

MOKYMOSI NEGALIŲ TURINČIŲ PAAUGLIŲ SAVĖS VERTINIMAS IR SUVOKTA SOCIALINĖ PARAMA*

Monika Skerytė-Kazlauskienė

Doktorantė
Vilniaus universitetas
Bendrosios psichologijos katedra
Universiteto g. 9/1
LT-01513 Vilnius
El. paštas: monika.skeryte-kazlauskiene@fsf.stud.vu.lt
Tel. +370 5 266 76 05

Rasa Barkauskienė

Socialinių mokslų daktarė docentė
Vilniaus universitetas
Klinikinės ir organizacinės psichologijos katedra
Universiteto g. 9/1
LT-01513 Vilnius
El. paštas: rasa.barkauskiene@fsf.vu.lt
Tel. +370 5 266 76 05

Straipsnyje analizuojama mokymosi negalių turinčių paauglių savęs vertinimas, suvoktos socialinės paramos kiekis ir svarba, siekiama nustatyti, ar savęs vertinimo ir socialinės paramos sąveikos pobūdis šioje grupėje yra savitas, palyginti su vidutiniškai besimokančių bendraamžių grupe. Tyrime dalyvavo 188 paaugliai (tiriamoji grupė – 95 paaugliai, kuriems nustatyta mokymosi negalia, palyginamoji – 93 vidutiniškai besimokantys bendraamžiai) iš Vilniaus mokyklų šeštų–septintų klasių. Mokiniai pildė Vaikų savęs suvokimo skalę (Self Perception Profile for Children; Harter, 1985) bei Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalę (Child and Adolescent Social Support Scale; Malecki et al., 2000). Mokymosi negalių turintys paaugliai blogiau save vertino visose matuotose savęs vertinimo srityse – akademinės kompetencijos, socialinio priėmimo, elgesio ir bendrojo savęs vertinimo – palyginti su neturinčiais mokymosi negalios bendraamžiais, tačiau gaunamos socialinės paramos kiekio ir svarbos vertinimai grupėse nesiskyrė. Grupės išsiskyrė savęs vertinimo ir socialinei paramai teikiamos svarbos sąsajų pobūdžiu: tiriamojoje grupėje nustatytos tiesinės sąsajos tarp tėvų, mokytojų, bendraklasių socialinei paramai teikiamos svarbos ir savęs vertinimo, o palyginamojoje grupėje tokių sąsajų neaptikta. Mokymosi negalių turintys paaugliai, kurie gaunamai socialinei paramai teikė mažai svarbos, statistiškai reikšmingai blogiau save vertino, palyginti su mokymosi negalių neturinčiais bendraamžiais, taip pat teikiančiais mažai svarbos gaunamai socialinei paramai.

Pagrindiniai žodžiai: mokymosi negalia, socialinė parama, savęs vertinimas, paaugliai.

Mokymosi negalia yra raidos sutrikimas, pasireiškiantis dideliais sunkumais įgyti bei naudoti skaitymo, rašymo, mąstymo ir matematikos įgūdžius, kai intelektualiai gebėjimai yra vidutiniai (Hallahan ir Kauffman, 2003). Nors mokymosi negalių turintys vaikai ir paaugliai nuo bendraamžių labiausiai skiriasi mokymosi pasiekimais, nurodoma, kad jie taip pat turi daugiau emocinių, elgesio ir socialinių sunkumų (Barkaus-

kienė ir Bieliauskaitė, 2002; Greenham, 1999), pasižymi netolygiu savęs ir savo kompetencijų vertinimu (Zelege, 2004), savita asmenybės raida (Arkowitz, 2000). Kadangi savęs suvokimas ir vertinimas laikomas esminiu vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi negalią, asmenybės formavimosi veiksniumi (Palombo, 2001), svarbu suprasti ir mokymosi negalių turinčių paauglių savęs vertinimo raišką, ir su savęs vertinimu susi-

* Tyrimą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas (sutarties Nr. T-12/09).

jusius veiksnius bei platesnį kontekstą, kuriame savęs vertinimas atsiskleidžia. Viena grupė tokių veiksmų yra asmens socialinis tinklas ir jame gaunama socialinė parama (Harter, 1999; DuBois et al., 2002), kurią ir analizuojame šiame straipsnyje.

Mokymosi negalią turinčių paauglių savęs vertinimas

Mokslinėje literatūroje vartojama įvairių terminų žmonių supratimui apie save išreikšti, pavyzdžiui, savęs suvokimas, savigarba, savivertė. S. Harter (1999) siūlo kokybiniais arba aprašomiesiems apibūdinimams apie save vartoti savęs suvokimo terminą, o kiekybiniais, įtraukiantiems vertinamąjį aspektą, – savęs vertinimo terminą. Autorė, remdamasi empiriniais tyrimais, nurodo, kad net ir labai maži vaikai, kaip ir suaugusieji, apibūdindami save, neišvengiamai save vertina, lygina su kitais, todėl, net ir kalbant apie vaikus bei paauglius, galima vartoti savęs vertinimo terminą (Harter, 1999). Šiame straipsnyje remiamės S. Harter pateikiamu apibrėžimu, kad „savęs vertinimas – tai savo bendrųjų charakteristikų, savo kompetencijų, galių, savo adekvatumo specifinėse srityse įvertinimai“ (Harter, 1999, p. 5).

Ilgą laiką savęs vertinimas buvo analizuojamas kaip vienalytis konstruktas, tačiau gaunamų rezultatų prieštaravimas (Kistner et al., 1987) atskleidė būtinybę savęs vertinimą laikyti daugiamačiu fenomenu (Harter, 1999). Daugiamačiai savęs vertinimo modeliai atsižvelgia į tai, kad įvairiose gyvenimo srityse asmuo nėra vienodai kompetentingas, skirtingai vertina savo gebėjimus ir pasiekimus, todėl, išskiriant savęs vertinimo sritis, gaunamas išsamesnis ir tikslesnis savęs vaizdas. Pagal S. Harter

(1985) siūlomą modelį atskiros savęs vertinimo sritys yra santykinai nepriklausomos ir žinios apie kiekvieną iš jų savaip papildo asmens savęs vaizdą. Šiame modelyje išskiriamos specifinės savęs vertinimo sritys ir bendrasis savęs vertinimas, kuris yra kokybiškai kitoks ir nėra specifinių savęs vertinimo sričių suma. Specifinės savęs vertinimo sritys skirtingame amžiuje yra skirtingos (Harter, 1999). Ankstyvojoje paauglystėje S. Harter išskiria šias svarbias savęs vertinimo sritis: akademinė kompetencija, socialinis priėmimas, sportinė kompetencija, išvaizda ir elgesio adekvatumas. S. Harter (1985) siūlomame modelyje akademinė kompetencija siejama su mokyklos aplinka – mokymusi, klasės darbai, atsakinėjimu, medžiagos išiminimu. Socialinio priėmimo vertinimas atskleidžia, kiek paauglys jaučiasi priimamas bendraamžių, mėgstamas, tačiau neapibūdina realių socialinių įgūdžių. Atletinės arba sportinės kompetencijos vertinimas apibūdina, kiek gerai paauglys vertina savo sportinius gebėjimus, kiek drąsiai įsitraukia į naują sporto veiklą. Išvaizdos vertinimas atspindi, kiek asmuo patenkintas savo išvaizda – ūgiu, svoriu, veido bruožais ir sudėjimu. Elgesio adekvatumo vertinimas atskleidžia, kiek asmuo patenkintas savo elgesiu, kiek elgiasi adekvačiai, taip, kaip iš jo tikimasi. Svarbus šio modelio komponentas – bendrasis savęs vertinimas – atskleidžia, kiek žmogus yra patenkintas apskritai savimi kaip asmeniu, kiek laimingas savo gyvenimu. Šis bendrasis savęs vertinimas atsiranda vidurinėje vaikystėje ir yra holistinis, apimantis visą asmenį, tai nėra atskirų kompetencijų vertinimo suma. Kadangi bendrasis savęs vertinimas yra nepriklausomas savęs vertinimo komponentas, atskirų individų ar jų grupių jis gali

