgesio plėtotei. Nors C. Izard (Изард, 2000) manymu, emocijos kiekvieno žmogaus išgyvenamos skirtingai, o tai atitinkamai veikia jo pažintinius procesus ir ypač elgesį.

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp tiriamųjų emocinių išgyvenimų ir kai kurių jų elgesio apraiškų (13 lentelė).

13 lentelė

*I–IV klasių mokinių emocinių išgyvenimų ir elgesio sąsajos (χ^2 ir p reikšmės)**

Išgyvenamos emocijos	Liūdesys	Džiaugsmas	Pyktis	Baimė	Pasitikėjimas savimi
Elgesys					
Dalijasi su kitais				14,66 p < 0,01	
Nemeluoją				13,82 p < 0,02	
Pasakoja apie save	13,07 p < 0,03	14,93 p < 0,02			13,31 p < 0,03
Užjaučia kitus	12,12 p < 0,03			13,56 p < 0,02	
Su kitais elgiasi natūraliai		13,06 p < 0,03			
Nenaudoja prievartos			19,02 p < 0,002		
Kontroliuoja savo judesius			25,46 p < 0,000		

* Išskirti tik reikšmingai besiskiriantys elgesio požymiai.

Ryškesni skirtumai išryškėjo tarp vaikų baimės ir elgesio, išreiškiančio atvirumą (dalijamasi su kitais ir nemeluojama). Tai rodo, kad baimė labiau neigiamai atsiliepia netektį šeimoje patyrusių tiriamųjų polinkiui dalintis su kitais savo išgyvenimais, mintimis ar daiktais. Drauge ši emocija gali silpninti ir tokių vaikų tiesos sakymą.

Nustatyta, kad dažniau pasakoja apie save tie netekties nepatyrę vaikai, kurie daugiau pasitiki savimi ir džiaugiasi. Vadinasi, pasitikėjimo savimi bei džiaugsmo išgyvenimai labiau skatina šiuos vaikus ir atitinkamai elgtis – tikėti savimi ir kitais. Tuo tarpu netektį šeimoje patyrę tiriamieji, kurie kiek dažniau, nei jų bendraamžiai, liūdi, taip pat mažiau linkę ir pasakoti apie save, vadinasi, nepasitikėti savimi.

Duomenys parodė, kad netektį patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai, kurie kiek dažniau išgyvena liūdesį ir baimę, mažiau linkę užjausti ir kitus. Tokiu būdu jų turima didesnė neigiamų išgyvenimų patirtis iš dalies gali lemti ir mažesnę jautrumą kitiems žmonėms.

Dažniau besidžiaugiantys netekties nepatyrę vaikai labiau linkę ir su kitais natūraliai elgtis. Galima teigti, kad teigiami išgyvenimai labiau skatina šių tiriamųjų pagarbą kitiems.

Interpretaciškai gautas vertas dėmesio faktas, kad dažniau pykstantys netektį šeimoje patyrę vaikai labiau linkę nenaudoti prievartos bei kontroliuoti savo judesius. Kitaip tariant, būti solidaresni bei susitvardantys. Tai, matyt, būtų galima paaiškinti tuo, kad tokių vaikų turima didesnė neigiamų emocinių išgyvenimų patirtis, ypač pykčio, kai iš jų kiek dažniau tyčiojama bei netinkamai elgiamasi, skatina juos kaip tik mažiau naudoti prievartą ir labiau kontroliuoti savo judesius (nesistumdyti ir pan.).

Išvada

- Galima manyti, kad teigiami emociniai išgyvenimai labiau skatina netekties nepatyrusius vaikus pasitikėti savimi (pasakoti apie save) bei gerbti kitus žmones. Tuo tarpu šeimoje netektį patyrę I–IV klasių mokiniai, dažniau išgyvenantys neigiamas emocijas, mažiau linkę į atvirumą, pasitikėjimą savimi ir jautrumą, išskyrus kiek pozityvesnį pykčio ir vaiko solidarumo bei savitvardos ryšį.

4. Vaikų statuso klasėje bruožai

Kaip pastebi daugelis tyrėjų (Pileckaitė-Markovienė, 2004; Gecas, 1981; Arnold, 1985), socializacija yra charakterizuojama ne vien pagal vaiko vystymąsi, bet ir pagal grupių įtakos formuojamus draugiškus arba nedraugiškus tarpusavio ryšius. Dėl bendraamžių atstūmimo vaikams dažnai kuriasi kompensaciniai mechanizmai su tam tikromis savigynos funkcijomis, neleidžiančiomis tinkamai adaptuotis. Šalia to, pabrėžiama ypatinga bendraamžių reikšmė jaunesniajame mokykliniame.

Taigi bendraamžiai turi ypatingą reikšmę vaikui šiame amžiaus laikotarpyje (Žukauskienė, 2001; Petruolytė, 2003 ir kt.). Nurodoma, kad bendraamžių atstūmimas darželyje, o vėliau ir mokykloje, dažnai sukelia nepažangumą, menką savęs vertinimą (O'Neil, Welsh, Parke ir kt., 1997; pagal Pileckaitė-Markovienė, 2004), o stabilūs socialiniai santykiai, priešingai, apsaugo vaiką nuo ankstyvų mokymosi sunkumų.

M. Barkauskaitės (1979, 2001), A. Šerkšno (1939), V. Savickytės (1996) nuomone, mokinio statusas yra svarbiausias jo asmenybę formuojantis veiksnys. Statusas – tai pasirinkimų pagal tam tikrus kriterijus įvairioms veiklos sritims skaičius, kuris tenka mokiniui. Kitaip tariant, tai tam tikra padėtis, kurią klasėje užima kiekvienas mokinys pagal tai, kaip jį vertina kiti bendraklasiai, rinkdamiesi jį įvairiai veiklai. Nuo įgyto ir užimamo statuso priklauso ir mokinio vaidmuo, kurį atlikdamas jis ir laikosi visuomenės keliamų reikalavimų. Todėl užimamas statusas klasėje yra svarbus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializaciją nulemiantis veiksnys.

Siekiant atskleisti netektį šeimoje patyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų statuso klasėje bruožus, *vertinimo kriterijumi* laikyta mokinių pasirinkimų skirtingai veiklai skaičius. Buvo tiriama partnerio pasirinkimas įvairiai veiklai (ruošiantis naujametinį karnavalą, pasveikinti artėjančių švenčių proga, įsijungti į būrelio veiklą, pasirinkti suolo draugą ir reikalui esant, prašyti pagalbos).

Susumavus labai žemą ir žemą statusą bei labai aukštą ir aukštą statusą (jie išreiškia pakankamai vienodą statuso lygmenį), buvo gauti tokie rezultatai (14 lentelė).

I–IV klasių mokinių statusas klasėje (proc.)

Užimamas statusas	Patyrusieji netektį šeimoje N = 181			Nepatyrusieji netekties šeimoje N = 82			χ^2 ir p reikšmės
	Žemas statusas	Vidutinis statusas	Aukštas statusas	Žemas statusas	Vidutinis statusas	Aukštas statusas	
Veiklos pasirinkimai							
Sveikinimas artėjančių švenčių proga	54,5	28,8	16,7	51,2	32,4	10,6	49,03 p < 0,004
Ruošimasis naujametiniam karnavalui	50,0	31,8	18,2	53,8	28,9	11,6	52,87 p < 0,002
Įsitraukimas į kokio nors būrelio veiklą	56,1	31,8	12,2	57,7	26,3	13,6	32,78
Pagalbos prašymas	77,2	12,1	10,6	59,8	25,8	8,5	37,17
Suolo draugo pasirinkimas	53,1	34,8	12,1	51,1	32,9	10,1	20,93

Duomenys parodė, kad vaikų užimamas statusas klasėje pagal atskiras veiklos sritis pakankamai skiriasi. Nors ir labiau išryškėja visų tiriamųjų žemas statusas. Tačiau statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti tarp vaikų pasirinkimų, susijusių su pasveikinimu artėjančių švenčių proga ($\chi^2 = 49,03$ p < 0,004) bei pasirengimu naujametiniam karnavalui ($\chi^2 = 52,87$ p < 0,002). Tai rodo, kad daugiau vaikų artėjančių švenčių proga sveikintų netektį šeimoje patyrusius bendraklasius (jų statusas šiuo aspektu yra kiek aukštesnis – 6 proc.), o taip pat juos daugiau rinkęsi ir ruošiantis naujametiniam karnavalui (beveik 7 proc. daugiau tokių vaikų užima aukštą statusą).

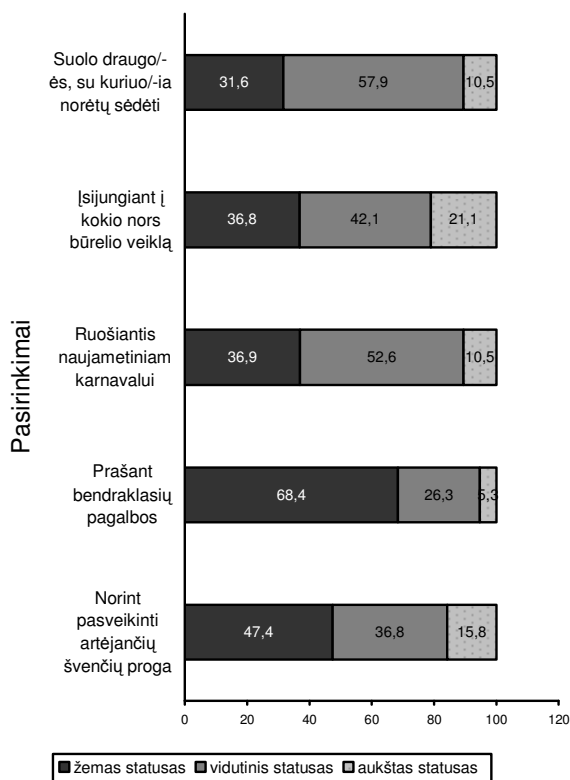
Kita vertus, skirstinių analizė atskleidė nors ir statistiškai nereikšmingus, bet vis dėlto gana svarbius skirtumus tarp netektį patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų užimamo statuso klasėje. Pasirodo, kad į šeimoje netektį patyrusius vaikus būtų mažiau kreipiamasi pagalbos (šiuo atveju net 17,4 proc. daugiau tokių vaikų užimtų žemą statusą). Vadinas, šioje srityje tokie vaikai nėra dažnai pasirenkami, kaip galintys vienaip ar kitaip padėti kitiems klasės draugams.

Analizuojant kitas veiklos sritis, nustatyta, kad netektį šeimoje patyrę vaikai šiek tiek daugiau (beveik 6 proc.) nei jos nepatyrę būtų pasirenkami įsitraukiant į kokį nors popamokinės veiklos būrelį. Tuo tarpu renkantis suolo draugą visų tiriamųjų užimamas statusas klasėje mažai kuo skiriasi (kiek daugiau nei pusė visų vaikų užima žemą statusą šioje veiklos srityje).

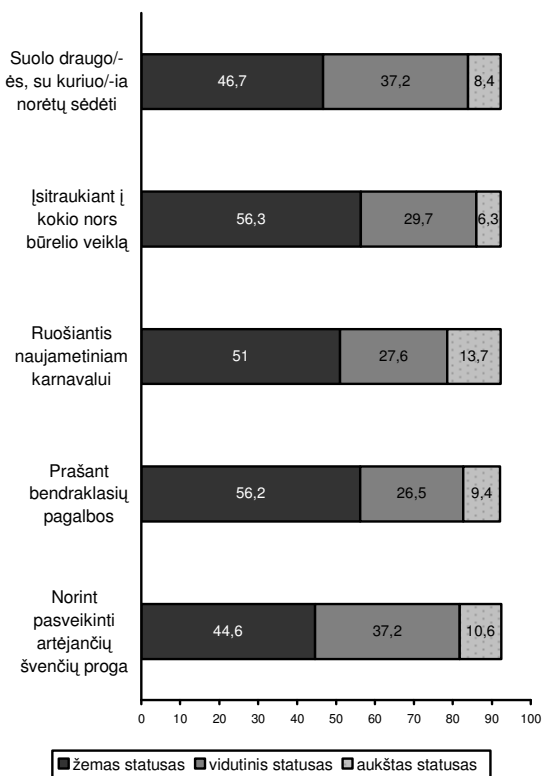
Nevienodo vaikų statuso klasėje priežastis tyrinėja nemažai autorių (Ribes-Iñesta, 2004; McLoyd, 1989; Barkauskaitė, 2001; Radina, 1999 pagal Pileckaitė-Markovienė, 2004; Goldman, 2000 ir kt.). Jie nurodo, kad egzistuoja daug įvairių išorinių bei vidinių veiksnių, kurie vienaip ar kitaip gali nulemti skirtingą vaikų statusą klasėje (polinkis bendrauti su bendraamžiais, agresyvumas, saugi klasės aplinka ir kt.). Todėl ir gauti tyrimo rezultatai leidžia

teigti, kad šeimoje patirta netektis ne visais atvejais neigiamai atsiliepia tiriamųjų statusui klasėje.

Interpretuojant tyrimo duomenis, taip pat buvo mėginta išsiaiškinti šio amžiaus vaikų statuso klasėje ypatumus *lyties* aspektu. Susumavus labai žemo ir žemo statuso bei labai aukšto ir aukšto statuso duomenis, gauti šie rezultatai (13 ir 14 pav.).



13 paveikslas. Šeimoje netekties nepatyrusių *mergaičių* statusas klasėje (N = 29)



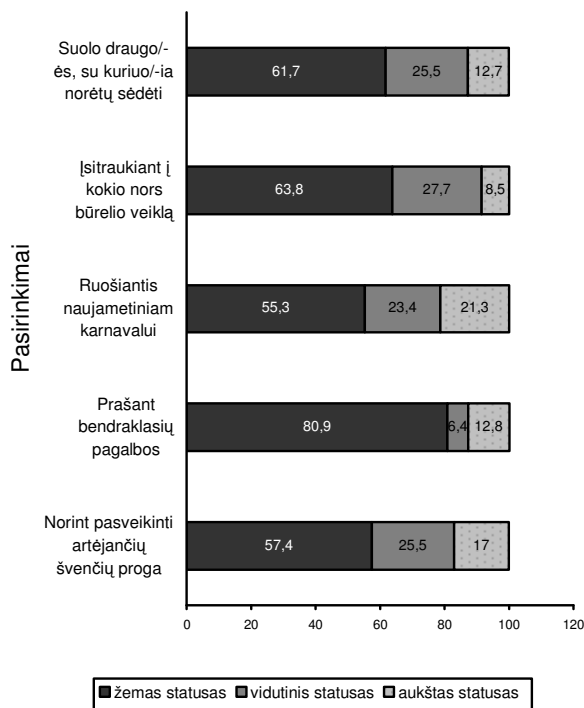
14 paveikslas. Šeimoje netektį patyrusių *mergaičių* statusas klasėje (N = 84)

Skirstinių analizė parodė, kad daugiau *netektį šeimoje patyrusių mergaičių*, nei jos nepatyrusių, užima žemą statusą klasėje. Palyginus pagal šį kriterijų, jos *mažiau* kitų bendraklasių pasirenkamos ruošiantis naujametiniam karnavalui (net 14,1 proc. jų mažiau pasirenkama), įsitraukiant į kokį nors popamokinės veiklos būrelį (19,5 proc.) bei renkantis suolo draugą (15,1 proc.).

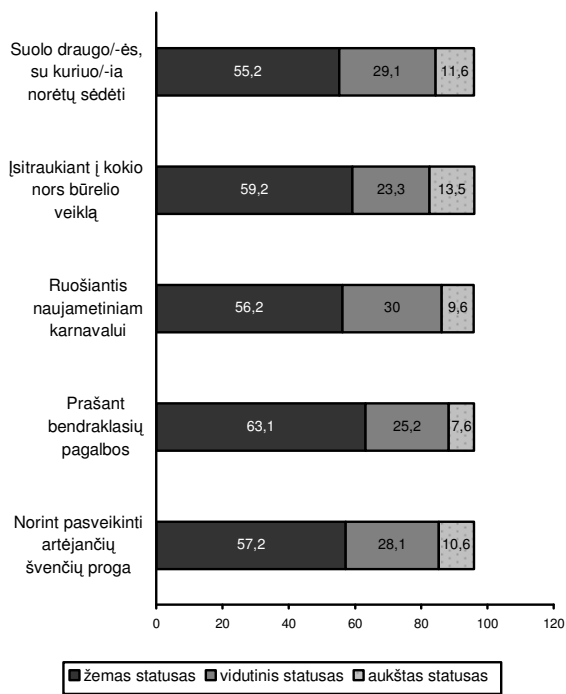
Kita vertus, bendraamžės *daugiau* kreiptųsi pagalbos į netektį šeimoje patyrusias mergaites nei į tas, kurios netekties šeimoje nėra patyrusios ($\chi^2 = 25,77$ p < 0,01). Tai iš dalies patvirtina ir D. McKissock (1998) tyrimų duomenys, kad netektį patyrusios mergaitės sugeba išreikšti didesnę rūpestį kitais bei gailestį. Šis faktas buvo nustatytas ir diagnostinio tyrimo metu (2004 m.), kur netektį patyrusios mergaitės kiek dažniau už kitas savo bendraamžes dalijasi su kitais ir pasakoja apie save.

Todėl galima teigti, kad tam tikrose pasirinkimų srityse patirta netektis šeimoje turi daugiau neigiamos įtakos mergaičių statusui klasėje. Antra vertus, kai kuriose veiklos srityse (pagalbos prašymas) netektį patyrusios mergaitės dažniau pasirenkamos savo bendraklasių nei netekties nepatyrusios.

Palygintas ir *berniukų* statusas klasėje, kur susumavus labai žemo ir žemo statuso bei labai aukšto ir aukšto statuso duomenis, buvo gauti tokie rezultatai (15 ir 16 pav.).



15 paveikslas. Šeimoje netekties nepatyrusių *berniukų* statusas klasėje (N = 53)



16 paveikslas. Šeimoje netektį patyrusių *berniukų* statusas klasėje (N = 97)

Tarp netektį patyrusių ir jos nepatyrusių *berniukų* statuso klasėje buvo nustatyti daug reikšmingesni ryškesni skirtumai, atsiskleidžiantys palygintus pasirinkimus atskiroms veiklos sritims, susijusioms su: pasveikinimu artėjančių švenčių proga ($\chi^2 = 92,43$ $p < 0,000$), ruošimusi naujametiniam karnavalui ($\chi^2 = 81,98$ $p < 0,000$), pagalbos prašymu ($\chi^2 = 58,53$ $p < 0,003$) ir įsitraukimu į kokio nors būrelio veiklą ($\chi^2 = 49,97$ $p < 0,02$). Visa tai rodo, kad *mažiau* netektį šeimoje patyrusių *berniukų* būtų pasveikinta artėjančių švenčių proga, pasirinkta ruošiantis naujametiniam karnavalui bei įsijungiant į kokio nors būrelio veiklą. Tačiau į netektį patyrusius *berniukus* *dažniau* būtų kreipiamasi pagalbos. Todėl šioje srityje *berniukai*, kaip ir *mergaitės*, užima kur kas aukštesnį statusą nei netekties nepatyrę vienmečiai. Kita vertus, pagal suolo draugo pasirinkimą tirti *berniukai* mažai tesiskiria: daugiau nei pusė tiek netektį šeimoje patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių užima žemą statusą šioje srityje.

Taigi galima teigti, kad netektį patyrusios mergaitės užima kiek aukštesnį statusą nei to paties likimo berniukai. Panašius rezultatus yra gavusi ir M. Barkauskaitė (1979, 2001), tyrusi jaunesniųjų paauglių statuso ypatumus: berniukai labiau negu mergaitės patiria prisitaikymo klasėje sunkumų, o aukšto statuso grupėje vyravo mergaitės. Vadinasi, ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus berniukai tiek patyrę netektį šeimoje, tiek jos ir nepatyrę, labiau išsiskiria savo žemesniu statusu klasėje nei jų bendraamžės mergaitės.

Tyrimo metu taip pat buvo rasti skirtumai, esantys tarp tarp tiriamųjų užimamo *statuso ir jų elgesio bei emocijų*. Atlikus Chi kvadrato testą, buvo gauti statistiškai reikšmingi skirtumai ($\chi^2 = 23,48$ p < 0,02) tarp *pagarbos* vertybės (netektį šeimoje patyręs vaikas nežemina kitų) ir jo statuso klasėje (kreiptusi į jį pagalbos). Tai leidžia manyti, kad tie netektį patyrę vaikai, kurie užima aukštesnį statusą klasėje, yra ir pagarbesni kitiems. Tas pats pasakytina ir apie *aktyvumo* vertybę (netektį patyręs vaikas apsisprendžia ką toliau veikti) – rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($\chi^2 = 24,35$ p < 0,01) tarp šio empirinio požymio ir vaiko statuso klasėje (kreiptusi į netektį patyrusį pagalbos). Vadinasi, užimamas aukštas statusas minėtoje srityje gali turėti daugiau teigiamos įtakos netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) aktyvumui bei pagarbai kitiems žmonėms.

Taip pat buvo nustatyta, kad egzistuoja statistiškai reikšmingas skirtumas tarp netekties šeimoje nepatyrusių vaikų statuso klasėje (pasirenkant suolo draugą) bei teigiamų emocijų (džiaugsmo) išgyvenimo ($\chi^2 = 16,70$ p < 0,03). Tai rodo, kad tie netekties šeimoje nepatyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai, kurie užima aukštą statusą klasėje, kai juos kiti bendraklasiai nori pasirinkti suolo draugais, dažniau išgyvena džiaugsmą. M. Barkauskaitė (2001), apibendrinusi užsienio autorių darbus, taip pat teigia, kad mokinio užimamas statusas klasėje turi įtakos ne tik jo mokymosi pažangumui, intelekto vystymuisi, bet ir psichiniui būviui, jo emociniams išgyvenimams bei santykiams su aplinkiniais ir pačiu savimi. Taigi iš dalies ir šio tyrimo metu buvo nustatyta, kad užimamas aukštas statusas klasėje turi įtakos labiau teigiamiems negu neigiamiems emociniams tiriamųjų išgyvenimams.

Išvados

- Šeimoje patirta netektis turi neigiamos įtakos tirtų vaikų statusui klasėje: kiek žemesnį statusą užima daugiau netektį patyrusių vaikų nei jos nepatyrusių.
- Kiek daugiau netektį patyrusių *mergaičių* nei jos nepatyrusių užima žemą statusą klasėje: jų *mažiau* pasirenkama ruošiantis naujametiniam karnavalui, ištraukiant į kokį nors popamokinės veiklos būrelį bei renkantis suolo draugą. Kita vertus, bendraamžės *dažniau* kreiptusi į jas pagalbos nei į netekties nepatyrusias.
- Berniukų ir mergaičių, ypač patyrusių netektį šeimoje, statusas klasėje skiriasi: berniukai užima kiek žemesnį statusą nei mergaitės. Šeimoje netektį patyrusias

berniukus bendraklasiai dar *rečiau* rinkęsi įvairioms veiklos sritims: mažiau sveikintų artėjančių švenčių proga, rinkęsi ruošiantis naujametiniam karnavalui bei kartu dalyvautų kokio nors būrelio veikloje. Tačiau netektį patyrusius berniukus, kaip ir to paties likimo mergaites, *daugiau* rinkęsi prašant pagalbos.

- Aukštas statusas klasėje (ypač susijęs su pagalbos prašymu) gali turėti daugiau teigiamos įtakos netektį patyrusių vaikų pagarbai ir aktyvumui elgesio lygmeniu. Be to, aukštas statusas klasėje (pasirenkant suolo draugą) turi įtakos ir teigiamiems šių vaikų emociniams išgyvenimams (džiaugsmui).

5. Saviidentifikacijos poreikio raiška

Identifikacija, kaip jau anksčiau buvo aptarta, gali būti nagrinėjama keliais aspektais: kaip savęs tapatinimo su tam tikrais žmonėmis, jų grupėmis ir savęs priskyrimo kokiai nors konkrečiai socialinei grupei, patiriant emocinį palankumą, procesas. Tai sudėtingas psichinis fenomenas, kurio metu įsisavinamos asmeninės charakteristikos, būdingos kitiems žmonėms, tačiau laikomos jau savomis.

Vaiko savęs identifikacija parodo jo gebėjimą vertinti save santykyje su aplinkiniu pasauliu: susidaręs tinkamą savęs suvokimą, vaikas geba konstruktyviau save susieti su kitais bendraamžiais bei suaugusiais, jaučiasi gerai ir veikia pasitikėdamas savimi.

Todėl šiame tyrime buvo siekta išsiaiškinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų požiūrį į savo namus ir tėvus, patirtą netektį šeimoje, taip pat jų požiūrį į savo mokyklą, savo padėtį klasėje bei požiūrį į save patį, kaip svarbius šių tiriamųjų saviidentifikacijos poreikio saviraiškos rodiklius.

5.1. Vaikų požiūris į savo namus ir tėvus

Siekiant ištirti tiek netektį šeimoje patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių vaikų požiūrį į savo namus, buvo laikomasi nuostatos, kad šių tiriamųjų požiūris į namus, labiau atskleisdamas jų vertinimus savo namų atžvilgiu, sykiu leis išsamiau pažvelgti į vaiko šeimos, kaip pagrindinės jo socializacijos veiksnio, padėtį saviidentifikacijos poreikio patenkinimo kontekste.

Taikant nebaigtų sakinių metodą, buvo mėginta nustatyti netektį patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų požiūrį į savo namus. *Vertinimo kriterijumi* laikyta požiūrio į namus palankumas: *palankus* požiūris – jei vaikas nurodo, kad jam patinka būti namuose, kad juose jis išgyvena teigiamus jausmus ir nori iš mokyklos grįžti į namus; *nepalankus* požiūris – tiriamajam nepatinka būti namuose, juose išgyvena nepastovius jausmus (kartais jam smagu, o

kartais liūdna ir nuobodu ten būti); *neutralus* požiūris – vaikas tiksliai neapibūdina savo požiūrio į namus (neįvardina to, ką jis jaučia savo namų atžvilgiu).

Tirtų vaikų požiūris į namus buvo lyginamas pagal dažniausiai patirtas netektis šeimoje (15 lentelė).

15 lentelė

I–IV klasių mokinių požiūris į savo namus pagal patirtą netektį šeimoje (proc.)