būti skirtingai susijęs su specifinėmis savęs vertinimo sritimis (Harter, 1999). Remdamasi W. James ir C. H. Cooley teoriniais darbais apie savęs suvokimą (Harter, 1985; Harter, 1999), S. Harter tvirtina, kad savęs vertinimas priklauso nuo to, kas pasiekama, palyginti su tuo, ko norima pasiekti, ir kiek tai svarbu (Harter, 1999). Todėl galima spręsti, kad skirtingos savęs vertinimo sritys gali būti nevienodai svarbios mokymosi negalią turintiems mokiniais ir vidutiniškai besimokantiems jų bendraamžiams.

Žinoma, kad mokymosi negalią turinčių vaikų ir paauglių akademinės kompetencijos vertinimas yra prastesnis, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi negalios (Barkauskienė, 2003; Zeleke, 2004; Kloomok and Cosden, 1994). Tai siejama su nuolat patiriamomis akademinėmis nesėkmėmis, blogesniais akademiniais gebėjimais, be to, pati mokymosi negalia apibrėžiama kaip sutrikimas, turintis padarinių akademiniam gyvenimui. Tačiau atskleidžiami ir mokymosi negalią turinčių ir neturinčių mokinių skirtumai analizuojant bendrąjį savęs vertinimą, nors rezultatai ir nėra vienodi. Beveik pusėje atliekamų tyrimų daromos išvados, kad mokymosi negalią turinčių mokinių bendrasis savęs vertinimas yra kur kas blogesnis nei neturinčių, o kitoje tyrimų dalyje daromos išvados, kad šių grupių bendrasis savęs vertinimas nesiskiria (Kistner et al., 1987; Kloomok and Cosden, 1994). Socialinio priėmimo ir elgesio vertinimas tyrimuose sulaukia kiek mažiau dėmesio nei bendrasis savęs vertinimas ir akademinų kompetencijų vertinimas. Vis labiau pripažįstama, kad mokymosi negalią turintys vaikai ir paaugliai turi socialinių gebėjimų trūkumą, o tai gali būti susiję su blogesniu socialiniu priėmimu ir

prastesniu šio priėmimo vertinimu (Kavale and Forness, 1992; Kistner et al., 1987). Dauguma minėtų tyrimų atlikti su vaikais, tačiau analizuojant mokymosi negalią turinčių asmenų savęs vertinimą keliamas klausimas apie jo sąsajas su amžiumi: daroma bendra prielaida, kad didėjant amžiui savęs vertinimas blogėja (Chapman, 1988). Kita vertus, savęs vertinimą traktuojant kaip daugiamatį, nėra aišku, kokia savęs vertinimo atskirose srityse raiška būdinga paauglystėje (Zeleke, 2004).

Socialinė parama ir jos sąsajos su savęs vertinimu

Pastaruoju metu vis daugiau dėmesio skiriama socialinei paramai kaip atsparumą didinančiam veiksniui paauglystėje (Schaffer, 2009). Socialinė parama nagrinėjama ir kaip savęs vertinimo veiksnys, nes savęs vertinimas formuojasi palaikant santykius su kitais žmonėmis (Harter, 1999).

Socialinė parama apibrėžiama kaip konkretus paremiantis kitų elgesys, kai toks elgesys padeda individui funkcionuoti ir gali apsaugoti nuo nepalankių aplinkybių (Demaray and Malecki, 2003). Siekdamos pagrįsti šią socialinės paramos definiciją, autorės remiasi C. H. Tardy (cituojama pagal Malecki et al., 2004) socialinės paramos teoriniu modeliu. Šis modelis apima įvairius paramos apibūdinimus, savo tyrime atsižvelgėme į šiuos: *kryptis* (analizuojama ne suteikiama, o gaunama parama), *dispozicija* (analizuojama realiai gaunama parama, o ne galimybė ją gauti), *apibūdinimas* (domimasi socialinės paramos rūšimis), *įvertinimas* (vertinama, kiek svarbi gaunama parama), paramos *tinklas* (nagrinėjama parama iš įvairių šaltinių) (cituojama pagal Malecki et al., 2004).

Analizuojant paauglių gyvenimą, svarbu atsižvelgti į jų gaunamą socialinę paramą iš įvairių šaltinių – tėvų, mokytojų, bendraklasių, draugų. Tyrimai rodo, kad išvaizdos, socialinio priimtumo ir atletinių kompetencijų vertinimas labiau susijęs su bendraamžių socialine parama, o akademinės kompetencijos, elgesio adekvatumo vertinimas – su tėvų parama (Harter, 1999; Laursen et al., 2006). Nors mokymosi negalią turinčių paauglių populiacijoje socialinės paramos ir savęs vertinimo sąsajos vis dar labai mažai nagrinėtos, kai kurie duomenys rodo, kad bendrąją savęs vertinimą geriausiai prognozuoja tėvų (LaBarbera, 2008) ir bendraamžių (Hagborg, 2003, cituojama pagal LaBarbera, 2008) socialinė parama.

Vienas dar nedaug analizuotų, bet vis didesnį susidomėjimą keliančių paramos aspektų yra gaunamos paramos vertinimas, t. y. jai teikiama svarbos įvertinimas. M. K. Demaray ir C. K. Malecki (2003) atlikta suvoktos paramos kiekio ir svarbos vertinimo analizė didelėje reprezentatyvioje imtyje (n = 1688) patvirtina skirtumus vertinant suvoktos socialinės paramos kiekį ir svarbą. Nors gautos pakankamai stiprios koreliacijos tarp šių skirtingų matavimų, tačiau ne tokios didelės, kad suvoktą gaunamos socialinės paramos kiekį ir svarbą būtų galima laikyti tuo pačiu paramos aspektu. Šiame tyrime taip pat įrodyta, kad socialinės paramos svarbą skirtingai vertina besiskiriančių pagal lytį, rasę, klasę, negalios turėjimą ir neturėjimą grupių paaugliai (Demaray and Malecki, 2003).