Šeimoje patirta netektis	Ne palankus	Neutralus	Palankus	χ^2 ir p reikšmės
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur N = 72	33,4	4,2	62,4	48,13 p < 0,000
Tėvų skyrybos N = 61	52,4	13,1	34,5	41,17 p < 0,000
Senelių mirtys N = 31	51,6	12,9	35,5	6,41 p < 0,04
Tėvo ar motinos mirtis N = 17	61,6	9,1	27,3	14,17 p < 0,007
<i>Nepatirta netektis N = 82</i>	42,5	13,6	43,9	45,05 p < 0,000

Atlikta duomenų analizė leidžia šiuo atveju išskirti statistiškai reikšmingus skirtumus, egzistuojančius tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų. Vadinas, tiriamųjų požiūris į namus pagal šeimoje patirtas netektis akivaizdžiai skiriasi: palankus požiūris į namus daugiau būdingas šeimoje netekties nepatyrusiems vaikams, o taip pat ir tiems vaikams, kurių tėvai išvykę dirbti svetur arba yra bedarbiai. Tuo tarpu daugiau nei pusė tėvų skyrybas, senelių mirtį bei tėvo ar motinos mirtį patyrusių vaikų žiūri į savo namus mažiau palankiai. Vadinas, šios šeimoje patirtos netektys labiau neigiamai paveikia tiriamųjų požiūrį į namus: jie nenori čia būti, dažnai liūdi ir nuobodžiauja. Be to, tyrimo metu paaiškėjo, kad virš trečdalis (42,5 proc.) *netekties nepatyrusių* vaikų taip pat neigiamai žiūri į namus. Tai leidžia galvoti, kad šių vaikų šeimose stokojama darnos (pasireiškia konfliktai, bėrimai, girtuoklystės ir kt.). Kitaip tariant, esama tam tikrų latentinių priežasčių.

Kaip jau minėta, palankesnis požiūris į savo namus būdingas tirtiems I–IV klasių mokiniams (62,4 proc.), kurių tėvai bedarbiai arba išvykę dirbti svetur ir tik po to seka netekties nepatyrę vaikai (43,9 proc.). Tai rodo, kad tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur mažiau neigiamai veikia tokių vaikų požiūrį į namus nei kitos šeimoje vaikų patiriamos netektys. Tačiau drauge negalima ir teigti, kad tai neapsunkina tokių vaikų socializacijos, nes bedarbių tėvų išvykimo į kitą šalį atveju šie vaikai netenka identifikacijos su *kuo* objekto. Be to, L. Goldman (2000) teigimu, tėvų bedarbystė turi neigiamos įtakos vaikų tarpusavio santykiams su bendraamžiais, nes keičiasi šeimos socialinis statusas. Vadinas, prastėja bendravimas ne tik šeimoje, bet ir klasėje, kaip vienas iš reikšmingiausių socializacijos veiksnių vaikystėje.

Pažymėtina, kad patyrusių vienokią ar kitokią netektį vaikų požiūris į namus ir jų elgesys taip pat kai kuriais atvejais reikšmingai *koreliuoja*: patyrusių tėvų skyrybas vaikų požiūris į

namus siejasi su jų pasitikėjimu savimi, išreikštu elgesio lygmeniu ($r = 0,21$). Tai patvirtina anksčiau aptartus rezultatus, kad patirta šeimoje netektis apsunkina pasitikėjimo savimi raišką tokių vaikų elgesyje. Kita vertus, nustatytas *statistiškai reikšmingas skirtumas* tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių tiriamųjų požiūrio į savo namus ir liūdesio emocijos rodo, kad kiek nepalankesnis netektį patyrusių vaikų požiūris į namus dažniau jiems sąlygoja ir liūdesio išgyvenimus ($\chi^2 = 21,39$ $p < 0,01$).

Rezultatai apie to paties amžiaus vaikų *požiūrį į tėvus* (globėjus ar vieną iš tėvų) taip pat skiriasi. Pasirinkus *vertinimo kriterijumi* vaikų požiūrio į tėvus palankumą, norėta išsiaiškinti, ar tirtiems vaikams smagu būti su savo tėvais (globėjais, vienu iš tėvų), ar tik kartais taip būna (16 lentelė).

16 lentelė

I–IV klasės mokinių požiūris į tėvus pagal patirtas netektis šeimoje (proc.)

Šeimoje patirta netektis	Požiūrio palankumas		χ^2 ir p reikšmės
	Palankus	Nepalankus	
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur N = 72	48,6	51,4	33,11 p < 0,000
Tėvų skyrybos N = 61	24,6	75,4	22,30 p < 0,000
Senelių mirtys N = 31	29,1	70,9	11,88 p < 0,008
Tėvo ar motinos mirtis N = 17	15,6	84,4	12,30 p < 0,006
<i>Nepatirta netektis N = 82</i>	36,4	63,6	27,48 p < 0,000

Matyti, kad egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių tiriamųjų požiūrio į tėvus: labiausiai nepalankiu požiūriu į savo tėvus pasižymi tėvo ar motinos mirtį patyrę vaikai, o taip pat ir tėvų skyrybas bei senelių mirtį. Tuo tarpu vaikai, susidūrę su tėvų bedarbyste arba jų išvykimu dirbti svetur, savo tėvus vertina kiek palankiau. Be to, pravartu turėti galvoje ir tai, kad nemažai (63,6 proc.) ir netekties šeimoje nepatyrusių šio amžiaus vaikų su savo tėvais tik kartais jaučiasi smagiai.

Reikia pastebėti, kad rezultatai panašūs į ankstesnius duomenis, gautus lyginant netektį patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų požiūris į namus. Kaip ir anksčiau, taip ir šiuo atveju nustatytas palankus (48,6 proc.) vaikų požiūris į tėvus (globėjus, vieną iš tėvų), neturinčius darbo arba išvykusius dirbti svetur, kuris net pralenkia netekties šeimoje nepatyrusių vaikų (36,4 proc.) savo tėvų vertinimo palankumą. Vadinasi, tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur ne taip stipriai neigiamai veikia tokių vaikų požiūrį į tėvus. Tai gali būti siejama su išvykusių svetur tėvų pagerėjusiu šeimos materialiniu gerbūviu, o taip pat, anot šių vaikų mokytojų, vaikų patiriama didesne laisve ir mažesne kontrole namuose.

Gauti rezultatai parodė, kad beveik du trečdaliai tėvų skyrybas, senelių mirtį ir dauguma (84,4 proc.) tėvo ar motinos mirtį išgyvenę I–IV klasių mokiniai nepalankiai žiūri į tėvus (globėjus, vieną iš tėvų). Jie teigia, kad jiems nesmagu būti su jais. Tokiu būdu atsiskleidžia šių netekčių šeimoje gana didelė neigiama įtaka vaikų požiūriui į savo tėvus.

Siekiant išsiaiškinti vaikų požiūrio į tėvus įtaką jų *išgyvenamoms emocijoms*, atlikta *koreliacinė analizė*, kuri patvirtino, kad nepalankiau žiūrintys į savo tėvus netektį šeimoje patyrę vaikai dažniau liūdi ($r = 0,16$). Kita vertus, šeimoje patirta netektis gali turėti neigiamą poveikį ir vaiko savijautai namuose (Goldman, 2000; Currer, 2001). Todėl šio tyrimo metu taip pat siekta atskleisti netektį patyrusių ir jos nepatyrusių jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų *savijautos namuose ypatumus*. Todėl pedagogų buvo prašyta įvertinti šių vaikų savijautą namuose. *Vertinimo kriterijumi* laikyta tiriamųjų savijautos namuose pobūdis: labai gera (vaiku visapusiškai rūpinamasi: vaiko ne tik materialiniu aprūpinimu, bet ir jo psichosocialinių bei dvasinių poreikių tenkinimu), gera (domimasi vaiko pasiekimais mokykloje, suteikiama reikalinga parama), patenkinama (tik iš dalies domimasi vaiko pasiekimais mokykloje, mažai rūpinamasi jo svarbiausių poreikių patenkinimu) ir bloga savijauta (vaiku nesidomima, jis psichosocialiai apleistas). (17 lentelė).

17 lentelė

I–IV klasių mokinių savijauta namuose pagal patirtas netektis (proc.)

Savijauta	Labai gera	Gera	Patenkinama	Bloga	χ^2 ir p reikšmės
Šeimoje patirta netektis					
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur N = 72	15,3	9,7	61,1	13,9	50,55 p < 0,000
Tėvų skyrybos N = 61	6,6	21,3	55,7	16,4	42,84 p < 0,000
Senelių mirtys N = 31	29,0	32,3	35,3	3,2	10,47 p < 0,01
Tėvo ar motinos mirtis N = 17	4,5	40,9	40,9	13,6	10,21 p < 0,01
<i>Nepatirta netektis N = 82</i>	89,4	10,6	---	---	117,55 p < 0,000

Užfiksuoti statistiškai reikšmingi skirtumai liudija, kad tiriamųjų savijauta namuose pagal patirtas netektis aiškiai išsiskiria. Duomenys rodo, kad absoliuti dauguma tirtų šeimoje nepatyrusių netekties vaikų savo namuose jaučiasi labai gerai. Tačiau netektis, ypač tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur (61,1 proc.), tėvų skyrybas (55,7 proc.) bei tėvo ar motinos mirtį (40,9 proc.) patyrusių vaikų savijauta yra patenkinama. Taip pat nemaža dalis (16,4 proc.) tėvų skyrybas patyrusių vaikų namuose jaučiasi blogai.

Be to, rastas *statistiškai reikšmingas skirtumas* tarp netektį patyrusių bei jos nepatyrusių vaikų savijautos namuose ir baimės leidžia teigti, kad kiek prasčiau savo namuose besijaučiantys vienokią ar kitokią *netektį patyrę vaikai dažniau ir bijo* ($\chi^2 = 12,60 p < 0,05$). Antra vertus, šių tiriamųjų savijautos namuose įtaka jų *elgesiui* kai kuriais atvejais taip pat statistiškai reikšmingai *skiriasi*: ne taip gerai savo namuose besijaučiantys netektį šeimoje patyrę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai *rečiau* nei jų vienmečiai, nepatyrę netekties,

linęę dalintis su kitais ($\chi^2 = 24,23$ p < 0,004), neveidmainiauti ($\chi^2 = 37,01$ p < 0,000), nemeluoti ($\chi^2 = 30,99$ p < 0,000), nevengti sunkesnių užduočių ($\chi^2 = 18,40$ p < 0,03), išklaustyti kitus žmones ($\chi^2 = 17,33$ p < 0,04), netrukdyti per pamokas ($\chi^2 = 23,52$ p < 0,005), nesėkmės atveju nepasiduoti neigiamoms emocijoms ($\chi^2 = 19,53$ p < 0,02) bei nenaudoti prievartos ($\chi^2 = 18,93$ p < 0,02). Taigi vienokią ar kitokią netektį patyrę vaikai dažniau nei jų bendraamžiai gali būti linęę perimti ir visuomenei nepriimtinas elgesio normas bei tapatintis su asocialiomis bendraamžių grupėmis, nes namuose dėl įvairių priežasčių jie jaučiasi blogai (Merkys, 2002 ir kt.). Vadinasi, šeimoje patirta netektis turi neigiamos įtakos šių vaikų savijautai namuose. Tai savo ruožtu apsunkina jų saviidentifikacijos poreikio patenkinimą ir socialinių-dorovinių vertybių internalizacijos procesus.

Išvados

- Palankiu požiūriu į *namus* labiausiai išsiskiria šeimoje netekties nepatyrę vaikai ir tie, kurių tėvai išvykę dirbti svetur arba yra bedarbiai. Tuo tarpu nepalankiai savo namus vertina tėvų skyrybas, senelių mirtį bei tėvo ar motinos mirtį patyrę vaikai.
- Nepalankiausiu požiūriu į *savo tėvus* išsiskiria tėvo ar motinos mirtį, tėvų skyrybas ir senelių mirtį patyrę vaikai. Be to, ir netekties šeimoje nepatyrę tiriamieji linęę nepalankiai vertinti tėvus. Tuo tarpu tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur patyrę vaikai savo tėvus vertina kiek palankiau.
- Tuo tarpu *namuose geriausiai* jaučiasi netekties nepatyrę tiriamieji, *patenkinamai* – tėvų skyrybas, tėvų bedarbystę arba išvykimą dirbti svetur, senelių mirtį bei tėvo ar motinos mirtį patyrusieji, o *blogai* jaučiasi taip pat dalis tėvų skyrybas patyrusių vaikų.

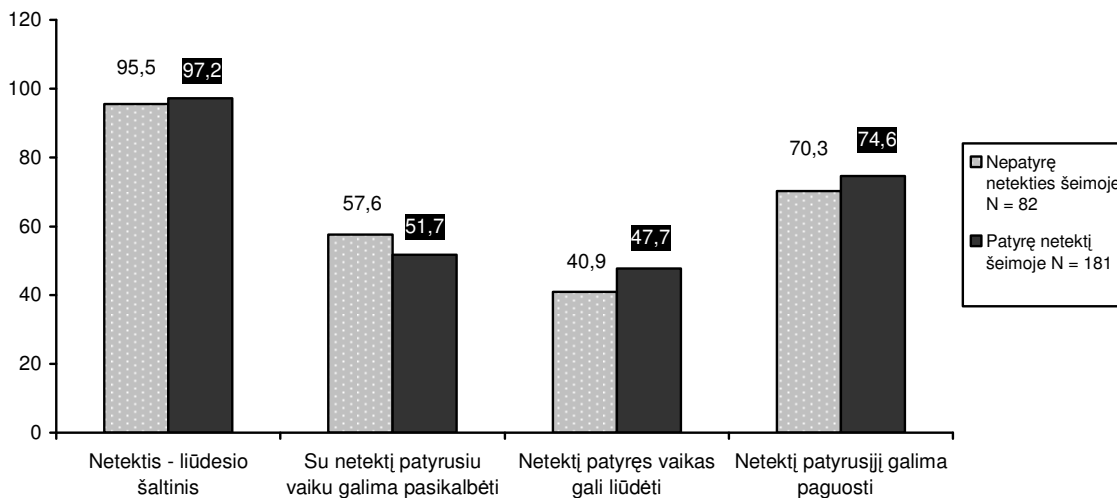
5.2. Požiūris į netektį šeimoje

Daugelis tyrėjų (Mishara, 2002; Lovre, 2003; Perry, 2001) tikina, kad tie vaikai, kurie yra patyrę artimųjų netektį šeimoje, geba kur kas labiau nei jų bendraamžiai ar net vyresni vaikai suprasti ir atjausti kitus, patyrusius panašią netektį kaip ir jie. E. Kübler-Ross (1997) nurodo, kad neretai savo šeimoje patyrę artimųjų netektį vaikai kur kas tinkamiau padeda panašaus likimo draugams nei kad suaugusieji, nes ikimokyklinio ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai linęę atvirai pasidalinti savo išgyvenimais su panašią patirtį turinčiais bendraamžiais.

Todėl tyrimo metu taip pat buvo bandyta išsiaiškinti, koks yra I–IV klasių vaikų požiūris į šeimoje patirtą netektį ir palyginti šį požiūrį su netekties nepatyrusiais mokiniais. Šiuo tikslu tiriamiesiems buvo pateikta situacija, kurioje rašoma apie tėvo mirtį patyrusį panašaus amžiaus

berniuką (Domantą) ir apie galimus skirtingus jo bendraamžių elgesio variantus su juo. Tiriamųjų buvo klausiama, ar jie šio berniuko netektį laiko liūdesio šaltiniu ir kaip jo bendraklasiai turėtų elgtis su juo, kaip jie patys norėtų pasielgti su šiuo berniuku ir koks galėjo būti Domanto elgesys.

Taigi šios situacijos pagalba siekta atskleisti tiriamųjų požiūrį į netektį patyrusio vaiko ir jo bendraklasių elgesį su juo (17 pav.). *Vertinimo kriterijus* – požiūrio adekvatumas: *adekvatus* požiūris, kai netektis aptariamoje situacijoje buvo laikoma tikroju liūdesio šaltiniu (buvo pripažįstama, kad toks vaikas gali liūdėti, kad jo bendraklasiai galėtų su juo pasikalbėti, jei jis to norėtų, o taip pat jį ir paguosti); *neadekvatus* – tiriamieji nelaiko patirtos netekties liūdesio šaltiniu (teigia, kad į netektį patyrusį berniuką nekreiptų jokio dėmesio: toliau žaistų, paliktų jį vieną arba visai nieko nedarytų; nenorėtų būti su tokiu vaiku, bet lauktų, kol jis nustos liūdėti ir pralinksms bei panorės įsijungti į bendrą veiklą ar net pasijuoktų, pasišaipytų iš jo).



17 paveikslas. I–IV klasių mokinių *adekvatus* požiūris į netektį (proc.)

Atliktos analizės duomenys liudija, kad beveik visi tyrime dalyvavę jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai teisingai suprato pateiktą situaciją ir netekties patyrimą laikė liūdesio šaltiniu. Tai rodo, kad tiek netektį patyrę vaikai, tiek jos ir nepatyrę teisingai suvokė situacijos herojaus patirto liūdesio priežastį. Tačiau tiriamųjų nuomonės labiau išsiskyrė, kai buvo aptariami galimo elgesio su netektį patyrusiuoju būdai: virš pusės (51,7 proc.) netektį patyrusių vaikų siūlytų pokalbį su tokio paties likimo situacijos herojumi, bet kone trečdalis tiriamųjų siūlytų tokį vaiką palikti vieną ir palaukti, kol jis pats įsijungs į bendrą klasės veiklą. Panašiai manė ir jokios netekties nepatyrę tiriamieji, nors daugiau nei pusė jų (57,6 proc.) taip pat siūlytų pasikalbėti su tokiu berniuku (tai 6 proc. daugiau nei tarp netektį patyrusių vaikų).

Galima teigti, kad daugiau nei pusė tiek netektį šeimoje patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių vaikų pakankamai adekvačiai žiūri į galimą elgesį su netektį patyrusiu vienmečiu, pasirinkdami pokalbį kaip priimtino elgesio būdą. Būtent, kaip pastebi E. Kübler-Ross (1997), gedintiems vaikams labiausiai ir reikia atviro bei nuoširdaus pokalbio su jais suprantančiu žmogumi, ypač turinčiu panašią patirtį. Neretai, anot tyrėjos, tam tinka bendraamžiai, patyrę tokią pat netektį šeimoje.

Analizuojant kitus šio tyrimo kintamuosius, buvo nustatyta, kad netektį šeimoje patyrę vaikai adekvačiau vertina situacijos herojaus liūdesį (beveik 7 proc. daugiau buvo tokių vaikų nei tarp netekties nepatyrusiųjų). Tai rodo, kad daugiau netektį šeimoje patyrusių vaikų nei jos nepatyrusių liūdesį laiko natūralia patirtos netekties išgyvenimo forma. Toks jų požiūris glaudžiai siejasi ir su jų pačių išgyvenamu liūdesiu ($r = 0,16$ $p < 0,03$). Vadinasi, tai gali turėti tam tikros įtakos šių vaikų dažniau išgyvenamoms neigiamoms emocijoms.

Taip pat pažymėtina, kad beveik du trečdaliai netektį patyrusių vaikų siektų paguosti analizuotos situacijos herojų. Taip manė ir jokios netekties nepatyrę tiriamieji (nors jų buvo 4 proc. mažiau). Tai rodo, kad šio amžiaus vaikai pakankamai adekvačiai vertina galimą elgesį su netektį patyrusiu bendraklasiu, o tai galėtų būti stipri pedagoginė paskata mokytojams, dirbantiems su netektį patyrusiais vaikais. Kaip pabrėžia kanadiečių psichologas B. Mishara (2002), apie netektį kalbėti ir gedinčiuosius paguosti labiau vengia patys suaugusieji nei vaikai.

Lyginant tiriamųjų požiūrį į netektį šeimoje ir jų emocinius išgyvenimus, buvo gautas statistiškai patikimas *koreliacinis* ryšys tarp pasitikėjimo savimi ir požiūrio į netektį ($r = 0,17$ $p < 0,04$). Tai rodo, kad netektį šeimoje patyrę vaikai, kurie adekvačiau vertina gedinčio bendraklasio liūdesį, labiau pasitiki savimi. Statistiškai reikšmingi skirtumai tarp šių vaikų elgesio ir požiūrio į netektį šeimoje nebuvo nustatyti.

Išvada

- Tiek netektį patyrę, tiek jos ir nepatyrę vaikai pakankamai adekvačiai žiūri į galimą elgesį su netektį patyrusiu vienmečiu, suvokdami jo neigiamų išgyvenimų priežastį ir siūlydami pokalbį kaip tinkamą elgesio būdą. Vis dėlto labiau netektį šeimoje patyrusiems vaikams būdingas adekvatesnis požiūris į netektį šeimoje.

5.3. Požiūris į mokyklą ir į savo padėtį klasėje

Tyrimo metu taip pat buvo mėginta iširti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų požiūrį į mokyklą, nes nuo to tam tikra prasme priklauso pedagoginės pagalbos kryptis ir pobūdis. Šį klausimą nagrinėjantys autoriai (Laužikas, 1993; Barkauskaitė, 1979, 2001; Litvinienė, 2002; Arnold, 1985; Berns, 1989) pabrėžia, kad vaiko požiūris į mokyklą daugeliu atvejų priklauso nuo pedagogo santykių su vaiku.

Taikant nebaigtų sakinių metodą, buvo mėginta nustatyti tiriamųjų požiūrį į savo mokyklą. Kaip ir vertinant tiriamųjų požiūrį į namus, *vertinimo kriterijumi* laikyta požiūrio į mokyklą palankumas. *Palankus* požiūris, kai vaikas nurodo, kad jam patinka būti mokykloje, kad joje jis išgyvena teigiamus jausmus, būna stropus per pamokas bei nori eiti į mokyklą. *Nepalankus* požiūris, kai tiriamajam nesmagu galvoti apie mokyklą, nes joje jis išgyvena nepastovius jausmus (kartais jam smagu, o kartais liūdna ir nuobodu ten būti). *Neutralus* požiūris, kai vaikas tiksliai negali apibūdinti savo požiūrio į mokyklą arba teigia, kad nežino ką apie ją pasakyti.

Taigi buvo palyginta tirtų vaikų požiūrio į mokyklą palankumas pagal dažniausiai patirtas netektis šeimoje (18 lentelė).

18 lentelė

I–IV klasių mokinių požiūris į mokyklą pagal patirtas netektis šeimoje (proc.)

Požiūrio palankumas	Nepalankus	Neutralus	Palankus	χ^2 ir p reikšmės
Šeimoje patirta netektis				
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur N = 72	45,9	6,9	47,2	60,66 p < 0,000
Tėvų skyrybos N = 61	49,2	16,4	34,4	44,47 p < 0,000
Senelių mirtys N = 31	54,9	12,9	32,2	25,64 p < 0,000
Tėvo ar motinos mirtis N = 17	38,9	22,2	38,9	13,78 p < 0,01
<i>Nepatirta netektis</i> N = 82	47,0	10,4	42,6	60,73 p < 0,000

Statistinė duomenų analizė leidžia tvirtinti, kad tiriamųjų požiūris į mokyklą pagal patirtas netektis beveik absoliučiai skiriasi: *nepalankiausiai* mokyklą vertina tėvų skyrybas, senelių mirtį patyrę vaikai ir taip pat tokios patirties neturintieji. *Neutraliu* požiūriu į mokyklą išsiskiria vieno iš tėvų mirtį patyrę vaikai ir iš dalies tėvų skyrybas. Kiek *palankiau* į mokyklą žiūri tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur patyrę vaikai, o iš dalies ir to šeimoje nepatyrusieji.

Skirstinių analizė taip pat parodė ryškesnius *nepalankaus* požiūrio į mokyklą skirtumus tarp tėvų skyrybas (49,2 proc.) ir senelių mirtį (54,9 proc.) patyrusių I–IV klasių mokinių. Tai atskleidžia šių tiriamųjų labiau nepalankų nei palankų požiūrį į mokyklą: jiems mokykloje nėra

smagu. Kita vertus, kone pusė (47,0 proc.) *netekties šeimoje nepatyrusių* vaikų taip pat išreiškė nepalankų požiūrį į mokyklą. Vadinasi, daugiau nei trečdalis netekties nepatyrusiųjų mokyklą vertina irgi nepalankiai.

Savo požiūrio į mokyklą nenurodė (arba buvo sunku jį įvardinti) beveik ketvirtadalis tėvo ar motinos mirtį patyrusių tiriamųjų. Be to, nemaža dalis (16,4 proc.) ir tėvų skyrybas patyrusių vaikų negalėjo to padaryti. Galima teigti, kad šias netektis patyrusiems vaikams dar sunku vienu ar kitu atveju įvardinti savo tikruosius jausmus mokyklos atžvilgiu. Kaip pabrėžia psichologė L. Goldman (2000), po artimo žmogaus netekties šio amžiaus vaikams būna neretai sunku susivokti realių reiškinų visumoje, o ypač vertinti juos.

Palankiausias požiūris į mokyklą buvo tų tiriamųjų, kurių tėvai bedarbiai arba išvykę dirbti svetur (47,2 proc.), net keliais procentais pralenkiantys netekties nepatyrusiųjų požiūrį į mokyklą (42,6 proc.). Vadinasi, apie tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur galima galvoti kaip apie netektį, silpniau veikiančią vaikų psichosocialinę būseną. Anksčiau tyrimo duomenys taip pat parodė, kad tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur yra mažiau neigiamai paveikianti atskirus vaiko saviidentifikacijos aspektus. Šios idėjos patvirtinimas reikalauja platesnių papildomų tyrimų.