Socialinės paramos svarbos vaidmenį savęs vertinimui galima aiškinti nuvertinimo teorija (James, 1890 (cituojama pagal Demaray et al., 2009); Harter and Whitesell, 2001; Rhodewalt et al., 1991). Remiantis

šia teorija, suvokiant gaunamą socialinę paramą įtakos turi ne tik paramos kiekis, bet ir tai, kiek ši parama yra svarbi: jei tikima, kad tam tikra parama nėra svarbi, tai šios paramos negavus nebus taip skaudu, kaip būtų, jei ta socialinė parama būtų vertinama kaip labai svarbi (Harter, 1999). Pirmieji tyrimai, atlikti bendroje populiacijoje su paaugliais, iš dalies patvirtina nuvertinimo teoriją (Demaray et al., 2009), tačiau neaišku, ar šis modelis tinkamas aiškinant mokymosi negalią turinčių paauglių savęs vertinimą. Bandant suprasti mokymosi negalią turinčių paauglių kyla klausimas – ar gali būti, kad gaunama socialinė parama ar gaunamos / negaunamos socialinės paramos svarba siejasi su bendruoju savęs vertinimu ir su savo kompetencijų vertinimu? Ar mokytojų, tėvų, bendraklasių ar draugų socialinė parama turi tiesinių sąsajų su savęs vertinimu, jei turi, tai kokiose srityse? Ar vis dėlto savęs vertinimas (bendrasis ir specifinių sričių) susijęs su suvoktos paramos kiekio ir svarbos santykiu?

Šiame tyrime keliami tikslą išskirti mokymosi negalią turinčių jaunesniųjų paauglių savęs vertinimo ypatumus, įvertinti suvoktos gaunamos socialinės paramos kiekio ir svarbos lygį, išanalizuoti bendrojo savęs vertinimo ir savęs vertinimo specifinėse srityse sąsajas su suvokta socialine parama. Galiausiai, siekiame išsiaiškinti, ar ir kaip gaunamai socialinei paramai teikiama svarba, nepriklausomai nuo jos kiekio, susijusi su savęs vertinimu, ar jos vaidmuo skiriasi mokymosi negalią turinčių ir neturinčių paauglių grupėse.

Metodika

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 188 įvairių lietuviškų Vilniaus miesto mokyklų

šeštų–septintų klasių mokiniai, iš jų 122 berniukai ir 66 mergaitės. Dalyvių amžius buvo 12–14 metų, vidutinis amžius 12,5 (SD=0,7). 95 tyrime dalyvavusiems paaugliams (64 berniukams ir 31 mergaitei) psichologinėje pedagoginėje tarnyboje buvo nustatyta ar patvirtinta mokymosi negalia¹, jie sudarė tiriamąją grupę. Palyginamąją grupę sudarė 93 vidutiniškai besimokantys paaugliai (58 berniukai ir 35 mergaitės), atrinkti iš tų pačių klasių ar mokyklų kaip ir tiriamosios grupės mokiniai. Sudarant tiriamųjų imtį, grupes siekta sugretinti pagal lytį, atsižvelgiant į faktą, kad mokymosi negalia dažniau nustatoma berniukams nei mergaitėms (Wilmshurst, 2005).

Įvertinimo būdai. Tyrime naudota Vaikų savęs suvokimo skalė (*Self Perception Profile for Children*; Harter, 1985) bei Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė (*Child and Adolescent Social Support Scale*; Malecki et al., 2000).

Tikra tiesa man	Iš dalies tiesa man				Iš dalies tiesa man	Tikra tiesa man
—	—	Vieni vaikai laisvalaikiu mieliau žaidžia lauke.	BET	Kiti vaikai laisvalaikiu mieliau žiūri televizorių.	—	—

Daugiamatė vaikų savęs suvokimo skalė (Harter, 1985) naudojama nustatyti 8–13 metų vaikų savęs vertinimą – bendrąjį ir specifinęs srityse. Skalę sudaro 36 teiginiai, po lygiai suskirstyti į 6 subskales. Specifinių savęs vertinimo sričių subskalės yra penkios: akademinės kompetencijos, socialinio priėmimo, sportinės kompetencijos,

išvaizdos ir elgesio². Šeštoji subskalė yra bendrojo savęs vertinimo. Siekiant sumažinti socialinį pageidaujumą, skalės teiginiai pateikiami „struktūruotą alternatyvų formatu“ (Harter, 1985, p. 7).

Skalę pildantis vaikas pirmiausia turi nuspręsti, į kuriuos vaikus jis / ji panašus(-i), t. y. pasirinkti vieną iš alternatyvų, tuomet turi įvertinti panašumo į pasirinktus vaikus laipsnį ir pažymėti vieną iš galimų atsakymų „Tikra tiesa man“ arba „Iš dalies tiesa man“ pasirinktos alternatyvos pusėje. Kiekvieno teiginio, pateikto struktūruotos alternatyvos forma, atsakymui (pagal metodikos vadovą) priskiriamas balas nuo 1 iki 4; 1 balas rodo prastą savęs vertinimą, 4 balai – gerą. Konkrečios subskalės įverčiai sumuojami, taigi, kuo didesnis įvertis, tuo geresnis savęs vertinimas konkrečioje srityje.

Metodikos patikimumas įvairiuose tyrimuose, taikant Cronbacho alpha, yra nuo 0,71 elgesio subskalės iki 0,85 akademinės

kompetencijos subskalės (Harter, 1985). Lietuviškąją metodikos versiją autorės S. Harter leidimu 2003 metais parengė dr. Rasa Barkauskienė. Lietuviškos metodikos versijos taikant ją 8–11 metų vaikams patikimumas, vertinant Cronbacho alpha, yra nuo 0,54 bendrojo savęs vertinimo subska-

¹ Dažniausiai tiriamosios grupės moksleiviams buvo nustatyta skaitymo ir rašymo mokymosi negalia (disleksija, disgrafija), kai kuriems moksleiviams konstatuota ir matematikos mokymosi negalia.

² Kadangi ankstesniuose tyrimuose nebuvo reikšmingų sportinės kompetencijos ir išvaizdos suvokimo subskalių skirtumų, lyginant mokymosi negalią turinčių mokinių grupę su vidutiniškai besimokančiais bendraklasiais (Barkauskienė, 2003), minėtų subskalių šiame tyrime nenaudojome.

lės iki 0,68 akademinės kompetencijos subskalės (Barkauskienė, 2003). Šio tyrimo imties vidinio suderinamumo rodikliai (Cronbacho alpha) yra 0,71 – akademinės kompetencijos subskalės, 0,61 – socialinio priėmimo, 0,65 – elgesio ir 0,67 – bendrojo savęs vertinimo subskalių.

Vaikų ir paauglių socialinės paramos skalė (Malecki et al., 2000) leidžia nustatyti, kaip 3–12 klasių mokiniai suvokia gaunamos socialinės paramos kiekį ir svarbą. Skalei versti į lietuvių kalbą ir ją taikyti moksliniams tyrimams Lietuvoje gautas vienos iš klausimyną sudariusių autorių, dr. Christine Malecki, leidimas, jis duotas antrajai šio straipsnio autorei.

Skalę sudaro penkios subskalės: tėvų socialinė parama, mokytojų socialinė parama, bendraklasių socialinė parama, artimo draugo socialinė parama ir mokyklos socialinė parama³. Kiekvienoje subskalėje yra po 12 teiginių. Moksleivių prašoma įvertinti: a) kaip dažnai jis / ji gauna teiginyje aprašytą paramą ir b) kiek ši parama jam / jai yra svarbi. Teiginiai apie gaunamos socialinės paramos dažnį vertinami balais nuo 1 balo – „Niekada“ iki 6 balų – „Visada“, o teiginiai apie gaunamos paramos svarbą vertinami 3 balais: „Nesvarbu“, „Svarbu“ ir „Labai svarbu“. Kiekvienoje subskalėje gaunami du rodikliai: gautos socialinės paramos kiekio ir svarbos. Kiekio rodikliai skaičiuojami sumuojant kiekvienos subskalės dažnio balus, o svarbos rodikliai – sumuojant kiekvienos subskalės svarbos balus. Didesnė

³ Šiame tyrime atsisakėme *Mokyklos socialinės paramos skalės*, nes moksleiviams gali būti sunku įvertinti, kas yra konkretus šios paramos šaltinis, neaišku, kas, be mokytojų ir bendraklasių, yra kiti žmonės mokykloje, pavyzdžiui, pas specialistus lankosi tik labai nedidelė moksleivių dalis.

subskalių balų suma rodo didesnę paramą ir didesnę jos svarbą moksleiviui.

Ši metodika yra plačiai taikoma tyrimuose vertinant socialinę paramą, daugeliu tyrimų buvo patvirtintas šios metodikos patikimumas ir validumas metodikos originalo kalba: Cronbacho alpha nuo 0,88 iki 0,97, pakartotinio testavimo koeficientas nuo 0,45 iki 0,78 (Malecki et al., 2004). Mūsų tyrime Cronbacho alpha suvoktos gaunamos paramos kiekio subskalių buvo: tėvų – 0,84, mokytojų – 0,88, bendraklasių – 0,94 ir artimo draugo – 0,92, o Cronbacho alpha socialinės paramos suvokiamos svarbos subskalių: tėvų – 0,76, mokytojų – 0,84, bendraklasių – 0,89 ir artimo draugo – 0,88.

Tyrimo eiga. Pirmiausia buvo gautas tėvų sutikimas, kad jų vaikai dalyvautų tyrime. Moksleiviai pildė klausimynus savo mokyklose nedidelėmis grupelėmis. Šiame straipsnyje pateikiami duomenys yra dalis platesnio tyrimo, skirto mokymosi negalią turinčių paauglių psichosocialinio funkcionavimo raiškai ir veiksniams įvertinti.

Duomenų apdorojimas. Duomenys buvo tvarkomi ir rezultatai skaičiuojami naudojant SPSS 18.0 statistinį paketą. Tyrimo duomenų pasiskirstymas buvo normalus, kai reikšmingumo lygmuo $\alpha = 0,05$.

Rezultatai

Pirmiausia patikrinta, kaip save ir gaunamos paramos kiekį bei svarbą vertino mokymosi negalią turintys paaugliai (MN) lyginant juos su palyginamąja grupe, vidutiniškai besimokančiais bendraamžiais (PG) (1-a lentelė). Matyti, kad mokymosi negalią turintys mokiniai save vertino statistiškai reikšmingai prasčiau visose savęs vertinimo srityse. Nors didžiausias skirtumas yra vertinant savo aka-

1 lentelė. Mokymosi negalių turinčių paauglių (N = 95) ir palyginamosios (N = 93) grupių savęs vertinimas ir socialinė parama bei jų palyginimas (Studento kriterijumi)

	<i>Turinčiųjų mokymosi negalių grupė</i>	<i>Palyginamoji grupė</i>	
Savęs vertinimo sritys	M (SD)	M (SD)	t
Akademinė kompetencija	13,38 (3,3)	16,44 (3,6)	-5,88***
Socialinis priėmimas	15,61 (3,4)	17,25 (3,5)	-3,08**
Elgesio adekvatumas	16,25 (3,4)	17,46 (3,3)	-2,36*
Bendrasis savęs vertinimas	16,46 (3,5)	17,65 (3,4)	-2,30*
Socialinė parama			
Tėvų paramos kiekis	54,57 (10,1)	53,76 (8,4)	0,58
Tėvų paramos svarba	27,98 (3,9)	26,90 (3,9)	1,83
Mokytojų paramos kiekis	50,10 (12,2)	47,04 (9,4)	1,81
Mokytojų paramos svarba	26,87 (4,4)	26,43 (5,1)	0,60
Bendraklasių paramos kiekis	41,14 (15,9)	44,96 (10,6)	-1,88
Bendraklasių paramos svarba	25,03 (5,8)	25,05 (5,2)	-0,02
Artimo draugo paramos kiekis	50,55 (14,1)	53,08 (10,5)	-1,35
Artimo draugo paramos svarba	26,69 (5,3)	27,25 (4,9)	-0,71
Visų paramos kiekis	199,57 (38,9)	197,92 (30,6)	0,29
Visų paramos svarba	107,93 (14,9)	105,65 (16,5)	0,88

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

deminę kompetenciją ($t = -5,88$, $p < 0,001$), statistiškai reikšmingas skirtumas yra ir tarp socialinio priėmimo suvokimo vertinimo ($t = -3,08$, $p < 0,01$), savo elgesio suvokimo vertinimo ($t = -2,36$, $p < 0,05$) ir bendrojo savęs vertinimo ($t = -2,3$, $p < 0,05$).

Iš 1-os lentelės taip pat matyti, kad mokymosi negalių turintys mokiniai nurodė gaunantys tiek pat socialinės paramos kiekį ir palyginamosios grupės mokiniai, be to, jie vienodai vertino ir šios paramos svarbą. Grupės vienodai vertino iš visų skirtingų šaltinių gaunamos paramos kiekį bei svarbą. Tik ryškėja tendencija, kad paaugliai, turintys mokymosi negalią, suvokia gauna daugiau mokytojų paramos ($t = -1,81$, $p =$

$0,07$) ir mažiau bendraklasių paramos ($t = -1,88$, $p = 0,06$), tačiau šie skirtumai nėra statistiškai patvirtinti. Taip pat matyti skirtumas, kuris nėra statistiškai reikšmingas, bet išryškėja kaip tendencija vertinant tėvų paramos svarbą – mokymosi negalių turintys paaugliai yra linkę šiek tiek labiau vertinti tėvų paramą ($t = 1,83$, $p = 0,07$).

Siekiant įvertinti bendrojo savęs vertinimo, specifinių savęs vertinimo sričių ir suvoktos socialinės paramos kiekio bei svarbos ryšius tiriamųjų grupėse, skaičiuotos koreliacijos (Pearsono) tarp savęs vertinimo ir suvoktos socialinės paramos kintamųjų. Šios analizės rezultatai pateikiami 2-oje lentelėje.