Tyrimo metu buvo rastas ryšys tarp tiriamųjų *požiūrio į savo mokyklą ir elgesio*. Paaiškėjo, kad *tėvų skyrybas* patyrusių vaikų požiūris į mokyklą statistiškai reikšmingai koreliuoja su atvirumo vertybės praktiniu įkūnijimu ($r = 0,21$). Tai rodo, kad nepalankiai į mokyklą žiūrintys ir tėvų skyrybas patyrę vaikai yra mažiau linkę į atvirumą (dalintis su kitais, sakyti tiesą ar pripažinti savo klaidas). *Patyrusių vieno iš tėvų mirtį* vaikų požiūris į mokyklą statistiškai teigiamai koreliuoja ir su jų pasitikėjimu savimi praktine išraiška (kai nepasisėkus, dar kartą bandoma atlikti užduotį). Vadinasi, mažiau palankiai žiūrintys į mokyklą šie vaikai, mažiau linkę ir pasitikėti savimi ($r = 0,40$). Taip pat stiprus koreliacinis ryšys nustatytas tarp šią netektį patyrusių vaikų požiūrio į mokyklą ir savitvardos (nesėkmės atveju nedejuojama). Taigi vaikai, ne taip palankiai žiūrintys į mokyklą, kai kuriais atvejais ir mažiau susitvardo ($r = 0,62$).

Šeimoje patirta netektis neretai daro neigiamą poveikį ne tik vaikų požiūriui į mokyklą, bet gali neigiamai atsiliiepti mokyklos lankomumui. Pastebima, kad netektį šeimoje patyrę vaikai prasčiau mokosi, nes yra linkę praleisti pamokas ar neiti į mokyklą (Curren, 2001; Goldman, 2000 ir kt.). Todėl šio tyrimo metu taip pat siekta atskleisti tiriamųjų polinkį praleisti pamokas. Pedagogų buvo prašyta įvertinti šių vaikų pamokų praleidimo dažnumą (19 lentelė).

I–IV klasių mokinių pasiskirstymas pagal pamokų praleidimo dažnumą (proc.)

Pamokų praleidimo dažnumas	Beveik niekada	Retkarčiais	Dažnai	Labai dažnai	χ^2 ir p reikšmės
Šeimoje patirta netektis					
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur N = 72	54,2	38,9	2,8	4,2	58,77 p < 0,000
Tėvų skyrybos N = 61	52,5	41,0	3,3	3,3	49,78 p < 0,000
Senelių mirtis N = 31	80,6	16,1	---	3,2	37,47 p < 0,000
Tėvo ar motinos mirtis N = 17	54,5	40,9	---	4,5	9,7 p < 0,008
Nepatirta netektis N = 82	78,8	15,2	4,5	1,5	156,41 p < 0,000

Statistinė analizė leidžia teigti, kad egzistuoja ryškūs skirtumai tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų polinkio praleisti pamokas: *beveik niekada* nepraleidžia pamokų senelių mirtį patyrę ir taip pat jokios netekties šeimoje nepatyrusieji. Tuo tarpu *retkarčiais* praleisti pamokas labiau linkę tėvų skyrybas, vieno iš tėvų mirtį bei tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur patyrę tiriamieji. Interviu su mokytojais metu taip pat paaiškėjo, kad išsiskyrusių tėvų vaikai praleidžia kai kurias pamokas (ar net bėga iš jų). Šiuos skirtumus iliustruoja ir tyrimo duomenų dažnių pasiskirstymas. Vadinasi, ir tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai gali pasižymėti neigiamu požiūriu į pamokų lankomumą, savo ruožtu galintį turėti neigiamos įtakos ir mokymosi pažangumui.

Išvada

- I–IV klasių mokiniai, šeimoje nepatyrę netekties, šiek tiek palankiau žiūri į mokyklą nei ją patyrusieji, išskyrus vaikų, išgyvenančių tėvų bedarbystę arba jų išvykimą dirbti svetur, palankesnę požiūrį, net šiek tiek pralenkiantį šios netekties nepatyrusius vienmečius. Kita vertus, nepalankus požiūris į mokyklą turi neigiamos įtakos netektį šeimoje patyrusių vaikų atvirumo, pasitikėjimo savimi bei savitvardos vertybių praktiniam įkūnijimui.

Požiūris į savo padėtį klasėje

Kai kurių autorių (Pileckaitė-Markovienė, 2001b; Kuzmickas, 2001) nuomone, jaunesniųjų mokinių populiarumas tarp bendraamžių yra labiausiai susijęs su jų vidinės darnos komponentais – pasitikėjimu aplinka ir tos aplinkos reikalavimų priėmimu bei savęs teigiamu vertinimu. M. Barkauskaitė (1979, 2001), aptardama statuso klasėje veiksnius, nurodo, kad vaiko statusui klasėje didelę įtaką daro ne tik reali jo padėtis tarpusavio santykių sistemoje, bet

ir tai, kaip šį statusą jis pats vertina. Kitaip tariant, koki statusą klasėje vaikas nori užimti arba su koku susitaikyti. Be to, autorė pastebi, kad mokinys, turintis žemą statusą klasėje, susiformuoja ir neigiamą požiūrį tiek į save, tiek į mokymąsi, tiek ir į pažangumą, kurie neigiamai atsiliepia jo tolesniems santykiams su aplinkiniais.

Tyrimo metu buvo siekta ištirti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų požiūrį į savo padėtį klasėje. *Vertinimo kriterijumi* pasirinkta požiūrio į savo padėtį klasėje palankumas: labai palankus, palankus ir nepalankus požiūriai į savo padėtį klasėje. Apie požiūrio *palankumą* buvo sprendžiama iš to, kaip tiriamieji vertino savo savijautą klasėje: jautėsi mėgstami, galintys pasikalbėti su daugeliu vaikų, laukiami kitų vaikų, esantys saugūs (kai iš jų nesityčiojama, jie nėra stumdomi ir mušami), mėgstantys būti su bendraklasiais ir jausti savo išskirtinumą. Susumavus labai palankaus ir palankaus požiūrio duomenis, buvo gauti tokie tyrimo rezultatai (20 lentelė).

20 lentelė

I–IV klasių mokinių palankus požiūris į savo padėtį klasėje (proc. / p reikšmės)

Požiūris į savo padėtį klasėje	Vaikas jaučia, kad yra mėgstamas klasės mokinių	Vaikui patinka būti su klasės mokiniais	Klasėje gali pasikalbėti su daugeliu vaikų	Kai jam būna smagu, tą gali pasakyti daugeliui vaikų	Kai būna liūdna, tą irgi gali pasakyti daugeliui vaikų	Kuomet nebūna klasėje, daug kas jo pasigenda	Iš jo klasėje beveik niekada nesityčiojama	Klasėje beveik nėra stumdomas ar mušamas	Mano, jog klasėje išsiskiria iš kitų vaikų
Netektys šeimoje									
Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur (N = 72)	84,7 <i>p < 0,000</i>	75,0 <i>p < 0,000</i>	88,9 <i>p < 0,000</i>	84,7 <i>p < 0,000</i>	59,8 <i>p < 0,01</i>	83,3 <i>p < 0,000</i>	56,9 <i>p < 0,000</i>	94,4 <i>p < 0,000</i>	40,3 <i>p < 0,02</i>
Tėvų skrybos (N = 61)	83,6 <i>p < 0,000</i>	75,4 <i>p < 0,000</i>	83,6 <i>p < 0,003</i>	80,3 <i>p < 0,000</i>	49,2 <i>p > 0,05</i>	83,6 <i>p < 0,000</i>	55,7 <i>p < 0,000</i>	88,5 <i>p < 0,001</i>	54,1 <i>p < 0,000</i>
Senelių mirtis (N = 31)	87,1 <i>p < 0,000</i>	83,9 <i>p < 0,000</i>	93,6 <i>p < 0,000</i>	80,7 <i>p < 0,000</i>	54,8 <i>p > 0,05</i>	87,1 <i>p < 0,002</i>	54,8 <i>p < 0,02</i>	90,4 <i>p < 0,001</i>	41,9 <i>p > 0,05</i>
Tėvo ar motinos mirtis (N = 17)	81,8 <i>p < 0,000</i>	77,3 <i>p < 0,000</i>	86,3 <i>p < 0,01</i>	86,4 <i>p < 0,005</i>	63,7 <i>p > 0,05</i>	77,2 <i>p > 0,05</i>	54,5 <i>p > 0,05</i>	86,4 <i>p > 0,05</i>	45,5 <i>p > 0,05</i>
<i>Nepatirta netektis (N = 82)</i>	89,4 <i>p < 0,000</i>	84,8 <i>p < 0,000</i>	81,8 <i>p < 0,000</i>	86,4 <i>p < 0,000</i>	50,0 <i>p < 0,000</i>	87,9 <i>p < 0,000</i>	59,1 <i>p < 0,000</i>	97,0 <i>p < 0,000</i>	42,4 <i>p < 0,04</i>

Atlikta analizė daugeliu atvejų atskleidė, kad vaikų, šeimoje netektį patyrusių ir jos nepatyrusių, požiūris skiriasi. Tačiau ryškesni skirtumai užfiksuoti tarp skirtingas netektis patyrusių vaikų ir jos nepatyrusių, o taip pat ir pagal požiūrio palankumą atspindinčius rodiklius.

Nustatyta, kad daugiau nei du trečdaliai tiek patyrusių artimųjų netektį, tiek jos ir nepatyrusiųjų tiriamųjų jaučiasi esą mėgstami klasės vaikų. Labiausiai taip manančių yra tarp netekties šeimoje nepatyrusių (89,4 proc.) ir senelių mirtį patyrusių vaikų (87,1 proc.). Tuo

tarpu tiriamieji, patyrę tėvų bedarbystę, jų skyrybas, išvykimą dirbti svetur ir tėvų mirtį, jaučiasi mažiau mėgstami savo bendraklasių.

Buvo išsiaiškinta, kad beveik visi vaikai (kiek daugiau jų tarp patyrusių senelių mirtį ir tėvų bedarbystę) nurodė galintys pasikalbėti su daugeliu klasės draugų. Taip pat šie vaikai manė, kad jie gali išsakyti ir savo džiaugsmą daugeliui bendraklasių (tarp jų daugiau taip manė vaikai, patyrę vieno iš tėvų mirtį ir taip pat nepatyrę jokios netekties šeimoje). Tačiau savo liūdesiu pasidalinti su daugeliu vaikų nurodė galintys tik kiek daugiau nei pusė skirtingas netektis šeimoje patyrusių (daugiausiai – tėvų bedarbystę ir vieno iš jų mirtį) ir jos nepatyrusių mokinių. Tai rodo, kad didžioji dalis ištirtų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų klasėje gali dažniau dalintis teigiamais išgyvenimais negu neigiamais. Toks tiriamųjų pasiskirstymas rodo, kad neigiamais išgyvenimais jie gali dalintis tik su kai kuriais bendraklasiais.

Tačiau tyrimais įrodyta, kad netektį išgyvenusių vaikų požiūris į savo klasę gali skirtis nuo jos nepatyrusių vaikų, nes neigiama patirtis gali jiems padėti įgyti brandesnę požiūrį į tam tikrus socialinius reiškinius (Kübler-Ross, 1997; Oser, 2003; Johnson, 1998). Manoma, kad tokie vaikai kai kuriais atvejais savo psichosocialinės brandos lygmeniu gali pralenkti bendraamžius (Kübler-Ross, 1997). Būtent tai ir gali sąlygoti šių vaikų aukštesnius reikalavimus klasės aplinkai ir jos nariams ar, atvirkščiai, išlikti pakantesniems jų atžvilgiu.

Mažiau palankų požiūrį į savo padėtį klasėje atskleidžia tiriamųjų mintys apie tai, kad bendraklasiai nepasigenda jų, kai jie nebūna mokykloje. Būtent toks požiūris labiau išryškėjo tarp tėvo ar motinos netekusių vaikų, o taip pat ir tarp tėvų skyrybas bei jų bedarbystę patyrusiųjų. Tuo tarpu senelių mirtį išgyvenusių ir jokios netekties šeimoje nepatyrusių tiriamųjų požiūris į savo statusą klasėje šiuo aspektu kiek palankesnis nei minėtas netektis patyrusių bendraamžių. Galiausiai galima teigti, kad daugiau tie vaikai, kurie yra išgyvenę vieno iš tėvų mirtį, jaučia, kad, kai jie nebūna klasėje, mažai kas jų pasigenda. Tai rodo, kad šių vaikų požiūris į savo statusą klasėje šiuo aspektu yra mažiau palankus nei kitų bendraamžių.

Be to, paaiškėjo, kad labiau patinka būti su bendraklasiais tiems mokiniams, kurie nėra patyrę netekties šeimoje, bei tiems, kurie yra patyrę tik senelių mirtį. Tuo tarpu kitas netektis patyrę vaikai, o ypač tėvų skyrybas, nurodė mažiau mėgstantys būti su bendraklasiais (tokių tiriamųjų rasta 10 proc. daugiau). Vadinasi, šią netektį patyrę vaikai yra uždaresni ir mažiau linkę būti kartu su klasės draugais.

Gauti duomenys leidžia manyti, kad šeimoje netektį patyrę I–IV klasių mokiniai gali būti ir fiziškai labiau pažeidžiami: rasta kiek daugiau vaikų, netekusių tėvo ar motinos ar išgyvenusių tėvų skyrybas, kurie kartais klasėje yra stumdomi arba mušami. Be to, klasėje kiek rečiau (keliais proc.) yra tyčiojamosi iš netekties šeimoje nepatyrusių mokinių, kai kiti

bendraamžiai, patyrę tas ar kitas netektis, patyčių susilaukia kur kas dažniau. Šis faktas iš dalies sutampa ir su kitų tyrimų duomenimis, kad daugiau nei 70 proc. vaikų mokykloje kasdien patiria patyčias (VŠĮ „Vaiko namas“, 2006). M. Dovydaitienė (2001), tirianti tėvų skyrybas patyrusių vaikų pažeidžiamumą bei jo įveikas, taip pat nurodo, kad tokie vaikai sunkiau įveikia bendraklasių agresyvų elgesį ir yra ne tik emociškai, bet ir fiziškai labiau pažeidžiami.

Kita vertus, buvo daugiau tėvų skyrybas patyrusių vaikų (apie 12 proc.), kurie laikė save bendraklasių nemėgstamais. Šie vaikai taip pat nurodė, kad jie dažniau susilaukia ir patyčių iš savo bendraamžių ($r = 0,22$). Taigi tėvų skyrybos yra ta netektis, kuri labiau nei kitos netektys yra susijusi su jas patyrusių vaikų nepalankiu požiūriu į savo padėtį klasėje.

Taikant *Chi kvadrato testą*, buvo mėginta nustatyti skirtumus tarp tiriamųjų požiūrio į savo padėtį klasėje ir jų elgesio. Paaiškėjo, kad egzistuoja tam tikri statistiškai reikšmingi skirtumai tarp netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų polinkio nemeluoti (kaip vieno iš atvirumo vertybės empirinių požymių) ir jų palankaus požiūrio į savo padėtį klasėje (mano, kad išsiskiria iš kitų vaikų). Vadinasi, *netekties šeimoje nepatyrę* vaikai ir palankiau žiūrintys į savo padėtį klasėje yra atviresni ($\chi^2 = 12,69$ $p < 0,04$).

Taip pat rasti reikšmingi skirtumai tarp tiriamojo teigiamo požiūrio į savo padėtį klasėje (kai nebūna klasėje, daug kas jo pasigenda) ir pasitikėjimo savimi (kai nepasisekus, bandoma dar kartą atlikti užduotį) bei tarp savitvardos (pradėtą užduotį atlieka iki galo) ir tarp tiriamojo požiūrio, kai būna smagu, tą gali pasakyti daugeliui bendraklasių. Vadinasi, *netekties šeimoje nepatyrę* vaikai ir palankiau žiūrintys į savo padėtį klasėje yra daugiau pasitikintys savimi ($\chi^2 = 12,82$ $p < 0,04$) bei susitvardantys ($\chi^2 = 17,29$ $p < 0,04$).

Išvados

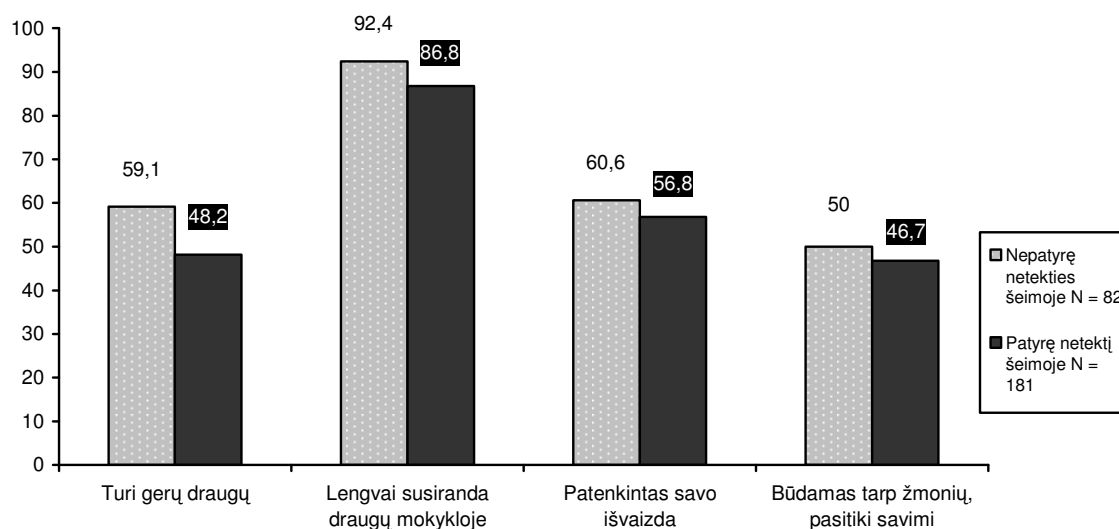
- *Nepalankesnis* požiūris į savo statusą būdingas daugiau *netektį patyrusiems* vaikams. Šie vaikai mano esą mažiau mėgstami bei laukiami savo klasėje, rečiau galintys pasidalinti savo neigiamais išgyvenimais nei teigiamais ir net dažniau susilaukiantys patyčių ar agresijos.
- Šeimoje netekties nepatyrusieji išsiskiria šiek tiek palankesniu požiūriu į statusą klasėje (daugiau mėgstami bei laukiami, labiau išsiskiriantys iš kitų gebėjimą ką nors atlikti, didesniu atvirumu). Šitoks vaikų požiūris padeda jiems dažniau internalizuoti tiesumą, pasitikėjimą savimi bei savikontrolę elgesio lygmeniu.

5.4. Požiūris į save patį

Kaip minėta, vaiko socialinis statusas klasėje ir už jos ribų daug priklauso ne tik nuo jo sugebėjimo priimti aplinkos keliamus reikalavimus bei sąlygas, bet ir nuo sugebėjimo būti darnoje su pačiu savimi, nuo palankaus savęs vertinimo (Pileckaitė-Markovienė, 2004). Vadinasi, mokinio požiūris į save patį gali turėti įtakos tiek jo statusui klasėje, tiek ir jo socializacijai.

Todėl ir šio tyrimo metu buvo mėginta išsiaiškinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų požiūrį į save. Kaip ir vertinant požiūrį į savo padėtį klasėje, buvo pasirinktas tas pats *vertinimo kriterijus* – požiūris į save palankumas. *Palankus* požiūris, kai tiriamasis nurodo turintis gerų draugų, lengvai mokykloje juos susirandantis, yra patenkintas savo išvaizda ir, būdamas tarp žmonių, pasitikintis savimi; *nepalankus* požiūris, kai tiriamasis mano, kad mokykloje nelengvai susiranda draugų, nėra patenkintas savo išvaizda, būdamas tarp žmonių, nepasitiki savimi ir neturi gerų draugų.

Patyrusių netektį šeimoje ir jos nepatyrusių vaikų požiūris į save skiriasi (18 pav.).



18 paveikslas. I–IV klasių mokinių požiūrio į save palankumas (proc.)

Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp netektį patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų požiūrio į save: *netekties šeimoje nepatyrę* vaikai kur kas lengviau susiranda naujų draugų mokykloje nei netektį patyrę vienmečiai ($\chi^2 = 36,71$ p < 0,04). Vadinasi, šeimoje patyrę vienokią ar kitokią netektį vaikai, kiek nepalankiau žiūri į save. Ypač šis skirtumas išryškėja, kai palyginamas požiūris į draugus: beveik 10 proc. mažiau netektį šeimoje patyrusių vaikų pareiškė, kad jie turi gerų draugų. Taip pat jie mano, kad jiems sunkiau sekasi mokykloje susirasti draugų. Jie nelabai patenkinti ir savo išvaizda, mažiau pasitiki savimi, kai būna tarp

kitų žmonių. Tuo tarpu beveik 6 proc. daugiau netekties nepatyrusių vaikų mokykloje lengviau susiranda draugų. Taip pat nustatyta, kad šie vaikai šiek tiek daugiau pasitiki savimi, būdami tarp kitų žmonių, ir yra labiau patenkinti savo išvaizda.

Daugelis autorių (Perry, 2001; Litvinienė, 2002; Crenshaw, 1990 ir kt.) taip pat pažymi, kad vienokią ar kitokią netektį šeimoje patyrę vaikai yra labiau nei kiti jų vienmečiai linkę į uždarumą bei socialinę deprivaciją ir tokiu būdu jiems būna kur kas sunkiau nei kitiems bendraamžiams užmegzti naujus kontaktus, susirasti naujų draugų ar juos išlaikyti.

Lyginant šių vaikų požiūrį į save bei jų emocinius išgyvenimus, nustatyti statistiškai patikimi *koreliaciniai ryšiai* tarp netektį šeimoje patyrusių vaikų nepalankaus požiūrio į savo išvaizdą bei liūdesio ($r = 0,15$) ir baimės ($r = 0,13$). Tai rodo, kad tokie vaikai, išgyvenantys dėl savo išvaizdos ir dėl to nepakankamai save vertinantys, dažniau liūdi ir bijo. Taip pat buvo nustatyti statistiškai patikimi koreliaciniai ryšiai tarp vaikų požiūrio į savo išvaizdą ir požiūrio į savo statusą klasėje (kad bendraklasiai juos mėgsta ir kad jiems patinka būti su klasės draugais). Vadinasi, netekties *šeimoje nepatyrę tiriamieji*, būdami labiau patenkinti savo išvaizda, mano, kad yra mėgstami klasės draugų ($r = 0,33$ $p < 0,000$) ir nori su jais būti ($r = 0,20$ $p < 0,000$).

Statistiškai patikimas ryšys užfiksuotas ir tarp požiūrio į save (lengvai susiranda draugų mokykloje) bei požiūrio į savo statusą klasėje (klasėje gali pasikalbėti su daugeliu bendraklasių). Požiūris į save (pasitiki, būdamas tarp žmonių) taip pat teigiamai koreliavo su požiūriu į savo statusą (gali pasikalbėti su daugeliu vaikų klasėje). Vadinasi, *netekties šeimoje nepatyrę* vaikai labiau nei ją patyrę vienmečiai mėgsta būti su klasės vaikais ir dažniau jaučiasi jų mėgstami ($r = 0,55$ $p < 0,000$). Be to, gebėjimas susirasti naujų draugų ir didesnis pasitikėjimas savimi, būnant tarp kitų žmonių, glaudžiau siejasi su šių tiriamųjų palankiu požiūriu į savo statusą klasėje ($r = 0,37$ $p < 0,000$).

Išvada

- Patirta netektis šeimoje labiau neigiamai nei jos nepatyrusiems mokiniams atsiliepia ne tik jų požiūriui į savo padėtį klasėje, bet ir požiūriui į save pačius. Nepalankiau į save žiūrintys netektį patyrę I–IV klasių mokiniai dažniau linkę manyti, kad turi mažiau nei vienmečiai gerų draugų, juos ne taip lengva jiems susirasti mokykloje, jie mažiau patenkinti ir savo išvaizda bei ne taip linkę pasitikėti savimi būdami tarp kitų žmonių.

6. Mokytojų požiūris į vaiko patirtą netektį

Vienas iš vaiko mokyklinės socializacijos sėkmę lemiančių veiksnių yra mokytojo sąveikos su vaikais stilius, jų požiūris į vaikus bei požiūris į savo profesiją (Gecas, 1981; Ruškus, 2000 ir kt.). Ne vienas autorius teigia, kad vykstant sėkmingai auklėjamajai veiklai, vaikai susiformuoja pastovias pagrindines vertybines orientacijas. Jos savo ruožtu gali turėti teigiamos įtakos šių vaikų elgesiui su bendraklasiais, šeimoje patyrusiais netektį.

Kartu pažymima, kad mokytojų elgesys ir ypač sąveika su mokiniais mokykloje daug priklauso nuo jų pačių požiūrio į savo darbą ir į jo paskirtį (Bergem, 2003). Toks požiūris gali vienaip ar kitaip paveikti ir mokytojų požiūrį į vaiko patirtą netektį šeimoje. Tyrėjai F. Oser (1998) ir T. Bergem (2003) pripažįsta, kad mokytojo darbe su mokiniais vienas iš svarbiausių sėkmės ir tinkamos sąveikos elementų yra vertybės, kuriomis jis vadovaujasi. Svarbiausiomis, anot F. Oser (1998), mokytojai laiko tiesos sakymą, globą bei teisingumą. Vadinasi, vadovaudamasis šiomis vertybėmis bei jas puoselėdamas, mokytojas drauge skatina ir jų praktinio įgyvendinimo vaikų elgesyje. Tokiu būdu mokytojo palankus požiūris į savo profesiją siejasi ir su jo požiūrio palankumu į vaiką ir ypač – į jo patirtą netektį.

Todėl organizuojant tyrimą buvo apklausta 113 pradinių klasių mokytojų, dirbančių su įvairias netektis šeimoje patyrusiais vaikais. Tam buvo panaudotas klausimynas, padėjęs įvertinti pedagogų požiūrį į netektį, į pedagogo vaidmenį ją įveikiant ir požiūrį į savo profesiją. *Vertinimo kriterijumi* pasirinkta požiūrio į vaiko patirtą netektį šeimoje palankumas: *palankus* požiūris, kai mokytojas tiki, kad kūrybiškai dirbant galima atvirai kalbėtis apie vaikų patirtas netektis šeimoje; kad vaikų polinkis atjausti kitą netekties atveju priklauso ne tik nuo auklėjimo šeimoje, bet ir mokykloje; kad netektį vaikai išgyvena lengviau, kada jiems padeda mokytojas. Tuo tarpu *nepalankus* požiūris, kai mokytojas mano, kad netektį patyrusiems vaikams jis negali padėti; kad tokie vaikai gali patys įveikti sunkumus arba, kad jie iš viso nesunkiai pergyvena patirtas netektis.

Tyrimo metu mokytojų buvo prašoma atskleisti ir jų požiūrį į savo profesiją. *Vertinimo kriterijumi* pasirinkta požiūrio į savo profesiją palankumas: *palankus* požiūris, kai mokytojas nurodo, kad jam patinka dirbti mokytoju, kad vaikai jo pamokomis yra susidomėję; jam pavyksta, kad visi mokiniai pamokoje aktyviai dalyvautų pamokų. *Nepalankų* požiūrį atspindėjo mintys, kad pedagoginį darbą dirba be pasitenkinimo ir susiklosčius tinkamoms sąlygoms, pakeistų savo profesiją, kad yra nusivylęs savo auklėtiniais ir pan.

Mokytojų požiūris į netektį ir savo vaidmenį padedant ją įveikti labiau atsiskleidžia, palyginus duomenis pagal žemiau pateiktus kintamuosius (21 lentelė).

Mokytojų požiūris į vaiko patirtą netektį šeimoje ir savo vaidmenį padedant ją įveikti (proc.)

Požiūris į vaiko patirtą netektį šeimoje	Požiūrio palankumas	
	Palankus	Nepalankus
Šeima ar globėjai atlieka svarbiausią vaidmenį, padedant vaikui išgyventi netektį	66,4	33,6
Netektį patyrusiems vaikams mokytojas negali padėti	---	100
Vaikai nesunkiai pergyvena patirtas netektis	1,8	98,2
Vaikai, išgyvenantys netektis, gali patys įveikti sunkumus	7,1	92,9
Vaikų polinkis atjausti kitą netekties atveju priklauso nuo auklėjimo šeimoje	91,2	8,8
Kūrybiškai dirbant su vaikais galima atvirai kalbėtis apie jų patirtas netektis	77,9	22,1
Netektį vaikai išgyvena lengviau, kai jiems padeda mokytojas	62,9	37,1
Vaikų polinkis atjausti kitą netekties atveju priklauso ir nuo auklėjimo mokykloje	28,3	71,7

Atlikta analizė atskleidė, kad tirti pradinių klasių mokytojai linkę didesnę dalį atsakomybės perduoti vaiko šeimai. Tai patvirtina teiginys, kad vaiko šeima ar globėjai atlieka svarbiausią vaidmenį, padedant išgyventi patirtą netektį šeimoje (taip mano 66,4 proc.). Be to, didžioji dauguma apklaustųjų (91,2 proc.) sutinka, kad vaikų polinkis atjausti kitą netekties atveju daug kuo priklauso nuo auklėjimo šeimoje ir tik ketvirtadalis jų pritarė, kad šis polinkis priklauso ir nuo auklėjimo mokykloje.

Kita vertus, didesnė jų pusė (62,9 proc.) mokytojų sutinka, kad netektį vaikai išgyvena lengviau, kai jiems padeda ir mokytojas. Tai rodo, kad jie nesutinka su kitų tyrime dalyvavusių kolegų požiūriu, kad netektį patyrusiems mokiniams mokytojas negali padėti. Be to, daugelis (77,9 proc.) tirtų mokytojų mano, kad kūrybiškai dirbant su vaikais galima atvirai kalbėtis apie jų patirtas netektis. Būtent atvirumo iš aplinkinių ir reikia tokiems vaikams, kurie išgyvena artimųjų netektį (Wolfelt, 1999; James ir Friedman, 2001; Currer, 2001; Kübler-Ross, 1997 ir kt.).

Taip pat buvo nustatytas, nors ir nestiprus statistiškai patikimas *koreliacinis ryšys* tarp tirtų mokytojų požiūrių: su vaikais galima kalbėtis apie jų patiriamas netektis ir kad vaikai išgyvena artimųjų netektis lengviau, jei ir mokytojai jiems padeda ($r = 0,13$). Tai iš dalies artima ir pačių vaikų požiūriui į šeimoje patirtą netektį (nereikia slėpti savo liūdesio, kai tenka išgyventi artimo žmogaus netektį).

Taigi rezultatai leidžia teigti, kad mokytojai pakankamai palankiai vertina savo vaidmenį, padedant vaikui išgyventi netektį, nors, jų manymu, vaikų polinkis atjausti kitą asmenį netekties atveju labiausiai priklauso nuo auklėjimo šeimoje. Vadinasi, mokytojai vis dėlto nemažą atsakomybės dalį linkę perleisti ugdytinio šeimai (globėjams). Mokykla šiuo atveju, anot jų, gali atlikti tik nedidelį vaidmenį (toks požiūris atsispindėjo ir interviu su jais metu).

Kita vertus, mokytojų požiūris į vaiko patirtą netektį šeimoje priklauso ir nuo jų pačių požiūrio į savo profesiją (22 lentelė). Kaip minėta, *vertinimo kriterijumi* pasirinkta požiūrio į savo profesiją palankumas.

22 lentelė

Mokytojų požiūris į savo profesiją (proc.)

Požiūris į savo profesiją	Palankus	Nepalankus
Pamokoje jaučia mokinių susidomėjimą bei norą kuo daugiau išmokti	42,5	57,5
Pamokų metu kalbasi su vaikais apie tuos dalykus, kurie juos domina	58,4	41,6
Stengiasi, kad pamokoje visi mokiniai, net ir uždaresnio būdo, būtų aktyvūs	96,4	3,6
Patinka dirbti mokytoju	89,4	10,6
Nusivilia savo auklėtiniais, kai su jais kalbasi apie užuojautą kitam žmogui	20,4	79,6
Dirba mokytoju be jokio pasitenkinimo, o tik iš reikalo	---	100
Jei vaikas yra uždaras, nekalbus, tuomet su juo nesistengia bendrauti, bet skiria daugiau savarankiško darbo	8,0	92,0
Pakeistų profesiją, jei tam būtų susidariusios tinkamos sąlygos	8,0	92,0

Skirstinių analizė parodė, kad visi tyrime dalyvavę mokytojai dirba savo darbą su pasitenkinimu (100 proc. apklaustųjų nepalankiai vertino teiginį, kad dirba mokytoju tik iš reikalo). Taip pat beveik visiems mokytojams patinka dirbti pedagoginį darbą. Tai rodo jų profesinį optimizmą. Be to, kone visi tirti mokytojai išreiškė palankumą savo profesijai, nes nepakeistų šio darbo, net jei ir būtų susidariusios tam tinkamos sąlygos.

Gauti duomenys atskleidė *koreliacinį ryšį*, esantį tarp pedagogų palankaus požiūrio į savo profesiją: pamokų metu jie gali kalbėtis apie vaikams įdomius dalykus ir jiems patinka dirbti pedagoginį darbą ($r = 0,33$ $p < 0,000$). Vadinasi, yra nemažai mokytojų, kurie mano, kad, kūrybiškai dirbant su vaikais, galima kalbėtis apie juos dominančius dalykus, o taip pat ir apie jų patirtas netektis. Galima teigti, kad toks jų požiūris į savo profesiją galėtų palengvinti darbą su netektį patyrusiais vaikais.

Nustatyta, kad beveik visi mokytojai nepalankiai vertina savarankiško darbo skyrimą labiau uždariems klasės mokiniams, o ne bendravimą su jais. Tokiu būdu šie mokytojai stengtųsi įtraukti į bendrą klasės veiklą visus vaikus (tą nurodė 96,4 proc. apklaustųjų). Kita vertus, rasta ir tokių mokytojų (8 proc.), kurie uždaresnio tipo vaikams kaip tik skirtų tik savarankišką darbą. Pasirodo, kad tai glaudžiai susiję su jų nepalankiu požiūriu į savo profesiją, nes pedagoginį darbą jie dirba be jokio pasitenkinimo ($r = 0,47$ $p < 0,000$).

Duomenys atskleidė ir profesinį mokytojų *pesimizmą* – nepalankų požiūrį į savo profesiją. Daugiau nei pusė jų nurodė, kad nejaučia mokinių susidomėjimo savo pamokomis, o trečdalis šių mokytojų nėra linkę pamokų metu kalbėtis apie vaikams įdomius dalykus. Taip pat nustatyta, kad tie mokytojai, kurie nusivilia savo mokiniais, kai su jais tenka kalbėtis apie

užuojaus kitam žmogui, pakeistų savo profesiją ($\chi^2 = 138,80$ $p < 0,000$). Jie taip pat ir dirba pedagoginį darbą be jokio pasitenkinimo ($r = 0,35$ $p < 0,000$).

Be to, šiame tyrime buvo siekta *nustatyti ryšį* tarp mokytojų požiūrio į vaiko patirtą netektį šeimoje ir požiūrio į savo profesiją. Rastas statistiškai reikšmingas koreliacinis ryšys tarp mokytojų požiūrio į savo profesiją: kai mokytojai mano, kad mokiniai pamokos metu yra susidomėję ir nori kuo daugiau išmokti bei požiūrio į vaiko netektį ir savo vaidmenį padedant ją įveikti, nes vieni vaikai sunkiai pergyvena patirtas netektis ($r = 0,23$ $p < 0,02$). Koreliacinis ryšys taip pat nustatytas tarp požiūrio į savo profesiją – pedagoginį darbą dirba be jokio pasitenkinimo – ir požiūrio į netektį bei savo vaidmenį padedant ją įveikti – vaikai netektį išgyvena lengviau, kai jiems padeda mokytojas ($r = 0,21$ $p > 0,05$). Tai rodo, kad tie mokytojai, kurie dirbdami pedagoginį darbą jaučia pasitenkinimą juo, sykiu palankiau žiūri ir į savo vaidmenį padedant netektį šeimoje patyrusiems vaikams.

Statistiškai patikimas ryšys užfiksuotas ir tarp mokytojų požiūrio į savo profesiją (pamokų metu galima kalbėtis apie vaikams įdomius dalykus) ir jų požiūrio į netektį bei savo vaidmenį padedant ją įveikti (kūrybiškai dirbant su vaikais galima atvirai kalbėtis apie jų patirtas netektis). Tokiu būdu galima teigti, kad kuo kūrybiškesnis mokytojas, tuo jis ir lankstesnis, padedant netektį patyrusiam vaikui bei mokantis konstruktyviau įveikti susiklosčiusius sunkumus ($r = 0,20$ $p < 0,05$). Tuo tarpu pesimistinis – nepalankus – mokytojų požiūris į savo profesiją (nepatinka dirbti mokykloje ir pakeistų savo profesiją) koreliuoja su požiūriu į netektį ir savo vaidmenį padedant ją įveikti (tokiems vaikams jie padėti negali). Vadinasi, tie mokytojai, kurie nepalankiai žiūri į savo profesiją, taip pat nepalankiai žiūri ir į vaiko patirtą netektį: mažiau linkę padėti šiems vaikams ($r = 0,21$ $p < 0,006$).

Interpretaciniu požiūriu vertas dėmesio faktas, kad tiriamų mokytojų *didesnis* darbo *stažas* teigiamai koreliuoja su jų požiūriu į savo profesiją (mokiniai jų pamokose yra susidomėję ir nori kuo daugiau išmokti). Tai patvirtina teiginį, kurį dar J. A. Komenskis yra pateikęs, kad kompetentingas mokytojas ne tik išdėsto savo dalyką, bet ir jaučia, ko vaikai nori bei tikisi. Vadinasi, kuo daugiau metų mokytojas yra išdirbęs mokykloje, tuo palankiau jis žiūri į savo profesiją ir dažniau pastebi mokinių susidomėjimą dėstomu dalyku ($r = 0,11$ $p < 0,000$).

Turima *aukštesnė* mokytojų kvalifikacinė *kategorija* taip pat statistiškai reikšmingai koreliuoja su jų požiūriu į netektį ir savo į vaidmenį padedant ją įveikti (vaikų polinkis atjausti kitą netekties atveju daug kuo priklauso nuo auklėjimo mokykloje). Tai rodo, kad mokytojai, turintys aukštesnę kvalifikacinę kategoriją ir daugiau pedagoginės patirties, sau prisiima ir didesnę atsakomybę dėl paramos netektį patyrusiam vaikui ($r = 0,14$ $p < 0,000$).

Išvados

- Vyrauja daugiau palankus nei nepalankus mokytojų požiūris į vaiko netektį šeimoje ir į savo vaidmenį padedant vaikui ją išgyventi. Antra vertus, mokytojai nemažą atsakomybės dalį linkę perleisti ugdytinio šeimai: mokykla šiuo atveju atlieka tik nedidelį vaidmenį.
- Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų palankiai vertino ir savo profesiją (jiems patinka būti mokytojais, pedagoginį darbą dirba su pasitenkinimu, nekeistų šios profesijos).
- Koreliacinės analizės duomenys patvirtino, kad kuo mokytojai palankiau vertina savo profesiją, tuo labiau jie linkę ir padėti netektį šeimoje patyrusiems vaikams ir, atvirkščiai: ne taip palankiai žiūrintys į savo profesiją mokytojai mažiau pripažįsta ir atsakomybę, padedant vaikams išgyventi šią netektį.

7. Taikomos pedagoginės pagalbos pobūdis

Anksčiau atlikto žvalgomojo tyrimo metu (2003 m.) buvo prašyta mokytojų išskirti dažniausiai taikomus pedagoginės pagalbos būdus šeimoje netektį patyrusiems vaikams (23 lentelė).

23 lentelė

Taikomos pedagoginės pagalbos pobūdis netektį patyrusiems vaikams (N / proc.)

Patirtos šeimoje netektys	Tėvų mirtis	Tėvų skyrybos	Vieno iš tėvų gyvenimas su nesantuokiniu partneriu	Konfliktai šeimoje	Tėvų bedarbystė arba jų išvykimas dirbti svetur
Pedagoginės pagalbos pobūdis					
Individualūs pokalbiai su vaiku	21 / 42,0	37 / 45,6	22 / 48,9	12 / 50,0	29 / 47,5
Vaiko įtraukimas į klasės gyvenimą	6 / 12,3	7 / 8,6	2 / 4,4	4 / 16,7	5 / 8,2
Vengimas akcentuoti vaiko nelaimę	5 / 10,1	8 / 9,9	4 / 8,9	1 / 4,2	7 / 11,5
Ryšių palaikymas su tėvu/globėju	3 / 6,2	4 / 4,9	3 / 6,7	1 / 4,2	3 / 4,9
Didesnio dėmesio vaikui rodymas	10 / 20,1	17 / 21,0	11 / 24,4	4 / 16,7	11 / 18,2
N (mokytojai)	50	81 p < 0,01	45	24	61 p < 0,02

Nustatyta, kad mokytojai netektį patyrusiems vaikams daugiausiai taiko *individualius pokalbius, tokių vaikų įtraukimą į klasės gyvenimą ir didesnio dėmesio jiems parodymą*. Mokytojai labiausiai vertina individualius pokalbius, kurių metu vaikas išklausomas, su juo kalbamas atskiru jam priimtinu laiku ir būdu. Jų nuomone, ypač pokalbiai reikalingi

mokiniam, kurių šeimose konfliktuojama ar vienas iš tėvų gyvena su nesantuokiniu partneriu. Tai priimtinausias būdas išsiaiškinti, kaip jaučiasi vaikas ir kokios pagalbos jam reikėtų.

Didesnio dėmesio rodymas – rečiau taikomas pedagoginės pagalbos būdas. Jis kiek dažniau skiriamas vaikams, patyrusiems vieno iš tėvų mirtį, tėvų skyrybas ir tais atvejais, kai vienas iš tėvų gyvena su nesantuokiniu partneriu ($p < 0,01$). Beveik ketvirtadalis apklaustų mokytojų nurodė šį pagalbos būdą kaip jiems priimtinausią.

Svarbiu laikomas ir netektį patyrusio vaiko įtraukimas į klasės gyvenimą. To, anot apklaustųjų, reikalauja vaikai, kurių vienas šeimos narys miręs arba šeimoje konfliktuojama. Juk vaikui, netekusiame šeimos nario, būtina susitaikyti su praradimu, jam aktualus aplinkinių supratimas, įprastinė veikla su draugais.

Pastebimas ir kitas, rečiau taikomas pedagoginės pagalbos būdas – tai vengimas akcentuoti nelaimę. Kitaip tariant, neutrali mokytojo pozicija esamos netekties atžvilgiu. Penktadaliui apklaustų mokytojų šis būdas yra priimtinas. Pedagogų menčiau praktikuojamas ryšių palaikymas su likusiu tėvu ar globėju, lankantis ugdytinio namuose ar bendraujant telefonu, materialinės arba moralinės paramos siūlymas: visa, kas stiprina kontaktus su likusiais šeimos nariais. Tokia pagalba iš dalies integruojasi į dažniausiai taikomą – individualius pokalbius su vaiku, kai mėginama išsiaiškinti, kuo būtų galima padėti ir kas vaikui tuo momentu yra svarbiausia.

Kai kurių mokytojų konkrečios pedagoginės veiklos stebėjimas per pamokas (etikos, pasaulio pažinimo, matematikos, lietuvių kalbos ir kt.) ir popamokinėje veikloje (klasės valandėlėse, popietėse ir kt.) mokytojai vis tik per mažai skiria dėmesio šeimoje netektį patyrusiems vaikams (nepasidomi, kodėl jie neateina į mokyklą, neatlieka kai kurių užduočių, nesistengia įtraukti į aktyvesnę veiklą ir kt.).

Išvada

- Pedagoginėje praktikoje dažniausiai taikomi individualūs pokalbiai su šeimoje netektį patyrusiais vaikais. Taip pat kai kurie pedagogai, nors jų ir mažiau, stengiasi šiems vaikams rodyti didesnę dėmesį bei juos įtraukti į klasės gyvenimą. Kita vertus, esama ir nepilnai išnaudotų pedagoginių galimybių, siekiant vienaip ar kitaip padėti netektį patyrusiems vaikams. Kaip tik tai ir paskatino tolesnėje tyrimo eigoje išskirti svarbesnes pedagogines strategijas, kurios galėtų palengvinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializaciją.

IV. ŠEIMOJE NETEKTŲ PATYRUSIŲ VAIKŲ (11 metų) PEDAGOGINĖS PAGALBOS STRATEGIJOS

1. Pagalba vaikui užimti palankų statusą klasėje

Mokslinėje literatūroje kaip vienas svarbiausių vaiko statusą nulemiančių veiksnių išskiriamas bendravimas ir jo turima patirtis: gebėjimas lengvai užmegzti kontaktą, bendrauti skirtingomis (konfliktingomis, žaidybinėmis, buitinėmis, dalykinėmis ir kt.) sąlygomis, surandant įvairesnių bendravimo formų bei būdų (Kutkienė, 2004; Barkauskaitė, 1979, 2001; Teresevičienė ir Gedvilienė, 2000, 2003; Juodaitytė, 2002, 2003; Bennett ir kt., 2000). Visa tai leidžia vaikui greičiau pajusti klasės klimatą, suvokti jos lūkesčius, keliamus tikslus bei kuriamas normas.

Pažymėtina, kad bendravimo patirties įgijimui didelę įtaką daro artimiausioji aplinka (klasės mokytojas, draugai, vaiko šeima ir kt.). Ypač nuo to, kokia linkme bus organizuojama ugdomoji veikla klasėje ir bus sudaromos palankios sąlygos vaiko bendravimo poreikiams patenkinti, priklausys ir jo statuso lygis tarp bendraamžių ir bendravimo sėkmė. Norint, kad mokinys užimtų palankesnę statusą klasėje, būtina sudaryti sąlygas jo bendravimo poreikiui patenkinti ir drauge *teigiamai bendravimo* patirčiai įgyti: mokėjimui tinkamai užmegzti, palaikyti ir baigti kontaktą. Tam didelės įtakos turi vaiko mokėjimas išklaudyti bei suprasti pašnekovą, konfliktingose situacijose rasti socialiai priimtinius sprendimo būdus, būti atviru ir pakančiu kito nuomonei bei patirčiai. Tuo tarpu diagnostinio tyrimo rezultatai parodė, kad šeimoje netektį patyrę I–IV klasių mokiniai kaip tik labiau nei netekties nepatyrę vienmečiai linkę į uždarumą, nenorą dalintis savo mintimis, jausmais ir kt. Taip pat paaiškėjo, kad šeimoje patirta netektis turi neigiamos įtakos ir šių vaikų statusui klasėje: tokius vaikus bendraklasiai *rečiau* rinktųsi įvairioms veiklos sritims – ruošiantis naujametiniam karnavalui, rečiau juos sveikintų artėjančių švenčių proga bei norėtų kartu dalyvauti kokio nors būrelio veikloje. Tačiau šie vaikai būtų *dažniau* pasirenkami tokiose situacijose, kuriose reikalinga kito žmogaus pagalba.

1.1. Teigiamos bendravimo patirties kaupimas

Todėl pedagoginio eksperimento metu, siekiant padėti netektį šeimoje patyrusiems vaikams kaupti teigiamą bendravimo patirtį, kaip jų statusą klasėje nulemiantį veiksnį, buvo kuriamos ir tikrinamos tos pedagoginės pagalbos strategijos, leidžiančios šią bendravimo patirtį plėtoti bei turtinti. Tam buvo panaudotos *pasaulio pažinimo*, *etikos* ir *kūno kultūros* pamokos, kurių metu šalia bendrųjų pažintinių tikslų buvo keliami ir konkretūs socialiniai tikslai: mokytis išklaudyti kitą, atsižvelgti į kitus, dalintis su kitais, suprasti pašnekovą iš jo neverbalinės kalbos (kūno judesių, mimikos ir kt.), pasakoti apie save ir kt. (17 priedas). Atsižvelgus į dalyko pažintinius tikslus ir turinio specifiką, per *pasaulio pažinimo* pamokas daugiau buvo siekiama skatinti mokinių dėmesingumą (pratinti išklaudyti vieni kitus); per *etikos* – nuoširdumą (dalintis savo mintimis bei išgyvenimais su kitais); per *kūno kultūros* pamokas – pakantumą (atsižvelgti į kitus žmones, jų poreikius, išgyvenimus, mintis ir pan.).

Prieš pradėdant vykdyti pedagoginį eksperimentą, klasės valandėlės metu buvo bendrai priimtos bendravimą klasėje lengvinančios taisyklės, kuriomis kiekvienas eksperimento dalyvis – IV klasės mokinys – sutiko jų laikytis bei jomis vadovautis. Drauge su mokiniais buvo priimtos taisyklės, savyje įkūnijančios pagarbos kitam, atvirumo ir savitvados vertybės: *kelti ranką, jei norima kalbėti; išklaudyti kitą prieš sakant savo nuomonę; nekalbėti netiesos; suklydus, pripažinti savo klaidą; jei nenorima kalbėti, galima to ir nedaryti; dalintis su kitais savo žiniomis, išpuodžiais, išgyvenimais; teikti siūlymus, kaip atlikti veiklą; padėti kitam*. Šios taisyklės skatino vaikus ieškoti tinkamų būdų, sprendžiant įvairias konfliktines situacijas, t. y. iš pradžių išsiaiškinti, kaip ir kodėl konfliktuojantys asmenys jaučiasi ir tik po to kartu ieškoti abiem pusėms priimtinių išeičių.

Taigi per *pasaulio pažinimo* pamokas, mokant IV klasės mokinius išklaudyti kitus ir įsiklaudyti į tai, ką jie sako, daugiausiai buvo taikomi šie metodai: verbaliniai („minčių lietus“, vaikų pašnekesys ir diskusija) ir veikdinimo (žaidimas bei inscenizacija). Jų pagalba vaikai buvo pratinami išgirsti ir suvokti kitų mintis, o taip pat ir perteikti savo mintis bei išgyvenimus. Taip pat buvo padedama vaikams atskirti, kuo skiriasi sėkmingas bendravimas nuo nesėkmingo. Tam buvo pateiktos kai kurios tinkamo bendravimo taisyklės, padedančios mokiniui suprasti (pajauti, kaip ir kodėl jis taip jaučiasi) ir gerbti (nesumenkinti jo nuomonės, minčių, išgyvenimų) savo bendraklasius. Antai, nagrinėjant temą apie *klausymąsi*, buvo sukurtos tinkamo ir netinkamo bendravimo situacijos: vienoje iš jų mokytojas su mokiniu suvaidino žmogų, kuris nori kažką svarbaus pasakyti, bet mokinys jo nesiklauso (dairosi, nežiūri į pašnekovą, žaidžia su pieštuku), o kitoje buvo sukurta priešinga situacija, kurioje

mokinys atidžiai klausėsi savo pašnekovo. Po to ir kitiems vaikams buvo leista suvaidinti panašias situacijas, o mokytojas atliko stebėtojo ir patarėjo vaidmenį. Tuo tarpu analizuojant temą apie *bendravimo svarbą*, mokiniams buvo suteikta galimybė pasirinkti piešinyje atvaizduotą konkrečią sudėtingą situaciją (burtų keliu išsitraukiant vieną iš 6), reikalaujančią praktiškai pritaikyti sėkmingo bendravimo taisykles. Viename paveikslėlyje buvo pavaizduota, kad vaikas turi įsikelti gyventi į kitą miestą; antrame – vaikas gatvėje, užmynęs ant banano žievės, pargriuvo visų akivaizdoje; trečiame – nutraukiamas žaidimas ir vaikas lieka vienas; ketvirtame – niekas iš vaikų nenori su juo žaisti; penktame – mama neleidžia vaikui eiti į kiemą, kol jis nesutvarkys savo kambario; šeštame – žaidžiant, vieno vaiko kamuolys patenka po mašinos ratais, o kiti du žaidėjai nueina sau. Mokiniai turėjo įsivaizduoti save situacijose pavaizduoto vaiko vietoje ir nusakyti, kokia galėtų būti jo emocinė bei verbalinė reakcija grįžus namo, į mokyklą, susitikus su kitais draugais ar pan., ir kiek ji atitiktų tinkamo bendravimo taisykles. Todėl vaikai buvo prašomi įvardinti savo išgyvenimus bei jų kilimo priežastis, atsidūrus panašioje situacijoje. Tačiau vaikai dažniau nusakė tai, ką išgyventų tokioje situacijoje nei įvardino tų išgyvenimų priežastis („*būčiau liūdnas*“, „*nusimineš*“, „*piktas*“, „*nervuotas*“ ir pan.). Šių įsivaizduojamų situacijų aptarimas iš dalies sudarė galimybę vaikams pasidalinti tam tikra savo išgyvenimų patirtimi.