2 lentelė. Mokymosi negalią turinčių paauglių (MN, N = 95) ir palyginamosios grupių (PG, N = 93) savęs vertinimo ir gaunamos socialinės paramos kiekio ir svarbos koreliacijos (Pearsono)

		Savęs vertinimo sritys							
		Akademinė kompetencija		Socialinis priėmimas		Elgesio adekvatumas		Bendrasis savęs vertinimas	
Socialinės paramos šaltiniai		MN	PG	MN	PG	MN	PG	MN	PG
Tėvų parama	kiekis	0,19	0,03	0,24*	0,14	0,19	0,37**	0,40**	0,33**
	svarba	0,16	-0,21	0,22	0,03	0,29**	0,09	0,36**	-0,17
Mokytojų parama	kiekis	0,09	0,01	0,05	0,20	0,03	0,32**	0,24*	0,17
	svarba	0,04	-0,20	0,24*	0,05	0,04	0,19	0,15	0,03
Bendraklasių parama	kiekis	0,32**	0,09	0,41**	0,53**	-0,04	0,17	0,22	0,25*
	svarba	-0,01	-0,07	0,26*	0,11	-0,04	0,18	0,12	-0,01
Artimo draugo parama	kiekis	-0,09	0,03	0,29*	0,26*	0,04	0,23*	0,26*	0,12
	svarba	-0,03	-0,19	0,15	0,00	0,11	0,12	0,06	-0,07
Bendras paramos balas	kiekis	0,17	0,08	0,33**	0,39**	0,03	0,36**	0,29*	0,30**
	svarba	0,03	-0,19	0,30*	0,07	0,04	0,20	0,12	-0,01

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

Analizuojant gautas koreliacijas matyti, kad mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje yra daugiau tiesinių sąsajų tarp savęs vertinimo ir socialinės paramos. Taip pat matyti, kad socialinės paramos svarbos matmuo tiesiškai susijęs tik su mokymosi negalią turinčių paauglių savęs vertinimu. Palyginamojoje grupėje nėra nė vienos statistiškai reikšmingos koreliacijos tarp savęs vertinimo sričių ir socialinės paramos svarbos. Taip pat įdomu tai, kad abiejose grupėse statistiškai reikšmingi ryšiai pasiskirsto skirtingai – ryšiai, reikšmingi vienai grupei, nebūtinai reikšmingi ir kitai. *Akademinės kompetencijos* savęs vertinimas tiesinių sąsajų nei su tėvų, nei su mokytojų parama ar šios paramos svarba šioje imtyje neturi. Vienintelė reikšminga tiesinė sąsaja yra mokymosi negalią turinčių vaikų akademinės kompetencijos vertinimo ir bendraklasių paramos kiekio ($r = 0,32$, $p < 0,01$). Palyginamojoje grupėje akademinės kompetencijos vertinimas tiesiškai nesisieja nei su socialinės paramos kiekiu, nei su jai teikiama svarba. Verta pažymėti, kad tėvų

paramai teikiamos svarbos ir akademinės kompetencijos vertinimo koreliacija nepasiekia reikšmingumo ribos nei tiriamojoje, nei palyginamojoje grupėse, tačiau šios sąsajos kryptis yra skirtinga: mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje ši sąsaja yra teigiama ($r = 0,16$), o neturinčių mokymosi negalios paauglių grupėje – neigiama ($r = -0,21$). Šis koreliacijų skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,01^4$). Abiejose grupėse *socialinio priėmimo vertinimas* tiesiogiai siejasi su artimo draugo ($r = 0,29$ MN, $r = 0,26$ PG, $p < 0,05$) ir bendraklasių ($r = 0,41$ MN, $r = 0,53$ PG, $p < 0,01$) parama. Be šių bendrų abiem grupėms koreliacijų, MN grupėje socialinio priėmimo vertinimas yra susijęs su tėvų paramos kiekiu ($r = 0,24$, $p < 0,05$), taip pat su mokytojų ($r = 0,24$, $p < 0,05$) ir bendraklasių ($r = 0,26$, $p < 0,05$) paramai teikiama svarba. Savo *elgesio vertinimas* MN grupėje tiesiškai susijęs tik su tėvų paramai teikiama svarba. Neturin-

⁴ Statistinis dviejų koreliacijos koeficientų palyginimas naudojant z transformacijas. Šaltinis: www.fon.hum.uva.nl/Service/Statistics/Two_Correlations.html

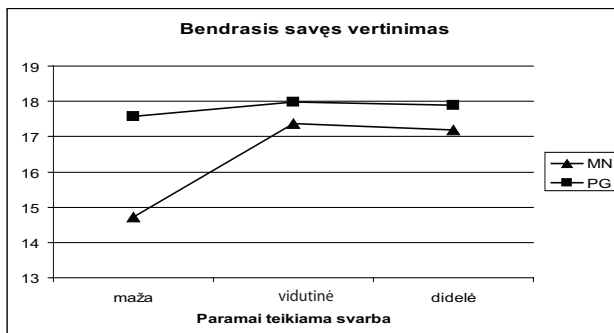
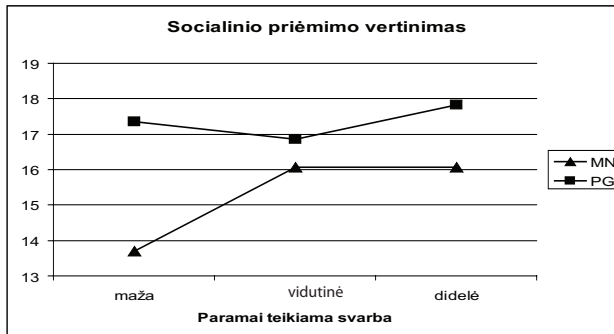
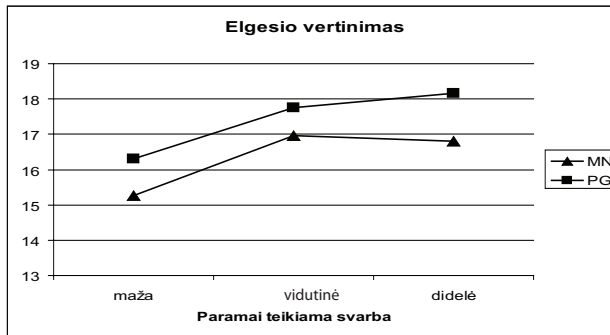
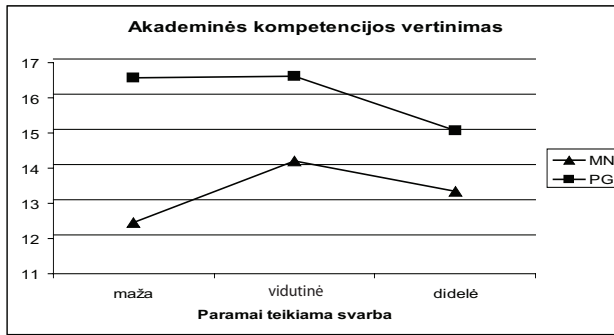
čių mokymosi negalios paauglių elgesio adekvatumo vertinimai labiau siejasi su gaunamos paramos kiekiu – tėvų ($r = 0,37$, $p < 0,01$), mokytojų ($r = 0,32$, $p < 0,01$), artimo draugo ($r = 0,23$, $p < 0,05$).

Bendrasis savęs vertinimas tiesiškai siejasi su suvokiamu iš visų šaltinių gaunamos socialinės paramos kiekiu, bet ne su paramai teikiama svarba. Tačiau mokymosi negalią turinčių mokinių grupėje ir vidutiniškai besimokančių mokinių grupėje šie ryšiai yra skirtingi. Mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje bendrasis savęs vertinimas tiesiškai susijęs su daugiau socialinės paramos aspektų nei vidutiniškai besimokančių paauglių. Šios grupės savęs vertinimas siejasi ir su tėvų paramai teikiama svarba ($r = 0,36$, $p < 0,01$). MN grupė taip pat išsiskiria tuo, kad jų bendrasis savęs vertinimas tiesiogiai siejasi su mokytojų ($r = 0,24$, $p < 0,05$) ir artimo draugo ($r = 0,26$, $p < 0,05$) paramos kiekiu, tačiau neturi tiesinio reikšmingo ryšio su bendraklasių paramos kiekiu, o vidutiniškai besimokančių mokinių grupėje toks ryšys užfiksuotas ($r = 0,25$, $p < 0,05$). Abiejų grupių bendrasis savęs vertinimas tiesiškai siejasi su tėvų socialinės paramos kiekiu, $r = 0,4$ MN grupėje ir $r = 0,33$ PG ($p < 0,01$).

Siekdamos nustatyti, kaip suvoktos socialinės paramos kiekio ir svarbos santykis susijęs su savęs vertinimu (bendruoju ir specifinėse srityse), tikrinome šią sąveiką naudodamos kovariacijos (ANCOVA) analizę – kontroliavome socialinės paramos kiekio įtaką socialinės paramos svarbai. Tam visi tyrimo dalyviai buvo suskirstyti į pogrupius pagal gaunamos paramos kiekį ir svarbą. Grupavimo kriterijais naudoti 25-as ir 75-as procentiliai, remiantis M. K. Demaray ir C. K. Malecki (2002) bei M. K. De-

maray ir bendraautorių (2009) nuorodomis. Naudojant šiuos kriterijus buvo sudarytos trys grupės pagal gaunamos paramos kiekį: 25 procentai gaunantys mažai paramos, 50 procentų gaunantys vidutiniškai paramos ir 25 procentai gaunantys daug paramos. Taip pat tyrimo dalyviai suskirstyti į tris grupes pagal socialinei paramai teikiamą svarbą: 25 procentai skiriančių mažai svarbos gaunamai paramai, 50 procentų skiriančių vidutiniškai svarbos ir 25 procentai skiriančių daug svarbos.

Gauti rezultatai parodė, kad nė vienai savęs vertinimo sričiai suvoktos socialinės paramos svarbos parametras nebuvo statistiškai reikšmingas. Savęs vertinimas buvo susijęs tik su suvoktos socialinės paramos kiekiu ($p < 0,05$). Atrodytų, kad informacija apie paramai teikiamą svarbą nėra naudinga. Tačiau papildoma ANCOVA analizė skirtingos socialinės paramos svarbos grupėse (žr. pav.) atskleidė skirtumus tarp mokymosi negalią turinčių ir neturinčių paauglių grupių. Palyginamosios grupės paaugliai, kurie socialinei paramai teikė mažai svarbos, save vertino statistiškai reikšmingai geriau visose srityse, išskyrus savo elgesio vertinimą. Turintys mokymosi negalią paaugliai statistiškai reikšmingai blogiau vertino savo socialinį priėmimą ($F(2, 33) = 5,9$; $p < 0,05$), akademinę kompetenciją ($F(2, 34) = 10,6$; $p < 0,01$), apskritai save kaip asmenis ($F(2, 34) = 4,7$; $p < 0,05$), kai socialinei paramai teikiama mažai svarbos. Tais atvejais, kai gaunamai socialinei paramai buvo teikiama vidutiniškai svarbos, turintys ir neturintys mokymosi negalią paaugliai skyrėsi tik akademinės kompetencijos savęs vertinimu ($F(2, 67) = 6,5$; $p < 0,05$), tačiau nagrinėjamų grupių šios savęs vertinimo srities lygis nesiskyrė, kai socialinei paramai teikiama



Pav. Mokymosi negalią turinčių paauglių (MN) ir palyginamosios (PG) grupių socialinei paramai teikiamos svarbos ir savęs vertinimo sričių sąsajos

svarba buvo didelė. Vertinant elgesį paramai teikiama svarba nebuvo reikšminga, o ir ryšys čia aiškiai tiesinis: tie, kuriems socialinė parama buvo nesvarbi, nurodė žemiausią savo elgesio vertinimo lygį ir tiriamojoje, ir palyginamojoje grupėse.

Rezultatų aptarimas

Šiame tyrime analizavome jaunesniųjų paauglių, turinčių mokymosi negalią, savęs vertinimą ir suvoktą socialinę paramą. Pirma, tyrimo rezultatai atskleidė, kad paauglių, turinčių mokymosi negalią, savęs vertinimas yra blogesnis nei vidutiniškai besimokančių mokinių savęs vertinimas. Svarbu pažymėti, kad paaugliai, turintys mokymosi negalią, save vertino blogiau ne tik akademinėje srityje, bet ir socialinėje, elgesio, net ir apskritai kaip asmenis. Kitais tyrimais dažniau nustatoma, kad bendrasis savęs vertinimas nesiskiria, net jei skiriasi akademinės kompetencijos, socialinio priėmimo ar elgesio savęs vertinimas (Kistner et al., 1987; Grolnick and Ryan, 1990; Gans et al., 2003; Barkauskienė, 2003). Gali būti, kad toks jaunesniųjų paauglių, turinčių mokymosi negalią, savęs vertinimo profilis yra susijęs su referentine grupe, su kuria save lygina tyrimo dalyviai – jei mokymosi negalią turintys paaugliai mokosi kartu su kitais mokiniais, turinčiais mokymosi negalią, tai jų savęs vertinimas būna geresnis (LaBarbera, 2008). Lietuvoje turintys mokymosi negalią mokiniai gali save lyginti tik su bendraklasiais, tarp kurių yra ir gerai, ir blogai besimokančių, bet daugiausia – vidutiniškai besimokančių mokinių, nes atskirų pamokų mokiniams, turintiems mokymosi negalią, nėra. Taigi, mūsų moksleivių referentinė grupė gali būti aukštesnio mokymosi lygio nei tų mo-

kinių, kurie lanko specialias klases, skirtas mokymosi negalią turintiems mokiniams, ir gali save palyginti su kitais bendraamžiais, kurie taip pat turi mokymosi negalią. Prastas savęs vertinimas taip pat gali būti susijęs su aplinkinių požiūriu į mokymosi negalią turinčius mokinius (Grolnick and Ryan, 1990), su pačių mokinių požiūriu į savo negalią (Rothman and Cosden, 1995), su tuo, kokią realią pagalbą jie gauna mokykloje (Meltzer et al., 2004). Kadangi yra glaudus savęs vertinimo ir emocinės būsenos ryšys (Harter, 1999; Laukkanen et al., 2005), t. y. prastas savęs vertinimas tiesiogiai susijęs su depresyviomis nuotakomis bei savižudiškomis tendencijomis, labai svarbu yra žinoti, kad turintys mokymosi negalią jaunesnieji paaugliai save vertina blogiau nei vidutiniškai besimokantys jų bendraamžiai.