Tuo tarpu per *etikos* pamokas vaikai taip pat buvo skatinami atvirai dalintis savo mintimis, nebijant aplinkinių pajuokos. Buvo pabrėžiama kiekvieno vaiko vertė ir išskirtinumas, nes buvimas kitokiu, o ne kaip kad visi, gali jį daryti įdomų ir savaip patrauklų. Tam buvo taip pat naudojami verbaliniai (informacinis, aptariamasis pokalbis, diskusija) bei veikdinimo (inscenizacija) metodai. Siekiant vaikams plėtoti tinkamo bendravimo patirtį, neretai buvo naudojamos pusiau realios gyvenimiškos situacijos (užrašytos ant plakato ir demonstruojamos visiems vaikams), pratinančios juos atrasti labiausiai tinkamus reakcijos variantus. Pavyzdžiui, nagrinėjant temą apie tai, kaip pasakyti ką norime, kaip tik ir buvo pateikiamos situacijos (*Man jau atėjo laikas eiti namo, bet draugas nori, kad pasilikčiau pažaisti su juo; draugas nori pasiskolinti iš manęs tai, ko aš nenorėčiau duoti; niekas manęs nesiklauso, kai kalbu; mane kaltina tuo, ko nepadariau*), pratinančios vaikus mokytis tinkamai paaiškinti bei argumentuoti savo vienokį ar kitokį atsakymo variantą, padedantį plėsti tinkamo bendravimo patirtį („*Mielai paskolinčiau šią knygą, bet ji yra sena ir labai brangi, nes ją padovanojo mama per mano penkerių metų gimtadienį*“).

Stebint eksperimentinės klasės vaikų pasidalinimo savo mintimis, pasiūlymais ir išgyvenimais procesą, susidarė įspūdis, kad nemaža dalis jų nenori to daryti, nes vieniems jų dažnai būna sunku juos įvardinti. Tą patvirtina ir kitų tyrėjų (Goldman, 2000; Perry, 2001 ir kt.) duomenys, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams, yra sunku verbalizuoti savo

išgyvenimus. Tačiau vaikų pasisakymai liudija ir tai, kad kai kurie iš jų neturi kam atsiverti arba nesitiki kitų supratimo: „*Net nebūna to, kam būtų galima pasipasakoti, nes nesupras*“. Siekiant padėti tokiems vaikams, buvo aptariami ir bendrai visų mokinių priimti bendravimą principai, lengvinantys savo minčių ir jausmų išsakymą kaip kitų žmonių supratimo tikimybę: *pagalvoti prieš kalbant; kalbėti aiškiai; pasakyti, ką jauti; pasakyti viską ką nori; nesikarščiuoti; nešaukti*. Visa tai leido eksperimentinės programos dalyviams patirti, kad egzistuoja nemažai būdų, padedančių aiškiai, suprantamai ir pašnekovo neapsunkinant perteikti savo mintis bei išgyvenimus. Savo ruožtu dalijimasis patirtimi drauge padeda vaikams pamatyti įvairių tinkamo bendravimo būdų ir kad juos sėkmingai taiko jų bendraamžiai (Petty, 2006 ir kt.).

Per *kūno kultūros* pamokas mėginta vaikams sudaryti sąlygas pajauti atsakomybę už save bei savo komandos narius. Pamokos buvo organizuojamos taip, kad vaikai, drauge žaisdami ir atlikdami įvairius pratimus, patirtų tiek žodinio, tiek ir nežodinio bendravimo svarbą ir jo įtaką komandos darnai bei užduočių atlikimo kokybei. Taikant įvairius žaidimus, vaikai buvo mokomi suprasti kitą iš jo veiksmų, veido išraiškos, judesių. Šie mokėjimai gilino ne tik žodinio, bet ir nežodinio bendravimo patirtį, skatinančią geriau įsijausti į pašnekovą bei jo perteikiamą informaciją. Bendra žaidybinė mokinių veikla leido jiems geriau suprasti tiek išiklausymo vienas į kitą, tiek ir pajautimo reikšmę bendraujant.

Taigi šiose eksperimentinėse pamokose buvo įgyvendinamos tos strategijos, kurios padeda labiau plėsti bei gilinti teigiamą mokinių bendravimo patirtį, mokantis jiems išiklausyti vienas į kitą, dalintis, pasakoti apie save bei atsižvelgti į kitus. Mokytojas šiuo atveju vaidino daugiau užduočių organizatoriaus, paskatintojo (padržąsintojo) vaidmenį, leidusį patiems vaikams labiau pajauti savo svarbumą įvairių užsiėmimų metu ir drauge pažadinti jų didesnę aktyvumą.

Verta pažymėti, kad mokėjimas tinkamai bendrauti daug kuo lemia ir bendradarbiavimo klasėje sėkmę, nes bendravimas yra bendradarbiavimo pagrindas (Teresevičienė ir Gedvilienė, 2000, 2003 ir kt.). Būtent bendradarbiavimo svarbą mokymosi procese ir jo įtaką vaikų socializacijai išryškina ir kiti tyrėjai (Lickona, 1991; Pivorienė ir Sturlienė, 2005; Indrašienė, 2004; Teresevičienė ir Gedvilienė, 2000, 2003). Todėl, siekiant padėti šeimoje netektį patyrusiems vaikams užimti palankų statusą klasėje drauge buvo atsižvelgta ir į jų bendradarbiavimo įgūdžių plėtotę.

1.2. Bendradarbiavimo įgūdžių plėtojimas

Šiandieninė mokykla, kaip ir visas ugdymo procesas, remiasi bendradarbiaujančios aplinkos kūrimu, skatinimu ir jos palaikymu tarp pačių mokinių, mokytojų ir visos mokyklos bendruomenės. Bendradarbiavimas, kitais žodžiais tariant, yra demokratinio dalyvavimo visuomenės (bendruomenės ar klasės) veikloje skatinimas, konfliktų sprendimo įgūdžių ugdymas bei mokymas būti tarp kitų ir su pačiu savimi (Teresevičienė ir Gedvilienė, 2000, 2003; Lickona, 1991; Indrašienė, 2004; Sturlienė, 2005; Bennett ir kt., 2000). Tokiu būdu buvimas tarp kitų savaime reikalauja pakantumo, gebėjimo suprasti kitus, pasitikėjimo kitais, mokėjimo išvengti konfliktinių situacijų, o patekus į jas – rasti tinkamas išeitis. M. Teresevičienė ir G. Gedvilienė (2003) pastebi, kad pasitikėjimas yra būtina bendradarbiavimo sąlyga. Mokiniai, žinodami, kad yra palaikomi ir jais pasitikima, dirba daug draugiškiau ir sąžiningiau. Be to, kaip pažymi tyrėjos, pasitikėjimas kitais glaudžiai susijęs su pasitikėjimu savimi ir stiprina savosios vertės pajautimą. Svarbiausi pasitikėjimo elementai grupės darbe, anot M. Teresevičienės ir G. Gedvilienės (2003), kurie reikalingi bendradarbiavimui – atvirumas ir dalijimasis – yra susiję su palaikymu ir pritarimu, kai išreiškiamas rūpinimasis kitu žmogumi, jo elgesiu ir indėliu į grupės veiklą bei pripažįstamos kito gerosios ypatybės ir tikima jo galimybėmis efektyviai dirbti. Tuo tarpu diagnostinio tyrimo metu nustatyta, kad *netektį šeimoje patyrę* jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai kaip tik *rečiau* nei panašios patirties neturintys bendraklasiai yra pasitikintys kitais ir savimi. Be to, šiems vaikams mažiau būdingas atvirumas, o kai kuriais atvejais – ir pakantumas.

Vadinasi, nors bendradarbiavimu ir laikoma ne vien socialinė sąsaja, atsirandanti dirbant su kitais ar tiesiog pasyvus dalyvavimas kokioje nors bendroje veikloje, bet dalyvavimas, siekiant derinti savo interesus su kitais grupės nariais, stengiantis suprasti kitus, ieškant visiems bendrai priimtino sprendimo ir sykiu iškeliant grupės pasiekimus aukščiau nei asmeninius. Tačiau *netektį šeimoje patyrę vaikai* stokoja kai kurių šių bendradarbiavimo įgūdžių. Kaip tik šių vaikų mokymas ir skatinimas bendradarbiauti galėtų padėti jiems užimti kiek palankesnę statusą tarp bendraklasių, o taip pat ir formuoti tam tikras teigiamas asmenybės savybes (atvirumą, jautrumą, savikontrolę, iniciatyvumą, pagarbą ir kt.).

Todėl siekiant plėtoti vaikų bendradarbiavimo įgūdžius, buvo pasirinktos *kūno kultūros* pamokos bei *klasės valandėlės* ir *popietės* (18 priedas). Tokiu būdu išskirtos šios pagrindinės bendradarbiavimo įgūdžių plėtotės *kryptys*: per *kūno kultūros* pamokas – plėtoti savarankiškumą (pratinti mokinius parodyti savo iniciatyvą atliekant įvairią veiklą), pagarbą (nežeminti kitų ir juos palaikyti) ir pakantumą (atsižvelgti į kitų poreikius, interesus bei norus);

klasės veikloje (per valandėles ir popietes) – siekti taikumo (sutarti su kitais žmonėmis) bei savikontrolės (nesėkmės metu nepasiduoti neigiamoms emocijoms).

Per *kūno kultūros* pamokas buvo siekiama vaikams padėti įsisąmoninti vienas kito palaikymo, supratimo ir pagarbos reikšmę vienos ar kitos grupės laimėjimams. Pamokų metu buvo sudaromos tokios komandinės rungtys, kurių veiklos sėkmė nebuvo įmanoma be kiekvieno grupės nario indėlio bei pastangų. Derinant komandinius žaidimus ir informacinius pokalbius, buvo padedama vaikams įsisąmoninti, kad palaikymas (jaučiama parama) yra labai svarbus žaidėjo pasitikėjimui savimi, o ypač tuose žaidimuose, kurie reikalauja greitos orientacijos (žaidimuose su kamuoliais „Akis – kamuolys“, „Išprotėję kamuoliai“ ir pan.). Žaidimai buvo taip organizuojami, kad IV klasės mokiniai galėtų įsitikinti, jog komandai kur kas lengviau laimėti prieš kitas komandas, kai jos žaidėjai vienas kitu pasitiki, sutaria ir palaiko: „*Kai kiti juokiasi ir visaip ten sako, tada dar sunkiau būna pagauti kamuolį ar pataikyti kur nors*“. Tai ypač svarbu šeimoje netektį patyrusiems vaikams, kurie, kaip parodė diagnostinio tyrimo rezultatai, kiek dažniau nei kiti bendraklasiai patiria patyčias ar net fizinę agresiją. Tokiu būdu per kūno kultūros pamokas IV klasės mokiniai ir buvo mokomi, kaip tarpusavyje sutarti, kitų nežeminant ir nepasiduodant neigiamoms emocijoms, o taip pat ir kaip savo iniciatyva pasiūlyti komandai naujus veiklos būdus bei formas. Kaip parodė pedagoginio eksperimento rezultatai, tam teigiamos įtakos turėjo judrieji komandiniai žaidimai, anot W. McCaskill (2004), reikalaujantys iš komandos narių aktyvumo bei pagarbos („Išprotėję kamuoliai“) ir sanglaudos („Globos ratas“, „Akis – kamuolys“). Visa tai laikyta svarbiais bendradarbiavimo patirties elementais.

Bendradarbiavimo įgūdžių plėtotei ir stiprinimui nemažai vietos buvo skirta popamokinei veiklai. Per *popietes*, kaip ir per ankstesnes kūno kultūros pamokas, vaikai buvo mokomi savitvardos, pagarbos vienas kitam, solidarumo ir būti aktyviais, pasiūlant komandos draugams galimus išeities būdus. Mat popietės „Šių dienų riteriai“ metu buvo praktikuojamos estafetės, pratinančios vaikus įveikti įvairius sunkumus bei kliūtis (pvz., kuo greičiau pasiekti galutinį tikslą ir grįžti į savo vietą) bei judrieji žaidimai, padedantys įtvirtinti tam tikrus bendradarbiavimo įgūdžius, be kurių neįmanomas darnus komandinis žaidimas (nepaleidus rankų, sukurti tam tikrą figūrą, turinčią vienos ar kitos raidės figūrą – „Alfabetas“ ir kt.). Įveikdami įvairias kliūtis, estafetes, užduotis, vaikai stengėsi palaikyti vienas kitą, įsiklausyti į komandos narių pasiūlymus ir galiausiai aktyviai siekti bendrų tikslų – nugalėti.

Pažymėtina, kad šių užsiėmimų metu vaikai buvo skatinami pagarbiai žiūrėti ir į priešininkų komandas bei objektyviai vertinti kitų mokinių pastangas. Sykiu pabrėžiama ir argumentuojama nepasidavimo neigiamoms emocijoms nesėkmės atveju reikšmė, nes vaikai dažnai nebenori dalyvauti kokioje nors veikloje, jei kas nors jiems nepasiseka iš pirmo karto.

Kaip tik aiškinimas ir mokymas, kad žaidžiant visuomet bus pralaiminčių ir laiminčių padėdavo eksperimentinės klasės šeimoje netektį patyrusiems vaikams labiau susitelkti ir parodyti didesnes pastangas atliekant bendras užduotis. Tuomet bendradarbiaujant svarbūs tampa ne tiek asmeniniai interesai bei laimėjimai, bet visos komandos rezultatai.

Per *klasės valandėles* vaikai toliau mokėsi įsisauginti, kad sėkminga bendros veiklos sąlyga – išklaudyti ir gerbti kito nuomonę, esant reikalui padėti, sutarti su kitais, kontroliuoti save bei dalintis savo patirtimi. Taikant informacinio pokalbio, diskusijos ir „minčių lietaus“ metodus, pirmiausiai buvo kuriamos bendros klasės taisyklės, įkūnijančios šias išvardintas pagarbos, jautrumo ir solidarumo vertybes, viena vertus, kaip sėkmingo bendradarbiavimo sąlygą, kita vertus, kaip jų socializacijos pagrindą. Visa tai leido eksperimente dalyvavusiems tiriamiesiems labiau pajauti ir išgyventi bendrumo jausmą, leidžiantį greičiau pasiekti užsibrėžtus tikslus.

Akivaizdu, kad bendradarbiavimas mokomojoje ir nepamokinėje veikloje glaudžiai siejasi su saugia klasės aplinka. Tačiau, kaip jau minėta, šeimoje netektį patyrę vaikai dažniau išgyvena tiek psichinį, tiek ir fizinį nesaugumą klasėje: iš jų dažniau pasityčiojama, jie dažniau stumdomi ar net mušami ir pan. Tokiu būdu svarbu tokiems vaikams užtikrinti saugią klasės aplinką, kurioje vyrautų bendras sutarimas ir palaikymas (Bulotaitė, Pivorienė ir Sturlienė, 2000).

2. Pagalba vaikui patenkinant identifikacijos poreikį

2.1. Saugios aplinkos kūrimas klasėje

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama vaiko artimiausios aplinkos saugumo svarba jo socializacijai. Saugi aplinka, anot kai kurių tyrėjų (McCaskill, 2002; Street, 2004; Ben-Arieh, Kaufman ir kt., 2001 ir kt.), gali būti vienu iš veiksnių, padedančių užtikrinti palankios socializacijos galimybes vaikystėje bei vėlesniais amžiaus tarpsniais. Jausdamasis saugus, vaikas dažniau patiria teigiamas emocijas, geba laisviau bendrauti su bendraamžiais, palankiau vertina save ir aplinkinius, rečiau patiria mokymosi nesėkmes, labiau pasitiki savimi ir pan. Antra vertus, J. Macionis (1995) nurodo, kad šiandieninė mokykla jau nebėra disciplinuojanti ir nuo smurto apsauganti institucija. Pastebimas didėjantis mokinių nenoras mokytis ir sykiu mažėjantis jų mokslumo lygis. Visa tai gali būti, kaip teigia K. Berger (2000), nesaugios klasės aplinkos išdava. Todėl pastaruoju metu edukologijoje (Arends, 1998; Vengalienė, 2004; Styles, 2002 ir kt.) ypač pabrėžiama saugios mikroaplinkos, palankaus psichologinio kolektyvo klimato ar šiltos klasės atmosferos sukūrimo svarba vaikų palankesnei socializacijai.

Klasės saugumas, jo rodikliai ir apskritai šio psichosocialinio fenomeno samprata išlieka daugelio tyrėjų diskusijos objektu (McCaskill, 2002; Šerkšnas, 1939; Stoll ir Fink, 1998; Savickytė, 1996; Poderienė, 2004; Arends, 1998; Černius, 2006; Macionis, 1995; Berger, 2000; Ben-Arieh, Kaufman ir kt., 2001; Aramavičiūtė, 1985 ir kt.). Tačiau beveik vieningai prieinama nuomonės, kad saugioje klasės aplinkoje visi vaikai nevaržomai dalyvauja kokioje nors bendroje ar individualioje veikloje, kai nė vienas grupės narys nėra diskriminuojamas dėl savo skirtubių (socioekonominės padėties, išvaizdos, mokymosi gabumų, šeimos sudėties, nuostatų, atliekamų vaidmenų, patirtų nesėkmių ar pan.). Todėl saugioje klasės aplinkoje mokinys jaučiasi kitų pripažįstamas. Kitaip pasakius, jis yra svarbi klasės dalis (Styles, 2002). Būtent tokį kiekvieno grupės nario išskirtinumą ir jo nediskriminavimą pabrėžia W. McCaskill, teigiantis, kad saugi klasės aplinka yra ta terpė, kur „vaikai nevaržomai tiria save kitų akivaizdoje, klausia vienas kito, atskleidžia savo nerimą ir atvirai dalinasi juo, atranda savo stipriąsias bei silpnąsias puses <...>“ (2002, p. 60). Taigi prie saugios klasės aplinkos rodiklių galima būtų priskirti atvirą vaikų dalijimąsi savo išgyvenimais, vienas kito pripažinimą, pagalbą vienas kitam bei prievartos nenaudojimą ir pan.

Kaip paaiškėjo diagnostinio tyrimo metu, kad šeimoje netektį patyrę I–IV klasių mokiniai kaip tik manė esantys *mažiau* mėgstami bei laukiami savo klasėje, *rečiau* galintys pasidalinti savo neigiamais išgyvenimais nei teigiamais ir net *dažniau* susilaukiantys patyčių ar agresijos nei tokios patirties neturintys jų vienmečiai. Vadinas, kad šeimoje netektį patyrę vaikai jaučiasi *mažiau* saugūs savo klasėje nei kiti bendraklasiai. Tai ir paskatino ieškoti pedagogiškai tinkamų būdų ir priemonių tokių vaikų saugesnei klasės aplinkai sukurti. Šiam tikslui pasiekti buvo pasirinktos *pasaulio pažinimo* ir *etikos* pamokos, o taip pat kai kurie popamokinės veiklos renginiai (*klasės žiburėlis* ir *išvyka į kino teatrą*) (19 priedas). Atsižvelgus į tai, išskirtos šios pagrindinės saugios aplinkos kūrimo *kryptys*: per *pasaulio pažinimo* pamokas skatinti pagarbą vienas kitam (mokyti natūralaus (neapsimestinio, neveidmainiško) elgesio) ir užuojautą (padėti vienas kitam); per *etikos* pamokas – dėmesingumą (pripažinti vienas kito nuopelnus, mintis, pasiūlymus ir kt.); *popamokinėje veikloje* – stiprinti taikumą (bendrauti nenaudojant prievartos).

Kadangi klasės saugios aplinkos kūrimas glaudžiai siejasi su psichologine vaikų savijauta, todėl ir per *etikos* pamokas buvo kalbėta apie emocijas, ypač neigiamų – pavydo, pykčio, liūdesio – tinkamą išgyvenimą bei dalijimąsi jomis su kitais. Kaip patvirtino diagnostinio tyrimo rezultatai, netektį šeimoje patyrę vaikai dažniau nei kiti bendraamžiai linkę liūdėti ar supykėti. Todėl pasitelkus žaidybines situacijas ir diskusijas, bandyta aptarti neigiamų išgyvenimų kilimo priežastis bei ieškota tinkamų būdų joms išreikšti (vaikams buvo patariama nupiešti ar užrašyti tą ar kitą emociją bei jas sukėlusias priežastis). Kartu bandyta vaikams

paaikinti, kad neigiami išgyvenimai, taip pat kaip ir teigiami, yra būdingi žmogui, nes kiekvienas žmogus patiria tiek teigiamas, tiek ir neigiamas emocijas. Norėta padėti vaikams suvokti, kad pykti, liūdėti ar pavydėti nėra blogai, tik svarbu visa tai tinkamai išreikšti. Taip pat svarbu vaikams padėti suvokti, kad liūdint ar pykstant pirmiausia reikia išsiaiškinti tokių išgyvenimų priežastis bei, reikalui esant, pasidalinti tuo su kitais žmonėmis. Tai galėtų padėti ir aplinkiniams žmonėms labiau suprasti konkrečią situaciją, kodėl vaikas joje vienaip ar kitaip jaučiasi bei kokios aplinkybės tapo tokios emocinės būsenos priežastimi.

Pasaulio pažinimo pamokos leido dar kiek labiau išplėsti vaikų gebėjimą dalintis savo išgyvenimais, kartu juos pratinant ne tik išklausti vienas kitą, bet ir daugiau įsigilinti į kitų problemas ar rūpesčius bei taip pat natūraliai elgtis vienas su kitu (neapsimetant, neveidmainiaujant, nesumenkinant kito nuopelnų). Tenka pastebėti, jog šio amžiaus vaikai neretai nesugeba išgirsti tai, ką sako kitas, todėl su jais buvo kalbama, kad girdėti ir klausyti yra du skirtingi dalykai. Naudojant vaikų pašnekesius bei diskusijas (apie tai, ką galima daryti, kai liūdesys apima namuose, mokykloje, būnant su draugais ir kt.), buvo aptariamose priežastys, kurios trukdo išsiklausti į kito žmogaus siunčiamą informaciją apie jo savijautą, emocines būsenas ir drauge išryškintos sąlygos, padedančios labiau išklausti savo pašnekovą (*būti ramiam, atidžiam, klausantis neužsiimti kitais darbais* ir pan.). Šiose situacijose vaikai buvo mokomi pastebėti ne tik kitų išgyvenimus ir poreikius, bet ir padėti vienas kitam. Kai vaikas žino, kad, ištikus nelaimei ar nesėkmei, jis galės kreiptis į bendraklasius ar mokytoją, tuomet jis jaučiasi saugesnis: „*Man dabar pasidarė ramiau, kai žinau, kad pagalbos galėsiu rasti pas daug ką*“. Priešingu atveju, kai jis nežino, į ką būtų galima kreiptis pagalbos arba kaip jos ieškoti, tuomet vaikas jaučiasi kur kas mažiau saugus.

Antra vertus, svarbu mokiniam paaikinti, kad aplinkiniai, žinodami apie ištikusią nelaimę, gali geriau suprasti ir jų neigiamų išgyvenimų priežastis. Kitaip sakant, savalaikis kitų nesėkmių pastebėjimas ir jų priežasčių įžvalga, gali eliminuoti baimę būti nesuprastam ir paskatinti atvirumą, pasidalijant savo rūpesčiais ir sulaukti iš kitų pagalbos. Saugiai besijaučiantis vaikas žino, kad kitų yra priimamas toks, koks yra, ir gali visuomet tikėtis paramos iš aplinkinių. Tokiu atveju mokinys yra supamas jį nuolat palaikančios aplinkos (McCaskill, 2002; Street, 2004; Ben-Arieh, Kaufman ir kt., 2001).

Popamokinių renginių metu (*klasės žiburėlio* ir *išvykos į kino teatrą*) buvo kreiptas nemažas dėmesys į vaikų bendravimą su kitais, nenaudojant prievartos (nesityčiojant vienas iš kito ir ypatingai vengiant fizinės agresijos), kitų išklausimą ir jų nuopelnų parodymą. Šiuo atveju panaudota komandinis darbas, diskusijos, žaidimai, informacinis pokalbis bei meninio filmo peržiūra ir aptarimas. Visa tai padėjo vaikams pajauti didesnę atsakomybę vienas už kitą bei savo elgesį su kitais, o taip pat numatyti atitinkamo elgesio pasekmes. Būtent mokėjimas

bendrauti nenaudojant prievartos, išiklausymas vienas į kitą ir parodymas kito nuopelnų leidžia palaikyti teigiamą psichologinį klasės klimatą, o ypač užtikrinti palankią tiek psichinę, tiek ir fizinę vaikų savijautą ir pozityvesnę savęs vertinimą (Jones, 1998 ir kt.). Kito nuopelnų parodymui teigiamos reikšmės turėjo šeimoje netektį patyrusiems vaikams klasės žiburėlio metu žaistas žaidimas „Stebuklinga dėžė“, kai vaikai turėjo išvardinti gerąsias klasės draugo, kuriam dovanos savo dovaną, savybes. Tai leido visiems vaikams pamatyti gerąsias bendraklasių, o tarp jų ir atstumtųjų, akivaizdžias gerąsias savybes, kurios anksčiau nebūdavo pastebimos: „*Pasirodo, kad esame visi kažkaip geri ir ypatingi*“.

Taigi visa tai ir padėjo kurti kiek saugesnę aplinką klasėje, kai šeimoje netektį patyrę IV klasių mokiniai ėmė jausti didesnę tiek fizinę, tiek ir psichologinę saugumą pamokinėje bei popamokinėje veikloje.

2.2. Palankaus požiūrio į save skatinimas

Požiūris į save, arba savęs vertinimas, kaip tvirtina A. Dildienė (1995), apskritai yra suprantamas kaip dorovinis-psichologinis vertinimas, atliekamas sąžinės pagal gerumo ir blogumo kriterijus. Kitaip tariant, savęs vertinimas – tai asmenybės savimonės išdava. Be to, požiūris į save gali būti suprantamas ir kaip savo gerųjų savybių bei kompetencijų matymas, o taip pat kaip ir žinios apie save (Anderson, Wilson ir Akert, 2005; Salkind, 2002; Stevens, 1996; Niebrzydowski, 1997; Valickas, 1991; Berk, 2006 ir kt.). G. Valicko (1991) teigimu, vertindamas save žmogus visuomet lygina savo elgesį su tuo, kuris yra nusistovėjęs viename ar kitame sociume. Šiuo atveju vaikas, būdamas klasėje, nuolatos susiduria su šio lyginimo ir pusiausvyros tarp savo elgesio ir aplinkos lūkesčių bei reikalavimų išlaikymo pastangomis. Vadinasi, gali būti išskirtini šie ryškesni vaiko savęs vertinimo komponentai: 1) savo jausmų atpažinimas ir gebėjimas juos valdyti dalijantis jais su kitais; 2) savo savybių matymas ir pripažinimas; 3) savęs ir kito priėmimas; 4) atsižvelgimas į kitus.