Antra, nustatėme, kad mokymosi negalią turintys paaugliai suvokia gauną tiek pat paramos, kiek vidutiniškai besimokantys paaugliai, neturintys mokymosi negalios. Mūsų tyrimo duomenimis, mokymosi negalią turintys paaugliai socialinę paramą iš visų šaltinių vertina taip pat, kaip ir vidutiniškai besimokantys jų bendraklasiai, nors M. K. Demaray ir C. K. Malecki (2003) nustatė, kad negalią turintys paaugliai labiau vertino bendraklasių ir artimų draugų socialinę paramą, palyginti su neturinčiais negalios paaugliais, tačiau jų imtyje negalia nebuvo susiaurinta iki mokymosi negalios, o apėmė visas negalias. Taigi mūsų tyrimo rezultatai rodo, kad paaugliai, turintys mokymosi negalią, yra panašesni į vidutiniškai besimokančius tuo, kaip suvokia gaunamą socialinę paramą.

Trečia, analizuojant socialinės paramos kiekio ir savęs vertinimo sąsajas išryškėjo tarpgrupiniai mokymosi negalią turinčių ir

vidutiniškai besimokančių paauglių skirtumai. Įdomu tai, kad atsiskleidė skirtingi mokymosi negalią turinčių ir neturinčių mokinių grupių socialinės paramos ir savęs vertinimo sąsajų modeliai. Suvokiamos gaunamos paramos kiekis susijęs su bendru savęs vertinimu ir specifinėmis savęs vertinimo sritimis abiejose grupėse. Tačiau šios sąsajos nėra vienodos. Mokymosi negalią turinčių paauglių *bendrasis savęs vertinimas* labiausiai siejosi su mokytoju ir artimo draugo paramos kiekiu – tie, kurie šios paramos gavo daugiau, geriau vertino ir save kaip žmones – ši sąsaja yra tiesiška. Palyginamojoje grupėje bendrasis savęs vertinimas susijęs su bendraklasių parama, o tėvų parama siejosi su bendruoju savęs vertinimu abiejose grupėse.

Nors *akademinės kompetencijos* vertinimas labiau siejamas su tėvų parama (Harter, 1999; Laursen et al., 2006), šio tyrimo duomenys to nepatvirtino. Mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje akademinės kompetencijos vertinimo ir tėvų paramos kiekio sąsajos nėra reikšmingos. Įdomu, kad akademinės kompetencijos vertinimo ir socialinės paramos sąsajos reikšmingumo lygmenį pasiekia tik turinčiųjų mokymosi negalią grupėje. Tai, kad gautas statistiškai reikšmingas mokymosi negalią turinčių paauglių akademinės kompetencijos vertinimo ir bendraklasių paramos kiekio ryšys, netiesiogiai patvirtina intervencinių studijų, skirtų mokymosi negalią turintiems moksleiviams, duomenis: modeliuojant bendraklasių ir bendraamžių pagalbos ir bendradarbiaujančio mokymosi situacijas, gerėja akademinės kompetencijos vertinimas (Meltzer et al., 2010). Remiantis tuo, kad palyginamojoje grupėje šis ryšys yra minimalus, o tiriamojame pakankamai tvir-

tas, bendraamžių socialinę paramą galima laikyti svarbiu mokymosi negalią turinčių paauglių akademinės kompetencijos vertinimo veiksmu. Kaip rodo minėti intervencinių studijų duomenys, tikslingas šios paramos naudojimas turėtų būti būtinas ir intervencinių programų komponentas.

Socialinio priėmimo vertinimas abiejose grupėse siejosi su suvokiama bendraklasių ir artimo draugo socialine parama ir tai patvirtina kitų autorių teorinius modelius bei empirinius tyrimus (Harter, 1999). Įdomu, kad vertindami socialinį priėmimą mokymosi negalią turintys paaugliai atskleidė tvirtesnį ryšį su iš tėvų gaunama socialine parama. Savo *elgesio vertinimas* išsiskyrė mokymosi negalią turinčių mokinių grupėje kaip nesusijęs su gaunamos paramos kiekiu, nors palyginamojoje grupėje šios sąsajos kaip tik ryškiausios – egzistuoja tiesinė elgesio vertinimo ir tėvų, mokytojų, artimo draugo paramos sąsaja. Palyginamosios grupės rezultatai patvirtino S. Harter (1999) modelį, kad elgesio adekvatumas svarbiausias mokytojams ir tėvams, dėl to ir elgesio vertinimas labiausiai susijęs su iš jų gaunama parama, tačiau mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje ši sąsaja nebuvo aptikta.

Ketvirta, nustatyti paramai teikiamos svarbos ir savęs vertinimo sąsajų skirtumai mūsų tirtose grupėse. Mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje yra daug reikšmingų savęs vertinimo ir paramai iš įvairių šaltinių teikiamos svarbos sąsajų, o mokymosi negalios neturinčiųjų grupėje negauta nė vienos reikšmingos sąsajos. Tai ypač išryškėja kalbant apie svarbą, skiriamą tėvų paramai. Mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje šiai paramai teikiama svarba tiesiškai susijusi su elgesio vertinimu

ir bendruoju savęs vertinimu, o vidutiniškai besimokančių mokinių, neturinčių mokymosi negalios, grupėje užfiksuota neigiama tėvų paramos svarbos ir akademinės kompetencijos vertinimo bei bendrojo savęs vertinimo sąsaja. Tie mokymosi negalią turintys paaugliai, kurie teikė mažai svarbos tėvų paramai, save kaip asmenis vertino blogiau, palyginti su tais, kurie šiai paramai teikė daug svarbos, o vidutiniškai besimokančių paauglių grupėje šis ryšys yra neigiamos krypties – tie paaugliai, kurie tėvų paramai neteikė daug svarbos, save kaip asmenis vertino gerai. Tai gali būti svarbus kriterijus, padedantis nustatyti, kuriems mokiniams labiausiai reikia pagalbos. Tačiau kadangi šio tyrimo strategija neleidžia įvertinti ryšio krypties, tam išsiaiškinti ir prognostinei reikšmei nustatyti reikėtų tolesnių išsamnesnių tyrimų.