Kita vertus, diagnostinio tyrimo rezultatai parodė, kad *šeimoje netektį patyrę* vaikai (7–11 metų) dažniau linkę manyti, kad turi *mažiau* nei vienmečiai gerų draugų, kad juos *ne taip lengva* jiems susirasti savo mokykloje. Taip pat šie vaikai *mažiau* patenkinti ir savo išvaizda bei *ne taip linkę* pasitikėti savimi būdami tarp kitų žmonių. Be to, kaip jau minėta, tokie vaikai yra mažiau atviri bei dėmesingi kitiems. Tai savo ruožtu leidžia tvirtinti, kad jie ne taip palankiai vertina save, kaip netekties šeimoje nepatyrę vienmečiai. Todėl per eksperimentines pamokas buvo mėginta atrasti pedagogiškai priimtinių būdų bei priemonių, įgalinančių paskatinti palankesnę šių vaikų požiūrį į save. Šiam tikslui įgyvendinti buvo pasitelktos *lietuvių kalbos, pasaulio pažinimo* ir *etikos* pamokos: per *lietuvių kalbos* ir *etikos* pamokas – pratinant

labiau priimti save ir kitą žmogų, matyti ir pripažinti savo bei kitų savybes; per *pasaulio pažinimo* – atpažinti ir priimti savo išgyvenamus jausmus (20 priedas).

Taigi per *etikos* pamokas, naudojant diskusijas, vaikų pašnekesius bei tam tikrų situacijų inscenizavimą, vaikai buvo mokomi matyti ir pripažinti tai, ką turi savyje teigiamo ir neigiamo bei kartu pratinti natūraliai su kitais elgtis. Kaip tik savo savybių pripažinimas ir mokymasis jas priimti padėjo IV klasės mokiniams suprasti, kad gyvenime žmonės neretai yra patys kalti, jei nutrūksta jų draugystė su kitais dėl nenatūralaus elgesio. Mokiniai turėjo galimybių įsitikinti, kad natūralus elgesys, kai žmonės neveidmainiauja, neapsimeta, neslepia savo išgyvenimų ir nesipuikuoja vieni prieš kitus, yra labiau priimtinas bendraujant su kitais. Per *etikos* pamokas vaikai galėjo išbandyti priimtinus būdus susirandant naujų draugų. Tam šiose pamokose nemažai dėmesio skirta gerų išeičių paieškai iš susidariusių keblių situacijų. Be to, mokant vaikus ieškoti gerų išeičių, kartu buvo skatinama atsižvelgti ir į kitus žmones. Akcentuota, kad tik abiem pusėms priimtinas sprendimas laikomas gera išeitimi iš susidariusios sunkios padėties. Tai leido vaikams atrasti galimus ir kitus – konstruktyvesnius nesutarimų sprendimo būdus („*Nesimušti*“, „*Kreiptis pagalbos į mokytoją*“, „*Išklausti*“, „*Gražiai kalbėtis*“ ir kt.). Tai savo ruožtu šeimoje netektį patyrusiems vaikams padėjo savyje atrasti kiek daugiau teigiamų savybių, nes ir jie pasiūlė tinkamų būdų nesutarimams išspręsti ir drauge pamatė, kad anksčiau patirtos konfliktinės situacijos dabar galėtų būti geriau išsprendžiamos, t. y. kur kas palankiau abiem konfliktuojančioms pusėms nei anuomet.

Tuo tarpu per *lietuvių kalbos (skaitymo)* pamokas vaikai taip pat buvo mokomi priimti save ir kitus nežeminant bei natūraliai elgiantis. Neretai šeimoje patirta netektis ar koks kitas pasikeitimas gyvenime gali kaip tik išprovokuoti neigiamas vaikų reakcijas ir nenorą priimti vieną ar kitą bendraklasį. Taip šie vaikai gali imti nemėgti ir savęs ar tiesiog nežinoti, kaip lengviau ir ne taip komplikuotai išgyventi šiuos pasikeitimus savo gyvenime. Panaudojant skaitymo, piešimo ir diskusijos metodus, per pamokas buvo atskleidžiama, kad patirta šeimoje netektis (tėvų skyrybos, jų išvyka dirbti į užsienį, vieno iš tėvų mirtis ir kt.) nepadaro jų kitokiais ar kaip kitaip išskirtiniais. Buvo stengiamasi, kad vaikai suprastų, jog įvairūs pasikeitimai ir netektys gyvenime – tai kasdieninio žmogiško patyrimo dalis, kurio neįmanoma išvengti. Pastebėta, kad eksperimentinės grupės tėvų skyrybas patyrę vaikai nejaučia ypatingo išskirtinumo savo klasėje, nes kai kurie jų gana dažnai susitinka su vienu iš tėvų, palikusių šeimą: „*Dažnai matausi su tėčiu ir kartu nueiname į krepšinio varžybas, kai atvažiuoja Žalgiris*“. Tačiau yra ir tokių vaikų, kurie dėl to išgyvena ir neisjaučia pakankamai gerai. Nors kartu atsiskleidė, kad klasėje esama nemažai vaikų, norinčių padėti šeimoje netektį patyrusiems bendraklasiams.

Per *pasaulio pažinimo* pamokas nemažai dėmesio skirta emociniams vaikų išgyvenimams atpažinti ir įvardinti. Kaip ir per lietuvių kalbos pamokas, taip ir čia, pokalbių bei įvairių pratimų pagalba, su vaikais buvo kalbamasi, kad nederėtų bijoti savo neigiamų išgyvenimų (tik svarbu mokėti juos tinkamai išreikšti – nekerštaujant, nepakenkiant kitiems – bei juos priimti – galima pasikalbėti, nupiešti savo pyktį ir pan.). Visa tai leido bent iš dalies paskatinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų, ypač šeimoje netektį patyrusiųjų, palankesnę požiūrį į save, padedant jiems atpažinti bei priimti save ir natūraliau elgtis su kitais (atsižvelgti į juos, dalintis su kitais ir t.t.).

3. Vaikų socializacijos ir jos veiksmų kaitos įvertinimas

Poeksperimentinis (pakartotinis diagnostinis) tyrimas atliktas, taikant analogiškus šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializacijos bei jos veiksmų nustatymo metodus ir laikantis tokių pačių vertinimo kriterijų. Duomenys gauti apie tuos pačius vaikus kaip ir diagnostiniame (priešeksperimentiniame) tyrime: buvo lyginti *eksperimentinės grupės* šeimoje netektį patyrusių vaikų (N = 6) rezultatai prieš ir po eksperimento. Tas pats duomenų lyginimo principas taikytas su šeimoje netektį nepatyrusiais tos pačios grupės vaikais (N = 17). Analogiškai ištirti ir *kontrolinės grupės* šeimoje netektį patyrę (N = 7) ir jos nepatyrę (N = 12) vaikai.

3.1. Statuso klasėje kaitos tendencijos

Diagnostinio tyrimo metu paaiškėjo, kad šeimoje patirta netektis turi labiau neigiamos nei teigiamos įtakos tirtų vaikų statusui klasėje: netektį šeimoje patyrusius vaikus bendraklasiai *rečiau* rinktųsi įvairioms veiklos sritims: mažiau rinktųsi ruošiantis naujametiniam karnavalui, sveikintų artėjančių švenčių proga bei kartu dalyvautų kokio nors būrelio veikloje. Tačiau, kaip jau buvo minėta, juos *daugiau* rinktųsi prašant pagalbos. Taigi laikytasi nuostatos, kad patirta šeimoje netektis ne visais atvejais neigiamai atsiliepia šių vaikų statusui klasėje. Po pedagoginio eksperimento taip pat norėta įvertinti šeimoje netektį patyrusių IV klasės mokinių statusą klasėje.

Palyginus eksperimentinės grupės *šeimoje netektį patyrusių* vaikų statusą klasėje prieš ir po eksperimento, nustatyta, kad jis nežymiai pasikeitė: šiuos tiriamuosius bendraklasiai jau *dažniau* pasirinktų dalyvaujant kokio nors būrelio veikloje (neparametrinis Mann-Whitney U = 3,00 Wilcoxon W = 24,00, kai p < 0,01). Tikėtina, kad tam turėjo įtakos pedagoginio eksperimento metu akcentuojamas kiekvieno vaiko reikšmingumas bendrame klasės gyvenime

(o ypač popamokinėje veikloje – organizuojant klasės žiburėlį, einant į kino teatrą, rengiant viktoriną, pravedant popietę, kurių metu stengtasi žadinti netektį šeimoje patyrusių ir jos nepatyrusių vaikų aktyvumą).

Ekspimentinės grupės *netektį šeimoje patyrusių* vaikų statuso klasėje pokyčiai labiau atsiskleidžia pagal dažnių pasiskirstymo analizę. Susumavus labai žemo ir žemo statuso bei labai aukšto ir aukšto statuso duomenis, buvo gauti tokie rezultatai (24 lentelė).

24 lentelė

Ekspimentinės grupės netektį patyrusių IV klasės mokinių statusas klasėje (proc.)

Užimamas statusas Veiklos pasirinkimai	Prieš eksperimentą N = 6			Po eksperimento N = 6		
	Žemas statusas	Vidutinis statusas	Aukštas statusas	Žemas statusas	Vidutinis statusas	Aukštas statusas
Sveikinimas artėjančių švenčių proga	25,0	8,3	16,6	0	25,0	25,0
Pagalbos prašymas	33,4	8,3	8,3	8,3	33,3	8,3
Pasiruošimas šv. Velykoms	25,0	8,3	16,7	8,3	25,0	16,7
Dalyvavimas kokio nors būrelio veikloje	33,3	16,7	0	0	25,0	25,0
Suolo draugo pasirinkimas	16,6	25,0	8,3	16,7	25,0	8,3

Duomenys parodė, kad prieš eksperimentą netektį šeimoje patyrę vaikai beveik visuose veiklos pasirinkimuose užėmė kur kas žemesnį statusą nei po pedagoginio eksperimento. Būtent 25 proc. buvo tokių vaikų daugiau, užimančių žemą statusą klasėje, nes mažai kas rinkosi juos pasveikinti artėjančių švenčių proga (po eksperimento beveik tiek pat padaugėjo jau vidutinį statusą užimančių vaikų). Tas pats pasakytina ir apie pagalbos prašymą: daugiau netektį šeimoje patyrusių vaikų užima jau vidutinį statusą. Vadinasi, eksperimento metu kreiptas didesnis dėmesys į šiuos vaikus skatino ir bendraklasių palankesnę požiūrį į juos. Tai savo ruožtu, nors ir neženkliai, kėlė jų statusą. Tačiau bendraklasiai šiuos vaikus dar dažniau rinkęsi ruošiantis šventėms: po eksperimento tokių vaikų rasta 17 proc. daugiau, o taip pat įsijungdami į kurio nors būrelio veiklą: prieš eksperimentą beveik trečdaliu buvo daugiau šeimoje netektį patyrusių vaikų su žemu statusu, o po eksperimento – beveik tiek pat tiriamųjų užėmė vidutinį ir aukštą statusą, paėmus drauge.

Taigi galima teigti, kad eksperimentinės pamokos turėjo teigiamos įtakos tokių vaikų statusui pagerinti. Kita vertus, beveik nepasikeitė šių vaikų statusas renkantis suolo draugą. Tam įtakos galėjo turėti ir natūralus tirtų vaikų nenoras keisti jau esamo suolo partnerio, su kuriuo sėdima pakankamai nemažai laiko.

Taip pat buvo nustatyti *statistiškai reikšmingi skirtumai* tarp netektį šeimoje patyrusių *ekspimentinės* ir *kontrolinės* grupės tiriamųjų užimamo statuso klasėje (25 lentelė).

Eksperimentinės ir kontrolinės grupės netektį patyrusių IV klasės mokinių statusas klasėje (proc.)

Užimamas statusas Veiklos pasirinkimai	Kontrolinė grupė po eksperimento N = 7			Eksperimentinė grupė po eksperimento N = 6		
	Žemas statusas	Vidutinis statusas	Aukštas statusas	Žemas statusas	Vidutinis statusas	Aukštas statusas
Sveikinimas artėjančių švenčių proga	38,5	15,4	0	0	23,1	23,1
Pasiruošimas šv. Velykoms	46,2	7,7	0	7,7	23,1	15,4
Dalyvavimas kokio nors būrelio veikloje	38,5	15,4	0	0	23,1	23,1

Akivaizdu, kad kur kas daugiau eksperimentinės grupės *netektį šeimoje patyrusių* vaikų užima vidutinį statusą klasėje nei jų vienmečiai iš kontrolinės grupės. Taip pat nustatyta, kad bendraklasiai švenčių proga *dažniau* sveikintų eksperimentinės grupės tiriamuosius nei kontrolinės ($\chi^2 = 8,17$ $p < 0,04$), o taip pat ir daugiau vaikų norėtų su jais ruošti šventėms ($\chi^2 = 7,97$ $p < 0,04$). Renkantis bendraklasius, su kuriais norėtų įsijungti į būrelio veiklą, taip pat būtų dažniau (23,1 proc.) pasirenkami eksperimentinės grupės netektį patyrusieji nei kontrolinės grupės to paties likimo vienmečiai ($\chi^2 = 8,17$ $p < 0,04$). Tai rodo, kad pedagoginiame eksperimente dalyvavę šeimoje netektį patyrę IV klasės mokiniai užima kiek aukštesnį statusą klasėje nei prieš eksperimentą ir tokiu būdu lenkia tokią pačią netekties patirtį turinčius bendraamžius.

Palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupės *netekties nepatyrusių* vaikų statusą klasėje, buvo nustatyti *statistiškai reikšmingi skirtumai* tarp jų pasirinkimo norint pasveikinti artėjančių švenčių proga ($\chi^2 = 7,55$ $p < 0,05$) ir kreipiantis į juos pagalbos ($\chi^2 = 18,45$ $p < 0,001$). Tai rodo, kad eksperimente dalyvavusius netekties šeimoje nepatyrusius vaikus kiti klasės draugai norėtų kur kas *dažniau* pasveikinti su artėjančiomis šventėmis nei prieš pedagoginį eksperimentą. Tas pats pasakytina ir apie pagalbos kreipimąsi į tokius vaikus. Vadinasi, eksperimentinės grupės vaikai, šeimoje nepatyrę netekties, užėmė jau kur kas aukštesnį statusą, nei jis buvo prieš pedagoginį eksperimentą.

Atlikus pedagoginį eksperimentą, taip pat buvo norėta išsiaiškinti kiek pakitęs statusas darė poveikį tirtų vaikų vertybių internalizacijai elgesio ir emociniu lygmenimis. Nustatyta, kad egzistuoja tam tikri skirtumai tarp netektį šeimoje patyrusių eksperimentinės ir kontrolinės grupės tiriamųjų užimamo *statuso ir jų elgesio bei emocijų*: rastas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp vaiko statuso klasėje (kreiptųsi į jį pagalbos) ir *atvirumo* vertybės (vaikas pripažįsta suklydęs). Tai rodo, kad eksperimentinės grupės šeimoje netektį patyrę vaikai, į kuriuos dažniau nei į kontrolinės grupės tiriamuosius bendraklasiai kreiptųsi pagalbos, yra

tiesesni ($\chi^2 = 13,46$ $p < 0,03$). Tuo tarpu prieš eksperimentą šie vaikai buvo mažiau linkę į atvirumą, o ypač netektį patyrę berniukai.

Be to, eksperimentinės grupės šeimoje netektį patyrę mokiniai, užimdami kiek aukštesnį statusą nei kontrolinės grupės (juos dažniau pasirinktų kaip suolo draugą ir norėtų kartu ruošti šventėms) – yra kiek *jautresni* (labiau užjaučiantys kitus) (atitinkamai: $\chi^2 = 12,69$ $p < 0,04$ ir $\chi^2 = 14,25$ $p < 0,02$).

Taip pat statistiškai reikšmingas skirtumas užfiksuotas ir tarp šeimoje netektį patyrusių eksperimentinės ir kontrolinės grupės vaikų užimamo statuso klasėje (su netektį patyrusiais vaikais bendraklasiai *dažniau* norėtų ruošti šventėms) ir *pagarbos* vertybės (nežeminti kitų žmonių). Tai rodo, kad pedagoginiame eksperimente dalyvavę netektį šeimoje patyrę vaikai, užėmę aukštesnį statusą šioje srityje, tapo kiek *pagarbesni* kitiems nei kad buvo prieš eksperimentą ($\chi^2 = 13,13$ $p < 0,04$).

Eksperimentinės grupės vaikus bendraklasiai taip pat *dažniau* rinkęsi ir kaip norimus suolo draugus. Tokie vaikai kiek labiau nei kontrolinės grupės bendraamžiai, linkę *gerbti* kitus ($\chi^2 = 12,78$ $p < 0,04$) ir būti *solidaresni* – nenaudoti prievartos ($\chi^2 = 12,63$ $p < 0,04$). Visa tai leidžia manyti, kad pedagoginiu eksperimentu, kuriuo siekta padėti netektį šeimoje patyrusiems vaikams užimti palankesnį statusą klasėje, pakito ir kai kurių socialinių-dorovinių vertybių internalizacija elgesio lygmeniu: kai kuriais atvejais tiriamieji tapo *atviresni*, *jautresni*, *pagarbesni* bei *solidaresni*.

Kita vertus, rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ir tarp eksperimentinės ir kontrolinės grupės vaikų statuso klasėje (kontrolinės grupės vaikai būtų *mažiau* pasirenkami ruošiantis šventėms) ir jų *emocinių* išgyvenimų (pykčio). Tai reiškia, kad *kontrolinės grupės* šeimoje netektį patyrę vaikai, užimdami kiek žemesnį statusą minėtoje srityje, nei eksperimentinės grupės to paties likimo bendraamžiai, *dažniau* supyksta ($\chi^2 = 8,30$ $p < 0,04$). Vadinasi, užimamas žemas statusas klasėje turi neigiamos įtakos ir tiriamųjų emociniams išgyvenimams.

Išvados

- Pedagoginiame eksperimente dalyvavusių tiek šeimoje netektį patyrusių, tiek jos ir nepatyrusių vaikų statusas klasėje kiek pagerėjo: *eksperimentinės grupės netektį šeimoje patyrusių* vaikų užimamas statusas ženkliai pakito (daugiau šios grupės vaikų būtų pasirenkama norint pasveikinti artėjančių švenčių proga, ruošiantis šventėms, prašant šių vaikų pagalbos bei drauge įsijungiant į kokio nors būrelio veikloje). Tuo tarpu *kontrolinės grupės* tiek netektį patyrusių, tiek ir jos nepatyrusių statusas klasėje mažiau pakito teigiama linkme. Tai rodo, kad netaikant pedagoginės pagalbos, beveik nesikeitė ir jų užimamas statusas klasėje.

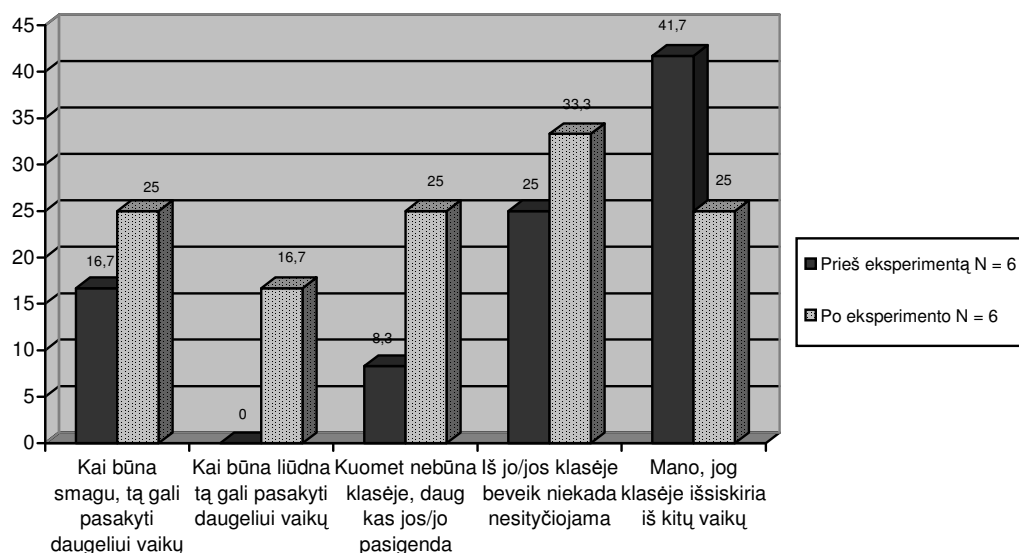
- Eksperimentinės grupės šeimoje netektį patyrę vaikai, užimdami palankesnę statusą klasėje, tapo kiek *daugiau atviresni, jautresni, pagarbesni* bei *solidaresni* nei to paties likimo kontrolinės grupės vienmečiai. Be to, kontrolinės grupės šeimoje netektį patyrę vaikai, užimdami kiek žemesnę statusą, *dažniau* patiria neigiamus išgyvenimus (supyksta).

3.2. Požiūrio į savo padėtį klasėje ir į save pokyčiai

Įgyvendinant dar vieną pedagoginio eksperimento strategiją – padėti vaikui patenkinti identifikacijos poreikį, – siekta kurti saugesnę klasės aplinką bei formuoti palankesnę šeimoje netektį patyrusių IV klasės mokinių požiūrį į save. Diagnostinio (priešeksperimentinio) tyrimo metu šie vaikai kiek labiau išsiskyrė, nes į savo padėtį klasėje žiūrėjo šiek tiek *nepalankiau* nei kiti jų bendraklasiai. Vadinasi, klasėje jie jautėsi ne taip saugiai kaip kiti jų bendraamžiai, nepatyrę netekties šeimoje. Kitaip tariant, šeimoje netektį patyrusiems jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams buvo labiau būdingas nepalankus nei palankus požiūris į save pačius.

Taigi analizuojant eksperimentinės grupės *netektį šeimoje patyrusių* ketvirtokų požiūrį į savo padėtį klasėje, kaip tam tikrą saugios klasės aplinkos rodiklį, labiau išryškėjo, kad po eksperimento šie vaikai tapo klasės draugų labiau mėgstami (neparametrinis Mann-Whitney U = 9,00 Wilcoxon W = 30,00, kai $p < 0,05$) ir kad su jais būti bendraklasiams labiau patinka (neparametrinis Mann-Whitney U = 9,00 Wilcoxon W = 30,00, kai $p < 0,05$). Vadinasi, po eksperimento netektį patyrę vaikai tapo *labiau* nei prieš eksperimentą mėgstami bendraklasių ir jiems *daugiau* patinka būti su jais.

Tarp tirtų *eksperimentinės grupės* IV klasės šeimoje *netektį patyrusių* mokinių požiūrio į savo padėtį klasėje taip buvo užfiksuoti kai kurie skirtumai, labiau atsiskleidžiantys pagal dažnių pasiskirstymą (19 pav.).

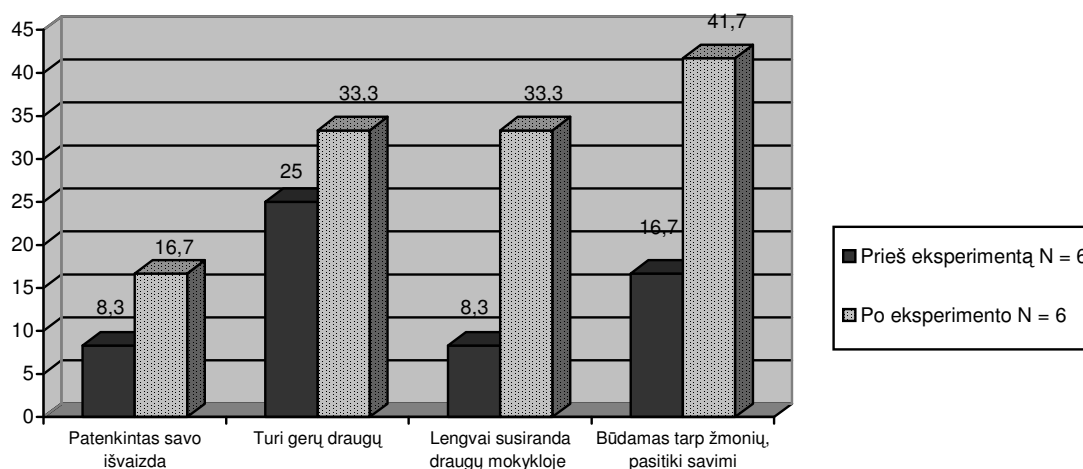


19 paveikslas. Šeimoje netektį patyrusių IV klasės mokinių *teigiamo* požiūrio į savo padėtį klasėje pokyčiai (proc.)

Matyti, kad po eksperimento tiriamųjų požiūris į savo padėtį klasėje šiek tiek pakito. Ryškesni pokyčiai atsiskleidė šių vaikų požiūryje į tai, ar jie galėtų pasikalbėti su bendraklasiais, kai jiems būtų liūdna (kone 17 proc. rasta daugiau taip manančių vaikų) ir linksma (beveik 9 proc. daugiau tokių vaikų). Galima teigti, kad eksperimento metu kaupta teigiama bendravimo patirtis šia prasme buvo veiksminga. Be to, pasikeitė eksperimentinės grupės šeimoje netektį patyrusių mokinių požiūris ir į tai, ar tuomet, kai jie nebūna klasėje, daug kas jų pasigenda (beveik 17 proc. daugiau rasta taip galvojančių vaikų). Tai rodo, kad eksperimentinių pamokų metu atkreipiamas didesnis dėmesys į klasėje nesančius vaikus bei domėjimasis jų nebuvimo mokykloje priežastimis iš dalies teigiama linkme keitė ir šių tiriamųjų požiūrį į savo padėtį klasėje, o taip pat skatino ir kitus klasės mokinius nebūti abejingais nesančiųjų klasėje atžvilgiu.

Verta pažymėti, kad po eksperimento liko *mažiau* šeimoje netektį patyrusių vaikų, manančių, kad jie neigiamai išsiskiria iš kitų bendraklasių. Kaip jau anksčiau minėta, toks išskirtinumo jausmas neretai atsiranda kaip socialinės stigmatizacijos pasekmė: tokie vaikai dažniau ima manyti, kad jie yra kitokie dėl savo neigiamos patirties (McCaskill, 2002; Goldman, 2000 ir kt.). Vadinasi, eksperimentinių pamokų metu, atkreipiant didesnę dėmesį į neigiamus vaikų emocinius išgyvenimus ir pripažįstant kiekvieno jų individualią vertę, galima bent šiek tiek keisti ir šių mokinių požiūrį į savo padėtį klasėje ir kartu padėti įtvirtinti palankesnę požiūrį į save.

Aptariant eksperimentinės grupės *netektį patyrusių* vaikų *požiūrio į save* ypatumus, pravartu pažymėti, kad dažnių pasiskirstymo analizė rodo tam tikrus šių tiriamųjų palankaus požiūrio į save pokyčius (20 pav.).



20 paveikslas. Šeimoje netektį patyrusių IV klasės mokinių *palankaus požiūrio į save pokyčiai* (proc.)

Akivaizdžiai matomi kai kurie skirtumai tarp tiriamųjų požiūrio į save prieš ir po eksperimento: po eksperimento daugiau nei ketvirtadaliu padaugėjo vaikų, manančių, kad jiems visai nesunku susirasti naujų draugų. Taip pat rasta daugiau vaikų, kurie būdami tarp kitų žmonių ir labiau savimi pasitiki (25 proc. daugiau). Vadinasi, eksperimentinės grupės vaikai ėmė mažiau bijoti ne taip pasirodyti, suklysti bendrai atliekant užduotis, būti nesuprastais dėl savo vienokio ar kitokio savo elgesio, požiūrio ar pasiūlymų. Drauge tai leidžia manyti, kad šeimoje netektį patyrę vaikai klasėje jaučiasi kiek saugiau nei prieš eksperimentą. Taip pat po eksperimento rasta daugiau vaikų (beveik 8 proc.) patenkintų savo išvaizda. Toks požiūrio pokytis galėtų būti siejamas su pedagoginio eksperimento metu kiekvieno vaiko svarbumo ir savotiško unikalumo iškelimu bei parodymu. Buvo stengiamasi, kad klasėje kiekvienas vaikas būtų kiek įmanoma objektyviau (nepaisant jų šeimos socio-ekonominės padėties, struktūros, vaiko išvaizdos ir kt.) bei pozityviau vertinamas už savo mintis, požiūrį, pasiūlymus ir indėlį bendram klasės gerbūviui.

Kiek mažesnis pokytis užfiksuotas, palyginus tiriamųjų požiūrį į turimus klasėje draugus: beveik 8 proc. rasta daugiau vaikų, galvojančių, kad savo klasėje turi gerų draugų. Tai rodo, kad tarpusavio bendradarbiavimo skatinimas ir teigiamos bendravimo patirties kaupimas keitė ir šį tiriamųjų požiūrį: atsirado daugiau vaikų, manančių, kad jie nėra vieni klasėje, o turi pakankamai daug draugų. Būtent toks jausmas sykiu yra ir tam tikras saugios klasės aplinkos rodiklis (Jones, 1998).

Tuo tarpu *kontrolinės grupės netektį patyrusių* IV klasės mokinių požiūris į savo padėtį klasėje ir save pačius beveik nepasikeitė. Vadinasi, kaip ir anksčiau, šie vaikai taip pat *labiau neigiamai* linę vertinti save pagal ką tik aptartus požiūrio į save ir į savo padėtį klasėje vertinimo aspektus.

Analizuojant tiek *eksperimentinės*, tiek ir *kontrolinės* grupės netektį patyrusių IV klasės mokinių požiūrį į savo padėtį klasėje, buvo rastas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp jų nuomonės, kad klasėje kartais jie yra stumdami ar net mušami ($\chi^2 = 6,96$ $p < 0,03$). Tai rodo, kad tokie atvejai *dažniau* pasitaiko tarp *kontrolinės grupės netektį patyrusių* vaikų nei tarp eksperimente dalyvavusių tiriamųjų. Beje, stumdymasis ar žodinis įžeidinėjimas – pakankamai dažnai pasitaikantys reiškiniai kasdieniniame mokyklos gyvenime, o ypač pertraukų metu. Tačiau tyrimo duomenys parodė, kad tokių atvejų kur kas mažiau užfiksuota tarp eksperimentinės grupės tiriamųjų. Tai savo ruožtu gali būti vertinama kaip viena iš saugios klasės aplinkos apraiškų: klasėje ne tik vyrauja bendradarbiaujanti atmosfera, bet ir retai pasitaiko jos narių vienas kito įžeidinėjimai ar net fizinės agresijos požymiai.

Taip pat buvo siekta išsiaiškinti, kiek pakitęs požiūris į savo padėtį klasėje ir į save pačius turėjo įtakos šių vaikų socialinių-dorovinių vertybių internalizacijai *elgesio ir emociniu* lygmenimis. Rastas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp tiriamųjų požiūrio į savo padėtį klasėje (kai būna liūdna, tą galima pasakyti daugeliui vaikų) bei *tikėjimo kitais ir savimi* (vaikas nevengia sunkesnių užduočių). Vadinasi, eksperimentinės grupės šeimoje netektį patyrę IV klasės mokiniai, daugiau galėdami savo neigiamais išgyvenimais dalintis su kitais klasės draugais, labiau ir *savimi pasitiki* ($\chi^2 = 8,77$ $p < 0,01$).

Be to, buvo nustatyti reikšmingi skirtumai tarp šių vaikų požiūrio į savo padėtį klasėje bei į save (turi gerų draugų, juos lengva susirasti mokykloje ir klasėje gali pasikalbėti su daugeliu vaikų) ir *jautrumo* (parodo kitų nuopelnus). Galima teigti, kad pedagoginiame eksperimente dalyvavę netektį šeimoje patyrę tiriamieji, kiek *palankiau* vertindami savo padėtį klasėje ir save pačius nei kontrolinės grupės mokiniai, tapo ir *jautresni* (atitinkamai: $\chi^2 = 16,25$ $p < 0,003$; $\chi^2 = 18,41$ $p < 0,005$; $\chi^2 = 16,25$ $p < 0,003$).

Pažymėtina, kad eksperimentinės grupės šeimoje netektį patyrę vaikai, palankiau vertinantys savo padėtį klasėje (jiems labiau patinka būti su klasės draugais) tapo *pagarbesni* (natūraliau su kitais elgtis). Šitai įrodo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($\chi^2 = 6,74$ $p < 0,03$).

Taip pat reikšmingi skirtumai užfiksuoti ir tarp IV klasės mokinių požiūrio į savo padėtį klasėje (jaučia, kad jiems nebūnant mokykloje daug kas jų pasigenda) bei jų *solidarumo* (pradėtą užduotį atlieka iki galo, netrukdo per pamokas). Vadinasi, šeimoje netektį patyrę eksperimentinės grupės vaikai ėmė *palankiau* nei jų vienmečiai iš kontrolinės grupės vertinti

savo padėtį klasėje ir kartu labiau kontroliuoti save ($\chi^2 = 11,91$ $p < 0,01$) bei būti kantresni ($\chi^2 = 9,47$ $p < 0,02$).

Buvo rasti statistiškai reikšmingi skirtumai ir tarp tiriamųjų požiūrio į save (turi gerų draugų ir jiems lengva susirasti draugų mokykloje) bei *solidarumo* (atsižvelgia į kitus). Taigi eksperimento metu netektį patyrę IV klasės mokiniai, skatinami palankiau vertinti save, tapo pakantesni nei kontrolinės grupės bendraamžiai (atitinkamai: $\chi^2 = 14,30$ $p < 0,006$ ir $\chi^2 = 15,16$ $p < 0,01$).

Be to, užfiksuotas statistiškai reikšmingas skirtumas ir tarp šių vaikų požiūrio į save (būdami tarp žmonių, jie labiau pasitiki savimi) ir *savarankiškumo* (pats užbaigia darbą iki galo). Tai rodo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, labiau pasitikėdami savimi, tapo ir savarankiškesni ($\chi^2 = 7,99$ $p < 0,01$).

Šie rezultatai leidžia manyti, kad IV klasės mokiniai po pedagoginio eksperimento kai kuriais atvejais *labiau* nei kontrolinės grupės tiriamieji iš dalies tapo *pasitikintys kitais ir savimi, jautresni, pagarbesni kitiems, solidaresni* bei *aktyvesni*. Prieš eksperimentą šios vertybės buvo *mažiau* praktiškai įkūnytos.

Antra vertus, rasti kai kurie statistiškai reikšmingi skirtumai tarp tiriamųjų požiūrio į savo padėtį klasėje ir į save pačius bei jų išgyvenamų *emocijų*. Tai taip pat leidžia išskirti tam tikrus pedagoginio eksperimento veiksmingumo aspektus. Šiuo atveju užfiksuotas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp IV klasės mokinių požiūrio į save (būdamas tarp žmonių, vaikas pasitiki savimi) ir emocinių išgyvenimų (baimės). Tai leidžia tvirtinti, kad *kontrolinės grupės* netektį šeimoje patyrę vaikai, *ne taip palankiai* vertindami save *dažniau* išgyvena baimę ($\chi^2 = 5,68$ $p < 0,05$).

Taip pat reikšmingi skirtumai rasti ir tarp šio amžiaus vaikų požiūrio į savo padėtį klasėje (savo teigiamais išgyvenimais gali pasidalinti su daugeliu vaikų ir niekuo neišsiskiria iš kitų klasės draugų) ir *pasitikėjimo savimi* (atitinkamai: $\chi^2 = 10,50$ $p < 0,03$ ir $\chi^2 = 6,48$ $p < 0,03$). Vadinasi, eksperimentinės grupės netektį patyrę vaikai, palankiau žiūrėdami į save, *labiau* ir pasitiki savimi (prieš eksperimentą šie vaikai kur kas rečiau nurodė išgyvenantys šią emociją).

Išvados

- Šeimoje netektį patyrę vaikai po eksperimento kiek *palankiau* vertino savo *padėtį klasėje* nei kontrolinės grupės vienmečiai. Be to, šie vaikai taip pat ėmė *palankiau* vertinti ir *save pačius*.
- Antra vertus, *netektį šeimoje patyrę eksperimentinės grupės* vaikai po pedagoginio eksperimento pradėjo *labiau* nei kontrolinės grupės bendraamžiai *pasitikėti kitais ir savimi, tapo jautresni, pagarbesni kitiems, solidaresni* bei *aktyvesni*. Be to, palankiau

Žiūrėdami į save, šie tiriamieji *dažniau* ir pasitiki savimi, nors prieš eksperimentą jie kur kas rečiau nurodė išgyvenantys šią emociją.

IŠVADOS

1. Socializacija – tai daugiamatis psichosocialinis procesas, kuris dažniausiai apibūdinamas kaip individo išitraukimas į socialinį gyvenimą, internalizuojant jame nusistovėjusias socialines-dorovines vertybes bei prisiimant atitinkamus socialinius vaidmenis ir formuojantis reikšmingas asmenybės savybes. Tačiau vaikystėje šeimoje patirta netektis (tėvų skyrybos, vieno iš tėvų mirtis, tėvų išvykimas dirbti svetur ar jų bedarbystė, konfliktai šeimose, tėvystės teisių praradimas, senelių mirtis ir kt.) gali neigiamai paveikti socializacijos procesą, o ypač apsunkinti vertybių internalizaciją emociniu, kognityviniu ir elgesio lygmenimis.
2. Remiantis mokslinės literatūros ir žvalgomojo tyrimo duomenimis, buvo išskirtos socialinės-dorovinės vertybės, sudarančios sėkmingos socializacijos pagrindą jaunesniajame mokykliniame amžiuje. Į šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) internalizuotinių vertybių sąrašą įtraukta: atvirumas (pasireiškiantis nuoširdumu ir tiesumu), tikėjimas kitais ir savimi (pasitikėjimu kitais ir savimi), jautrumas (užuojauta ir dėmesingumu), pagarba (pagarba kitiems ir savigarba), savitvarda (savikontrolė ir kantrumu), solidarumas (pakantumu ir taikumu) ir aktyvumas (iniciatyvumu ir savarankiškumu).
3. Šeimoje netektį patyrę šio amžiaus vaikai dažniau išgyvena ir neigiamas emocijas (liūdesį ir pyktį), o teigiamas (džiaugsmą ir pasitikėjimą savimi) – rečiau. Tokių vaikų teigiamas emocijas kiek dažniau sukelia socialinės, o ne asmeninės priežastys, o neigiamas – tiek asmeninės, tiek neutralios ir iš dalies socialinės. Be to, netektį patyrę vaikai sunkiau atpažįsta kitų žmonių išgyvenimus – džiaugsmą, pasitikėjimą savimi ir pyktį, o liūdesio emociją – lengviau. Tuo tarpu netekties nepatyrusiems bendraklasiams sunkiau sekasi atpažinti liūdesį, o lengviau – džiaugsmą. Teigiamus emocinius išgyvenimus dažniau patiriantys vaikai linkę tikėti savimi ir gerbti kitus, o neigiamus – rečiau būna atviri, pasitikintys savimi ir jautrūs.
4. Mokinio statusas klasėje – itin svarbus jo asmenybę formuojantis ir socializacijos procesus nulemiantis veiksnys. Tačiau buvo nustatyta, kad šeimoje patirta netektis turi daugiau neigiamos nei teigiamos įtakos vaikų (7–11 metų) statusui klasėje: daugiau netektį patyrusių vaikų nei jos nepatyrusių užima kiek žemesnį statusą. Berniukų ir mergaičių, ypač patyrusių netektį šeimoje, statusas klasėje taip pat skiriasi: berniukai užima žemesnį statusą nei mergaitės (berniukus bendraklasiai rečiau sveikintų artėjančių švenčių proga ir rinkęsi joms ruošiantis bei kartu dalyvautų kokio nors būrelio veikloje, bet dažniau juos, kaip ir to paties likimo

mergaites, prašytų pagalbos). Aukštas statusas gali turėti teigiamos įtakos tokių vaikų pagarbos ir aktyvumo internalizacijai elgesio lygmeniu bei džiaugsmo išgyvenimui.

5. Šeimoje patirta netektis neigiamai paveikia ir saviidentifikacijos procesus, kaip reikšmingus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socializacijos veiksnius: šeimoje netektį patyrusieji turi susidariusią prastesnę nuomonę apie savo namus ir tėvus, o taip pat ir prasčiau jaučiasi savo namuose. Be to, šie vaikai ne taip palankiai žiūri į savo mokyklą ir į savo padėtį klasėje: mano esantys mažiau mėgstami bei laukiami savo klasėje, galintys rečiau pasidalinti savo neigiamais išgyvenimais nei teigiamais ir net dažniau susilaukiantys patyčių ar agresijos. Tai turi neigiamos įtakos jų atvirumo, pasitikėjimo savimi bei savitvartos praktiniam įkūnijimui. Netektis šeimoje paveikia ir vaikų požiūrį į save: jie dažniau linkę manyti, kad turi gerų draugų mažiau nei vienmečiai, kad nelengva jų susirasti mokykloje, jie mažiau patenkinti savo išvaizda ir ne taip pasitiki savimi būdami tarp kitų žmonių.
6. Vienas iš vaiko socializacijos sėkmę lemiančių veiksnių yra ir mokytojų sąveikos su ugdytiniais stilius, o taip pat ir mokytojų požiūris į pedagoginę pagalbą netektį šeimoje patyrusiems vaikams bei į savo profesiją. Tyrimo metu rasta, kad kuo palankiau mokytojai vertina savo profesiją, tuo jie labiau linkę pripažinti pedagoginės pagalbos svarbą ir savo atsakomybę padedant vaikams išgyventi netektį šeimoje ir kartu išvelgti daugiau pagalbos galimybių, lengvinančių tokių vaikų socializacijos procesus.
7. Pedagoginis eksperimentas patvirtino, kad siekiant palengvinti vaikų, patyrusių šeimoje vienokią ar kitokią netektį, socializaciją, svarbu taikyti pedagoginės pagalbos strategijas, padedančias jiems užimti palankesnę statusą klasėje ir patenkinti jų identifikacijos poreikį. Įgyvendinant pirmąją pagalbos strategiją aktualu padėti šiems vaikams įgyti daugiau teigiamos bendravimo ir bendradarbiavimo patirties, antrąją – pasijausti saugesniais klasėje ir palankiau vertinti save.
8. Šių strategijų pagalba teigiama linkme kito eksperimentinės IV klasės mokinių statusas klasėje: daugiau šeimoje netektį patyrusių vaikų jau būtų pasirenkami norint juos pasveikinti artėjančių švenčių proga ir joms ruošiantis, taip pat drauge įsijungiant į kokio nors būrelio veiklą bei prašant pagalbos. Užimdami palankesnę statusą klasėje šie vaikai tapo atviresni, jautresni, pagarbesni bei solidaresni (prieš eksperimentą jie buvo mažiau praktiškai įkūniję šias vertybes). Pedagoginiame eksperimente dalyvavę vaikai ėmė kiek palankiau vertinti ir savo padėtį klasėje bei save pačius. Tai savo ruožtu taip pat turėjo teigiamos įtakos ne tik jų tikėjimo kitais ir savimi, jautrumo ir

pagarbos, bet ir solidarumo bei aktyvumo vertybių internalizacijai elgesio lygmeniu, o kartu ir dažnesniam džiaugsmo išgyvenimui.

DISKUSIJA

Gauti disertacinio tyrimo duomenys apie šeimoje netektį patyrusių vaikų (7–11 metų) socializaciją, ją nulemiančius veiksnius bei svarbiausias pedagoginės pagalbos strategijas galėtų būti pagrindas tolesnėms diskusijoms apie tai, kad *pradinių klasių pedagogai* turėtų labiau atkreipti dėmesį į tai, kad ugdytiniai, ypač įvairias netektis šeimoje patyrusieji, pamokų metu galėtų išsakyti savo mintis, pasidalinti išgyvenimais su kitais bendraklasiais. Atliktas eksperimentas kaip tik parodė, kad tai leidžia vaikams patirti, jog jie yra svarbūs klasės gyvenime ir kad jais domimasi. Tai iš dalies sutampa ir su kitų tyrėjų gautais duomenimis (McCaskill, 2002; Street, 2004 ir kt.). Tokiu būdu būtų labiau tenkinami šių vaikų bendravimo poreikiai ir drauge kuriama klasės aplinka, kai yra rūpinamasi vienas kitu, vaikai išklaunami, dėmesingi vienas kitam, jautrūs bei stengiasi ieškoti konstruktyvių probleminių situacijų sprendimo būdų. Būtent šiems palankios klasės atmosferos požymiams daug dėmsio skiria tiek lietuvių, tiek ir užsienio šalių autoriai (Berger, 2000; Ben-Arieh, Kaufman ir kt., 2001; McCaskill, 2002; Stoll ir Fink, 1998; Savickytė, 1996; Poderienė, 2004; Arends, 1998 ir kt.).

Iš tiesų šeimoje patirta netektis neretai apsunkina vaikų socializacijos procesus. Tai patvirtina tyrėjų (Perry, 2001; Bowlby, 1980; Grollman 1990; Wallerstein, 1995; Furman ir McNabb, 1997; Crenshaw, 1990; Goldman, 2001 ir kt.) išvados, pabrėžiančios neigiamą patirtos netekties poveikį vaiko emocinei, pažintinei bei elgesio sferoms. Todėl *tėvams (globėjams), mokytojams* bei kitiems *švietėjams* derėtų atkreipti didesnę dėmesį į šių vaikų vertybių internalizacijos mechanizmus, sąlygojančius jų elgesį ir emocinius išgyvenimus, o taip pat ir į jų užimamą statusą klasėje bei požiūrį į save. Visa tai turi vienokios ar kitokios įtakos vaikų socializacijai. Kita vertus, reikėtų labiau išryškinti ir tam tikras naujas socializacijos paradigmas, kuriomis remiantis vaikas yra savo vaikystės kūrėjas, o suaugęs asmenys tėra geranoriški šio proceso talkininkai (Juodaitytė, 2002, 2003; Harris, 1995; Premack ir Premack, 1994; Gecas, 1981; Cooley, 1964 ir kt.). Tokiu būdu galėtų būti formuojamas palankesnis būsimų ir jau esamų pedagogų požiūris į netekties fenomeną vaiko pasaulyje ir su tuo susijusius socializacijos vaikystėje sunkumus. Kaip parodė atlikti tyrimai, kol kas nemaža dalis mokytojų linkę didesnę atsakomybės dalį perleisti likusiems netektį patyrusio vaiko šeimos nariams.

Patiriamos įvairios netektys šeimose neišvengiamai paliečia ir ugdymo(-si) procesus: vaikų mokyklos lankomumą, santykius su bendraamžiais, netinkamą elgesį pamokų metu ir kt.

Visa tai pabrėžia ir nemažai kitų tyrėjų (Kairienė, 2002; Hilliard, 2001; Dovydaitienė, 2001; Kübler-Ross, 1997; Radzevičienė, 2002; Kurienė ir Pivorienė, 2000). Todėl *atliekant tolesnius mokslinius tyrimus*, matyt, būtų pravartu labiau gilintis į: 1) konkrečios netekties šeimoje (vieno iš tėvų mirties, tėvų skyrybų, jų bedarbystės) poveikį vaikų mokymosi motyvacijai ir jų pažangumui; 2) imigrantų vaikų ir vaikų, patyrusių tėvų emigraciją, socializacijos ypatumus; 3) netektį šeimoje patyrusių vaikų požiūrį į juos mokančius pedagogus; 4) tokių vaikų laisvalaikio praleidimo formas; 5) šeimoje patirtos netekties poveikį vaikų socializacijai laiko atžvilgiu (laiko po patirtos netekties įtaką tokių vaikų socializacijos procesams) ir pan.

LITERATŪRA

1. Adler, A. (2003). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius: Vaga.
2. Anderson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2005). *Social Psychology*. 5th Ed. New Jersey: Pearson Education, Inc., Upper Saddle River.
3. Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Aramavičiūtė, V. (1975). *Nedarnių šeimų vaikai ir jų auklėjimo ypatumai*. Metodinė medžiaga. Vilnius.
5. Aramavičiūtė, V. (1985). *Mokinių dorovinės pozicijos formavimas*. Monografija. Kaunas: Šviesa.
6. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU leidykla.
7. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
8. Aramavičiūtė, V. (2002). *Vertybių internalizacijos pokyčiai vyresniame mokykliniame amžiuje*. Acta Pedagogica Vilnensia. 9t. Vilnius: VU leidykla.
9. Aramavičiūtė, V. (1999a). *Vertybių internalizacija – svarbiausias klasės auklėtojo rūpestis*. Klasės auklėtojas ugdymo procese (sudarytoja E. Martišauskienė). Vilnius.
10. Aramavičiūtė, V. (1999b). *Emocinis požiūris į vertybes: prasmė ir aktualumas vyresniame mokykliniame amžiuje*. Lietuvių katalikų mokslo akademijos suvažiavimo darbai. T. 17. Vilnius.
11. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2004). *Ryškesni paauglių ir jaunuolių socializacijos ypatumai*. Pedagogika. Nr. 70. Vilnius: VPU leidykla.
12. Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
13. Aries, P. (1993). *Mirties supratimas Vakarų kultūros istorijoje*. Vilnius.
14. Aries, P. (2000). *The Hour of Our Death*. New York. Barnes & Noble Books.
15. Arnold, L. E. (1985). *Parents, Children, and Change*. Toronto: Lexington Books.
16. Asher, S. R., Hymel, S., Renshaw, P. D. (1984). *Loneliness in Children*. Child Development. Vol. 55.
17. Attig, T. (1994). *The importance of conceiving of grief as an active process*. Death Studies. Vol. 15.
18. Bajoriūnas, Z. (2004). *Šeimų ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Kronta.
19. Bakutytė, R. (2001). *Pradinių klasių mokinių humaniškumo ugdymas*. Monografija. Šiauliai: ŠU leidykla.

20. Balk, D. E. (1996). *Models for understanding adolescent coping with bereavement*. Death Studies. Vol. 20.
21. Bargh, J. A. (1994). *The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Barkauskaitė, M. (1979). *Mokinių tarpusavio santykiai*. Kaunas: Šviesa.
23. Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Monografija. Vilnius.
24. Becker, E. (1975). *The Denial of Death*. New York: The Free Press.
25. Ben-Arieh, A., Kaufman, N. H., et al. (2001). *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
26. Bennett, B. ir kt. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: garnelis.
27. Bergem, T. (2003). *The Quest for Teacher Professionalism: The Importance of Commitment*. Teaching in Moral and Democratic Education. Bern, Switzerland: European Academic Publishers.
28. Berger, K. S. (2000). *The Developing Person Through the Life Span*. 5th Ed. New York: Worth Publishers.
29. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
30. Berk, L. E. (2006). *Child Development*. 7th Ed. Boston: Pearson Education, Inc.
31. Berns, R. M. (1989). *Child, Family, Community*. USA: The Dryden Press. Saunders College Publishing.
32. Bernstein, B. B. (1971). *Class. Code and Control*. Vol. 1: Theoretical Studies in the Sociology of Language.
33. Berscheid, E., Regan, P. (2005). *The Psychology of Interpersonal Relationships*. New Jersey: Pearson Education, Inc., Upper Saddle River.
34. Biddulph, S. (1997). *Raising boys*. Sydney. Australia: Finch.
35. Bitinas, B. (1995). *Auklėjimo procesas*. Šiauliai.
36. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
37. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
38. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.
39. Bitinas, B. (2005). *Edukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje*. Pedagogika. Nr. 79. Vilnius: VPU leidykla.
40. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
41. Bowlby, J. (1961). *Process of mourning*. International Journal of Psychoanalysis. Vol. 42.
42. Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London.
43. Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol. 3. Loss: New York: Basic Books.
44. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.:

Harvard University Press.

45. Broom, L., Bonjean, Ch. M., Broom, H. (1992). *Sociologija. Esminiai tekstai ir pavyzdžiai*. Kaunas.
46. Bucher, G. (1993). *Pirmykščio mirties patyrimo paveldimoji galia*. Baltos lankos. Nr. 3. Vilnius.
47. Bugental, D. B., Goodnow, J. J. (1998). *Socialization Processes*. Handbook of Child Psychology. Vol. 3. USA: John Wiley & Sons, Inc.
48. Bulotaitė, L., Pivorienė, R. V., Sturlienė, N. (2000). *Drauge su vaiku...* Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
49. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
50. Campbell, D. T., Stanley, J. C. (1973). *Experimental and Quasi-Experimental Designs For Research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
51. Campos, J. J., Campos, R. B., Barrett, K. C. (1989). *Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation*. Developmental Psychology. Vol. 25.
52. Chapman, G., Campbell, R. (2001). *Penkios vaikų meilės kalbos*. Kaunas: Sidabrinis trimitas.
53. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
54. Cole, M., Cole, S. R. (2000). *The Development of Children*. 4th Ed. New York: Worth Publishers.
55. Conger, R. D., Elder, G. H. (1994). *Families in troubled times*. New York: Aldine.
56. Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken Books.
57. Cotton, K. (2001). *Developing empathy in children and youth*. School Improvement Research Series. Vol. 13.
58. Cummings, E. M., Davies, P. T. (1994). *Child and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York: Guilford Press.
59. Crenshaw, D. A. (1990). *Bereavement*. New York.
60. Curren, C. (2001). *Responding to Grief: Dying, Bereavement and Social Care*. New York, N.Y.: Palgrave.
61. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2003). *Statistika ir jos taikymai I*. Vilnius: leidykla TEV.
62. Černius, V. (2006). *Žmogaus vystymosi kelias: nuo vaikystės iki brandos*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
63. D'Andrade, R. G., Strauss, C. (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
64. Damon, W. (1992). *Social and Personality Development, Infancy through Adolescence*.

65. Davidavičienė, A. (2001). *Narkotinių medžiagų vartojimo prevencijos programa ir standartas. Metodinė priemonė*. Vilnius: Valstybinis psichikos sveikatos centras.
66. Dickenson, D., Johnson, M. (1993). *Death, Dying and Bereavement*. London: SAGE Publications.
67. Dildienė, A. (1995). *Savęs vertinimas ir savikūra*. Vilnius: VPU leidykla.
68. Dyregov, A. (1991). *Grief in children: A handbook for adults*. London: Jessica Kingsley.
69. Dovydaitytė, M. (2001). *Tėvų skyrybas patyrusių vaikų pažeidžiamumas ir jo įveika*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius.
70. Draper, M. W., Draper, H. E. (1975). *Caring for Children*. USA: Meredith Corp.
71. Dretske, F. (2004). *Psychological vs. Biological Explanations of Behavior*. Behavior and Philosophy. Vol. 32.
72. Dvarionas, D. (1999). *Vaikų elgsenos koregavimas žaidimo terapija*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius.
73. Epstein, S. (1994). *Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious*. American Psychologist. Vol. 49.
74. Erik de Corte, Weinert, E. (1996). *International Encyclopaedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon.
75. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York.
76. Erikson, E. H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
77. Francke, L. B., Reese, M. (1980). *The Children of Divorce*. Newsweek. Vol. 95 (6).
78. Franklis, V. (1997). *Žmogus ieško prasmės*. Vilnius.
79. Freud, S. (1965). *Normality and pathology in childhood*. New York: International Universities Press.
80. Furman, R. A., McNabb, D. (1997). *The Dying Time*. New York, Boston.
81. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius.
82. Garton, A., Gringart, E. (2005). *The development of a scale to measure empathy in 8 – and 9 – year old children*. Australian Journal of Educational Developmental Psychology. Vol.5.
83. Gecas, V. (1981). *Contexts of Socialization*. Social Psychology: Sociological Perspectives. New York: Basic Books.
84. Gibson, J. T., Blumberg, P. (1978). *Growing Up: Readings on the Study of Children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
85. Giddens, A. (1995). *Sociology*. (2nd Ed.). Cambridge: Polity Press.
86. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas: asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius.
87. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.

88. Girdzijauskienė, R. (2004a). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Monografija. Klaipėda.
89. Girdzijauskienė, R. (2004b). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų emocinių išgyvenimų muzikinės veiklos metu ypatumai*. Pedagogika, Nr. 72. Vilnius: VPU leidykla.
90. Glick, I., Weiss, R. S., Parkes, C. M. (1974). *The first year of bereavement*. New York: Wiley.
91. Golden, T. R., Miller, J. E. (1998). *When a man faces grief*. Fort Wayne. Indiana: Willowgreen.
92. Goldman, L. (1999). *Life & Loss: A guide to help grieving children*. (2nd Ed.). Muncie. IN: Accelerated Development, Inc.
93. Goldman, L. (2000). *Helping the Grieving Child in School*. Phi Delta Kappa Fastbacks. Vol. 460.
94. Goleman, D. (2003). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika.
95. Gray, J. (2001). *Vaikai kilę iš dangaus*. Vilnius: Alma littera.
96. Grendstad, N. M. (1996). *Mokytis – tai atrasti*. Vilnius: Margi raštai.
97. Grollman, E. A. (1990). *Talking About Death: A dialogue between parent and child*. (3rd Ed.). Boston, MA: Beacon Press.
98. Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas.
99. Handel, G. (1988). *Socialization and Social Self*. Childhood socialization. New York: Aldine de Gruyter.
100. Harris, J. R. (1995). *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*. Psychological Review. Vol. 102.
101. Helmreich, R., Strapp, J. (1974). *Short Forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), an objective measure of self-esteem*. Bulletin of the Psychonomic Society. Vol. 4.
102. Hetherington, E. M. (1979). *Divorce: A child's perspective*. American Psychologist. Vol. 34.
103. Hetherington, E. M., Cox, M., Cox, R. (1982). *Effects of divorce on parents and children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
104. Higgins, R. (1978). *The Seventh Enemy: The Human Factor in the Global Crisis*. London.
105. Hilliard, R. E. (2001). *The Effects of Music Therapy-Based Bereavement Groups on Mood and Behavior of Grieving Children*. A Pilot Study. The Journal of Music Therapy 38, Vol. 4.
106. Husserl, E. (2005). *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
107. Höffner, J. (1996). *Krikščioniškasis socialinis mokymas*. Vilnius: Aidai.
108. Indrašienė, V. (1999). *Didaktinių žaidimų ir patrauklių užduočių veiksmingumas*

- mokant matematikos I-II klasėse*. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU leidykla.
109. Indrašienė, V. (2004). *Socialinio ugdymo technologijos*. Vilnius: VPU leidykla.
110. Ivanauskienė, F. (1998). *Pradinukų rengimo šeimai aktualijos*. Jaunuolės socializacija: šeima ir mokykla. Šiauliai: ŠU leidykla.
111. Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
112. Yalom, I. (2005). *Terapijos dovana*. Vilnius: Alma littera.
113. Jacikevičienė, O., Rupšienė, L., Liseckienė, G. (2006). *Pradinių klasių mokytojo pagalba, sprendžiant globos namų auklėtinių ir jų bendraklasių konfliktus*. Mokytojų ugdymas, Nr. 6. Šiauliai: ŠU leidykla.
114. James, J. W., Friedman, R. (2001). *When Children Grieve*. New York: Harper Collins Publishers.
115. Jaspers, K. (2003). *Way to Wisdom: an Introduction to Philosophy*. London: Yale University Press.
116. Johnson, M. ir J. (1998). *Children Grieve Too: Helping children cope with grief*. A Centering Corporation Resource. Omaha. NE.
117. Johnson, M. K., Hasher, L. (1987). *Human Learning and Memory*. Annual Review of Psychology. Vol. 38.
118. Jones, A. (1998). *104 Activities that build: Self-Esteem, Teamwork...* Richland, WA: Rec Room Publishing.
119. Jovaiša, L. (2001a). *Edukologijos pradmenys: studijų knyga*. Šiauliai: ŠU leidykla.
120. Jovaiša, L. (2001b). *Ugdymo mokslas ir praktika: analitinių straipsnių monografija*. Vilnius: Agora.
121. Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas*. (3-as leid.). Vilnius: VU leidykla.
122. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika*. Vilnius: Agora.
123. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro Ofsetas.
124. Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas*. Monografija. Šiauliai: ŠU leidykla.
125. Juodraitis, A. (2004). *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. Šiauliai: ŠU leidykla.
126. Kairienė, B. (2002). *Jaunuolių patyrusių tėvų agresiją, psichosocialinė raida ir pedagoginės korekcijos galimybės*. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas.
127. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis*. Šiauliai: Lucilijus.
128. Katz, J., Sidell, M. (1994). *Easeful Death*. London: Hodder&Stoughton.
129. Kepalaitė, A. (1982). *Intelektas. Emocijos*. Šiauliai.
130. Kitchener, R. F. (1977). *Behavior and behaviorism*. Behaviorism. Vol. 5.

131. Klaassen, C. A. (1996). *Education and Citizenship in a Post-Welfare State*. Curriculum, 17, 2nd December.
132. Klaassen, C. A. (2003). *Thinking about Pedagogy in Late Modernity*. Teaching in Moral and Democratic Education. Bern, Switzerland: European Academic Publishers.
133. Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. Cambridge: Harper&Row Press.
134. Kovierienė, A. (2004). *Paauglių ir jaunuolių techninis išprusimas kaip edukacinis diagnostikos objektas*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
135. Krumm, V. (1993). *Pedagoginė mokytojų ir tėvų kooperacija*. Šeima, darželis, mokykla. Vilnius.
136. Kučinskienė, R., Kučinskas, V. (2002). *Jaunimo socialinės integracijos optimizavimas*. Acta Pedagogica Vilnensia. 9t. Vilnius: VU leidykla.
137. Kurienė, A., Pivorienė, R. V. (2000). *Būkime atidūs – vaiką ištiko bėda*. Vilnius.
138. Kutkienė, L. (2004). *Socializacijos ypatumai viduriniojoje vaikystėje paslapčių atskleidimo draugui aspektu*. Pedagogika. Nr. 70. Vilnius: VPU leidykla.
139. Kübler-Ross, E. (1997). *On children and death*. USA: First Touchstone Edition.
140. Kuzmickas, B. (1982). *Etikos etiudai – 6. Dorovinės vertybės*. Vilnius: Mintis.
141. Kuzmickas, B. (2001). *Laimė, asmenybė, vertybės*. Vilnius: Lietuvos Teisės universitetas.
142. Kvieskienė, G. (2000). *Socializacijos pedagogika*. Vilnius.
143. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius.
144. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Monografija. Vilnius: VPU leidykla.
145. Laužikas, J. (1993). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
146. Lave, J. (1991). *Situating learning in communications of practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
147. Leliūgienė, I. (1997). *Žmogus ir socialinė aplinka*. Kaunas: Technologija.
148. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
149. Leonavičius, V., Norkus, Z., Tereškinas, A. (2005). *Sociologijos teorijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
150. Lepeškienė, V. ir kt. (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamatų*. Vilnius.
151. Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. Bantam Books. New York, Toronto, London, Sydney, Auckland.
152. *Lietuvos Statistikos departamento duomenys*. (2004). [žiūrėta 2004 12 13]. Prieiga per internetą: <http://www.takas.lt/svietimas>, arba: www.std.lt
153. Litvinienė, J. (2002). *Šeima – vaiko ugdymo institucija*. Klaipėda.
154. Lovre, Ch. (2003). *Crisis Management in the Schools*. CMI. Salem, OR. USA.
155. Maccoby, E. E. (1980). *Social Development/Psychological Growth and the Parent-Child*

- Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
156. Maccoby, E. E. (1992). *The role of parents in the socialization of children: An historical overview*. Development Psychology. Vol. 28.
157. Macionis, J. J. (1995). *Sociology*. 5th Ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.
158. Martin, A. (1963). *Our Emotions and our Moods*. New Jersey: Franciscan Magazine. Butler.
159. Martišauskienė, E. (1997). *Paauglių dorovinių vertinimų formavimas*. Vilnius.
160. Martišauskienė, E. (2002). *Vyresniųjų paauglių moralinių vertybių internalizacija įvairaus profilio mokyklose*. Acta Pedagogica Vilnensia. 9t. Vilnius: VU leidykla.
161. Martišauskienė, E. (2004a). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny*s. Monografija. Vilnius: VPU leidykla.
162. Martišauskienė, E. (2004b). *Dvasinių vertybių įkūnijimas paauglių elgesyje*. Acta Pedagogica Vilnensia. 13t. Vilnius: VU leidykla.
163. Mažeikis, G. (2006). *Socializacijos vaidmenys ir individuacijos modeliai*. Mokytojų ugdymas. Nr. 6. Šiauliai: ŠU leidykla.
164. McCaskill, W. (1994). *Games for Growing*. The Game Factory. Australia: Clarkson.
165. McCaskill, W. (2002). *Children Aren't Made of China*. The Game Factory. Australia: Clarkson.
166. McCaskill, W. (2004). *More than a Game*. The Game Factory. Australia: Clarkson.
167. McKissock, D. (1998). *The grief of our children*. Sydney: ABC Books.
168. McLoyd, V. C. (1989). *Socialization and development in a changing economy*. American Psychologist. Vol. 44.
169. Meltzoff, A. N., Moore, M. K. (1994). *Imitation, memory, and the representation of persons*. Infant Behavior and Development. Vol. 17.
170. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai.
171. Merkys, G. (2002). *Šiuolaikinė socializacijos ir resocializacijos samprata bei nusižengusių nepilnamečių ugdymas*. Nepilnamečių resocializacija. Šiauliai: ŠU leidykla.
172. Merkys, G. (2006). *XXI a. iššūkiai Lietuvos mokytojui. Esė*. Mokytojų ugdymas. Nr. 6. Šiauliai: ŠU leidykla.
173. Merleau-Ponty, M. (2005). *Akis ir dvasia*. Vilnius: Baltos lankos.
174. Michaels, S. (1991). *The dismantling of narrative*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
175. Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
176. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

177. Mishara, B. L. (2002). *Tarptautinis projektas „Žipio draugai“*. Vilnius.
178. Miškinius, K. (2003). *Šeima žmogaus gyvenime*. Kaunas: Aušra.
179. Morrison, A., McIntyre, D. (1975). *Schools and Socialization*. Manchester: C. Nicholls&Company Ltd.
180. Morkūnienė, J. (1995). *Humanizmas. Filosofinės teorijos metmenys*. Vilnius: Baltic ECO.
181. Navaitis, G. (1998). *Psichologinė parama vaikams*. Vilnius: Kronta.
182. Navaitis, G. (2002). *Psichologinis šeimos konsultavimas: teorijos ir metodai*. Vilnius: Tyto alba.
183. Nelsen, J. et al. (1996). *Positive discipline: A teacher's A-Z guide*. USA.
184. Niebrzydowski, L. (1997). *New Challenges for Education Psychology*. Polish National Council for Self-Esteem.
185. Nitsch, C. (2003). *Berniukai tiesiog kitokie*. Vilnius: Mūsų knyga.
186. Obialcor, F. E., Mehring, T. A., Schwenn, J. O. (1997). *Disruption, disaster, and death: Helping students deal with crises*. Reston, VA: The Council for exceptional Children.
187. Ortner, S. (1985). *The psychologist in psychotherapeutic practice: Motivations, satisfactions, and stresses*. Dissertation Abstracts International, 45.
188. Oser, F. K. (1994). *Moral Perspectives on Teaching*. Review of Research in Education, 20.
189. Oser, F. K. (1998). *The Psychology of The Professional Morality of Teachers*. Opladen: Leske+Budrich.
190. Oser, F. K. et al. (2003). *On Becoming Moral: How Negative Experience can Inspire the Moral Person*. Teaching in Moral and Democratic Education. Bern, Switzerland: European Academic Publishers.
191. Oatley, K. (2004). *Emotions. A brief history*. UK: Blackwell Publishing.
192. Parke, R. D., Buriel, R. (1998). *Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives*. Handbook of Child Psychology. Vol. 3. USA: John Wiley & Sons, Inc.
193. Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Chicago.
194. Peressini, A. (1997). *Psychological Explanation and Behavior Broadly Conceived*. Behavior and Philosophy. Vol. 25, No. 2.
195. Perry, B. D. (2001). *Children & Loss*. Vol. 6. New York, N.Y.: Instructor.
196. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
197. Petruilytė, A. (2003). *Jaunesniojo paauglio socialinė raida*. Vilnius: Presvika.
198. Petruilytė, A. (2004). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: VPU leidykla.
199. Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of The Child*. New York: Free Press.
200. Pikūnas, J. (1994). *Asmenybės vystymasis. Kelias į savęs atradimą*. Kaunas.

201. Pikūnas, J. ir kt. (2000). *Asmenybės vystymasis. Kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
202. Pileckaitė-Markovienė, M. (2001a). *Vidinė darba ir jos raiškos vaikystėje savitumai*. Vilnius: VPU leidykla.
203. Pileckaitė-Markovienė, M. (2001b). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių vidinės darnos ypatumai*. Daktaro disertacija. Vilnius.
204. Pileckaitė-Markovienė, M. ir kt. (2004). *Vystymosi psichologija vaikystėje*. Vilnius: Enciklopedija.
205. Pivorienė, R. V., Sturlienė, N. (2005). *Mūsų klasė*. Vilnius: Tyto Alba.
206. Poderienė, G. (2004). *Mokymo aplinkos įtaka mokinių adaptacijai penktoje klasėje*. Daktaro disertacija. Klaipėda.
207. Podgórecki, J. (2004). *Empathy in Social Communication*. Pedagogika, Nr. 70. Vilnius: VPU leidykla.
208. Podgórecki, J. (2005). *Socialinė komunikacija mokytojams*. Vilnius: VPU leidykla.
209. Premack, D., Premack, A. J. (1994). *Moral belief: Form versus content*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
210. Radzevičienė, L. (2002). *Kūdikių namų auklėtinių emocijų plėtotė edukacinėje aplinkoje*. Daktaro disertacijos santrauka. Šiauliai.
211. Rajeckas, V. (1997). *Apie mokinių teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymą*. Pedagogika, Nr. 34. Vilnius: VPU leidykla.
212. Rando, T. A. (1993). *Treatment of complicated mourning*. Champaign II: Research Press.
213. Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. NJ. USA: Wiley. Hoboken.
214. Ribes-Iñesta, E. (2004). *Behavior is Abstraction, not Ostension: Conceptual and Historical Remarks on the Nature of Psychology*. Behavior and Philosophy. Vol. 32.
215. Rugevičius, M. (1987). *Emocinės būsenos*. Vilnius.
216. Rupšienė, L. (2001). *Šeimotyros įvadas: studijų knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
217. Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys*. Daktaro disertacija. Šiauliai.
218. Salkind, N. J. (2002). *Child Development*. USA: Gale Group, Thomson Learning.
219. Santrock, J. W., Warshak, R. (1979). *Father custody and social development in boys and girls*. Journal of Social Issues, 35.
220. Savickytė, V. (1996). *Asmenybė ir mokyklinė bendruomenė*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.

221. Shiffrin, R. M., Shneider, W. (1977). *Controlled and automatic information process*. Psychological Review. Vol. 84.
222. Shiller, P., Bryant, T. (2004). *Vertybių knyga*. Kaunas: Šviesa.
223. Sigelman, C. K., Shaffer, D. R. (1991). *Life-Span Human Development*. Pacific Grove, CA. USA: Brook/Cole Publishing Co.
224. Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Penguin.
225. Sloterdijk, P. (1999). *Ciniško proto kritika*. Vilnius: Alma littera.
226. Staudacher, C. (1991). *Men and grief*. Oakland, CA: New Harbinger.
227. Steele, Raider, W. (1991). *Working with families in crisis*. New York, London.
228. Stevens, R. (1996). *Understanding the Self*. London: SAGE Publications, The Open University.
229. Stevenson, M. R., Black, K. N. (1995). *How divorce affects offspring: A research approach*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
230. Styles, D. (2002). *Klasės susirinkimai: kaip veiksmingai vadovauti klasei*. Vilnius: Tyto alba.
231. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
232. Strakšienė, D. (2002). *Didaktinis muzikos kūrinų refleksijos veiksminimas grojimu: pedagogų nuostatų formavimo prielaidos*. Daktaro disertacija. Šiauliai.
233. Street, H. et al. (2004). *The Game Factory: Using Cooperative Games to Promote Pro-social Behaviour Among Children*. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol. 4.
234. Strout, S. L., Sokol, R. I. et al. (2004). *The evolutionary foundation of perceiving one's own emotions*. Behavior and Philosophy. Vol. 32.
235. Stulpinas, T. (1995). *Ugdymo metodikos bruožai*. Šiauliai.
236. Stulpinas, T. (2002). *Moksleivių neigiamų emocijų priežastys*. Pedagogika. Nr. 56. Vilnius: VPU leidykla.
237. Stulpinas, T. (2004). *Bendrojo ir specialiojo ugdymo principai*. Šiauliai: ŠU leidykla.
238. Sullivan, H. S. (1964). *The Fusion of Psychiatry and Science*. New York.
239. Suslavičius, A. (1995). *Socialinė psichologija: vadovėlis*. Kaunas: Šviesa.
240. Schwartzman, S. (2006). *Poverty, Social Exclusion and Modernity*. Blandingskompedium. Norway, Representalen Blindern: University of Oslo.
241. Šerkšnas, A. (1939). *Mokyklinė bendruomenė*. Kaunas: Šviesa.
242. Šlapkauskas, V. (1998). *Jaunosios kartos socializacijos problemos Lietuvoje*. Lietuvos šiuolaikinės panoramos kontūrai. Vilnius.
243. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius:

- garnelis.
244. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
245. Thornton, C. M. (2001). *Using Children's Literature to Help the Grieving Child*. [žiūrėta 2004 06 07]. Prieiga per internetą: <http://kahuna.merrimack.edu/cthorton/htm>
246. Tidikis, R. (1982). *Etikos etiudai – 6. Dorovinės vertybės*. Vilnius: Mintis.
247. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
248. Tirri, K. (2001). *What can we learn from teachers' moral mistakes?* Annual Meeting of the American Educational Research Association in Seattle. USA, April 11th.
249. Tunnicliffe, R., Briggs, D. (1997). *Introducing a bereavement support program in ICU*. Nursing Standard. Vol. 11 (47).
250. Uzdila, J. (1993). *Dorinis asmenybės ugdymas šeimoje*. Vilnius: Academia.
251. Uzdila, J. (2001). *Lietuvių šeimotyra. Lithuanian family study: kritinė familistinė XX a. panorama*. Monografija. Vilnius: Spauda.
252. Vabalas-Gudaitis, J. (1983). *Psichologiniai ir pedagoginiai straipsniai*. Vilnius: Mokslas.
253. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
254. Valickas, G. (1991). *Asmenybės sąvokos vertinimas*. Mokymo priemonė. Vilnius: VU leidykla.
255. Valickas, G. (1997). *Psichologinės asocialaus elgesio ištakos*. Vilnius.
256. Vasiliauskas, R. (2005). *Vertybių pedagogika*. Metodinė priemonė. Vilnius: VPU leidykla.
257. Vengalienė, J. (2004). *Klasės vadovo knyga*. Kaunas: Linos pasaulis.
258. Veugelers, W. (1995). *Teachers and Values Regarding Labor*. Curriculum Studies, 3, 2.
259. Veugelers, W. (2000). *Different Ways of Teaching Values*. Educational Review, 50, 1.
260. Veugelers, W. et al. (2003). *Moral and Democratic Education in Secondary Schools*. Teaching in Moral and Democratic Education. Bern, Switzerland: European Academic Publishers.
261. Zambacevičienė, E. (1989). *Psichologijos metodai ir psichologinio tyrimo metodikos*. Mokymo priemonė. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
262. Želvys, R. (1994). *Paauglio psichikos vystymasis*. Vilnius.
263. Želvys, R. (1998). *Švietimo kaitos samprata*. Švietimo studijos (4). Švietimo reformos. Vilnius.
264. Žemaitis, V. (1998). *Elgesio kultūra: žodynėlis*. Vilnius.
265. Žukauskienė, R. (2002). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi Raštai.

266. Žukauskienė, R. (2001). *Kodėl vaikai neklauso? Moksleivių netinkamo elgesio ypatumai: metodinės rekomendacijos*. Vilnius: G. Kusio firma.
267. Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. (5th Ed.). White Plains, NY: Longman.
268. Wallerstein, R. S. (1995). *The Talking Cures: the psychoanalyses and the psychotherapies*. USA: Washington Press.
269. Watson, J. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton.
270. Webb, N. B. (1993). *Helping Bereaved Children*. New York, London: The Guilford Press.
271. Whiting, B., Edwards, C. P. (1988). *A Cross-Cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged 3 through 11*. Conference sketch.
272. Wolfelt, A. (1999). *Dispelling 5 Common Myths about Grief*. Living Our Losses. Edmonton, Alberta: Otters Publishing Corporation.
273. Worden, J. W. (1996). *Children and Grief when a parent dies*. New York, NY: Guilford Press.
274. Wubbels, T., Levy, J. (1998). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
275. Андриенко, Е. В. (2000). *Социальная психология*. Москва: АСADEMIА.
276. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.
277. Бахтин, М. М. (1986). *К философии поступка*. Философия и социология науки и техники. Москва: Наука.
278. Бреслав, Г. (2004). *Психология эмоций*. Москва: АСADEMIА.
279. Даркин, К. (2001). *Социальная психология развития*. Перспективы социальной психологии. Москва: ЭКСМО.
280. Мацумото, Д. (2002). *Психология и культура*. Санкт-Петербург, Москва.
281. Первин, Л. А., Джон, О. П. (2001). *Психология личности*. Москва: Аспект Пресс.
282. Овчарова, Р. В. (2000). *Технологи практического психолога образования*. Москва.
283. Оклендер, В. (1997). *Окна в мир ребенка*. Москва: Класс.
284. Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (1999). *Социальная педагогическая психология*, Санкт-Петербург Москва-Харьков-Минск.
285. Рогов, Е. И. (1996). *Настольная книга практического психолога в образовании*. Москва: Владос.
286. Шерер, К. Р. (2001). *Эмоция*. Перспективы социальной психологии. Москва: ЭКСМО.
287. Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции человека*. Санкт-Петербург: Питер.
288. Изард, К. Э. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург. Москва: Питер.

289. Казаков, В. Г., Кондратьева, Л. Л. (1989). *Психология*. Москва.

290. Хайдеггер, М. (1997). *Бытие и время = Sein und Zeit*. Москва: Ad Marginem.

PRIEDAI