Socialinei paramai teikiama svarba tiesiškai susijusi ir su mokymosi negalią turinčių paauglių socialinio priėmimo vertinimu. Tie paaugliai, kuriems svarbesnė mokytojų ir bendraklasių parama, geriau vertino ir savo socialinį priėmimą, palyginti su tais mokiniams, kurie neteikia svarbos mokytojų ar bendraklasių paramai – pastarieji ir save vertino blogiau. Tai yra tiesinė paramai teikiamos svarbos ir savęs vertinimo sąsaja, kurios kryptis taip pat nėra aiški. Įdomu, kad socialinio priėmimo vertinimas tiesiškai siejasi ir su bendraklasių gaunamos paramos kiekiu, bet tik su mokytojų paramai teikiama svarba, o ne su jos kiekiu. Mokymosi negalios neturinčių mokinių grupėje jų teikiama gaunamai paramai svarba ir savęs vertinimas nėra tarpusavyje susiję. Tai atitinka M. K. Demaray ir bendraautorių (2009) skelbiamas išvadas, kad savęs vertinimui svarbesnis yra gaunamos paramos kiekis,

nepriklausomai nuo to, kiek ji vertinama. Tačiau mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje informacija apie paramai teikiamą svarbą yra esminė, ji galbūt gali padėti suprasti, kaip jaučiasi šie paaugliai – jei jiems teikiama parama nėra svarbi, jie ir save yra linkę vertinti blogai. Kadangi mūsų tyrimas neleidžia daryti sprendimų apie priežasties kryptį, sunku pasakyti, ar tiems paaugliams, kurie mano, kad juos aplinkiniai geriau priima, yra svarbesnė aplinkinių parama, ar atvirkščiai – tie, kuriems yra svarbesnė aplinkinių parama, galbūt įdeda daugiau pastangų ir tuomet jaučiasi socialiai priimtini. Šiems rezultatams patikslinti ir patvirtinti dar reikėtų tolesnių tyrimų.

Penkta, analizuodamos, ar socialinei paramai teikiama svarba, nepriklausomai nuo to, kiek tos paramos paaugliai nurodo gaunantys, susijusi su savęs vertinimu, nustatėme, kad didžiausi skirtumai tarp mokymosi negalią turinčių ir neturinčių paauglių atsiskleidžia grupėje, kuri gaunamai paramai teikia mažiausiai svarbos. Ankstesni tyrimai (Demaray and Malecki, 2002) atskleidė, kad blogai sekasi mokiniams, kurie suvokia gauną mažai paramos, tačiau mūsų tyrimas rodo, kad mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje blogai save vertino ne tik tie mokiniai, kurie suvokė negauną pakankamai paramos, bet ir tie, kurie teigė teikiantys mažai svarbos šiai paramai. Kyla klausimas, ar šie paaugliai gauna paramos, bet jiems ji nėra svarbi, ar jie ir negauna paramos, ir nuvertina ją. Tai reikėtų nustatyti tolesniais tyrimais. Tačiau šis tyrimas akivaizdžiai rodo, kad paramos nuvertinimas šiems mokiniams nepadedą pasijusti geriau (kaip galbūt yra mokymosi negalios neturinčių mokinių grupėje).

Gali būti įvairių priežasčių, kodėl šiame tyrime mokymosi negalią turintys jaunesnieji paaugliai, nors suvokia gauną vienodai paramos, save kaip žmones vertina prasčiau, palyginti su bendraklasiais. Gali būti, kad šioje grupėje kitaip formuojasi savęs vertinimas arba sutrikusi ar neveikia kažkuri grandies dalis – kitokie gebėjimai vertinami geriau nei akademiniai (Kloomok and Cosden, 1994), akademinė veiklai teikiama mažiau reikšmės (Harter, 1999) ar socialinė parama nuvertinama tuomet, kai jos trūksta (Demaray et al., 2009). Taip pat gali būti, kad savęs vertinimas, nors ir susijęs su gaunama parama, priklauso ir nuo kitų veiksnių, ne tik nuo to, kaip suvokiama ta parama.

Kadangi tyrimai rodo socialinės paramos ir savęs vertinimo ryšio abipusiškumą (Harter, 1999), svarstant apie praktinį tyrimo pritaikymą edukacinėje aplinkoje, būtų galima manyti, kad, stiprinant socialinę paramą, kultū ir savęs vertinimo lygis. Kita vertus, savęs vertinimas gali daryti įtaką gaunamos paramos suvokimui ir jos vertinimui, ir, jei šis vertinimas yra prastas paauglių, turinčių mokymosi negalią, grupėje, gali būti, kad net ir didindami socialinės paramos pasiekiamumą nesulauktume greitų savęs vertinimo pokyčių. Mūsų tyrimo duomenys tarsi kelia prielaidą, kad yra tikimybė, jog mokymosi negalią turinčių paauglių grupėje neveiktų įvadinėje straipsnio dalyje aptartas nuvertinimo mechanizmas (Demaray et al., 2009), nes tiriamojoje grupėje paramai teikiama svarba turi daugiau tiesioginių ryšių su savęs vertinimu ir paramos svarbos nuvertinimas nepadeda pakelti savęs vertinimo lygio, kai šis ryšys yra teigiamas. Tačiau tokią galimybę reikėtų patikrinti tolesniais tyrimais.

Nors mums pavyko palyginti toje pačioje aplinkoje besimokančius mokymosi negalią turinčius bei vidutiniškai besimokančius paauglius ir įvertinome labai įvairius tiek savęs vertinimo, tiek socialinės paramos aspektus, šiame tyrime buvo trūkumų, kurie daro įtaką mūsų rezultatams. Visų pirma, tyrimas atliktas tik Vilniaus miesto mokyklose. Gali būti, kad kituose Lietuvos miestuose ar rajonuose pedagoginės psichologinės paramos sistema ir jos pasiekiamumas yra kitoks, tai gali turėti įtakos ir tyrimo rezultatams. Todėl, norint daryti platesnes išvadas apie mokymosi negalią turinčių paauglių socialinės paramos bei savęs vertinimo sąsajas, reikia tyrimo ir kituose Lietuvos regionuose. Antra, nors mokymosi negalios diagnozė buvo oficialiai patvirtinta tiriamosios grupės paaugliams, mes netikrinome, koks yra dabartinis tiek mokymosi negalią turinčių, tiek vidutiniškai besimokančių mokinių pasiekimų lygis. Gali būti, kad savęs vertinimas ir jo sąsajos su socialine parama gali būti kitokie skirtingų mokymosi pasiekimų grupėse. Tikėtina, kad, įvertinus šiuos pasiekimus, taptų aiškiau, kuriems paaugliams, turintiems mokymosi negalią, socialinė parama labiausiai susijusi su savęs vertinimu, ir tai galėtų būti svarbi informacija teikiant tikslingą pedagoginę psichologinę pagalbą mokiniui. Galiausiai, tai leistų atsakyti į klausimą, kas labiausiai sąlygoja šią sąsają: mokymosi negalios statusas, mokymosi pasiekimų lygmuo ar jų sąveika.

Išvados

1. Mokymosi negalią turintys paaugliai save vertina blogiau visose specifinėse savęs vertinimo srityse (akademinės kompetencijos, socialinio priėmimo ir

elgesio), taip pat jų bendrasis savęs vertinimas yra prastesnis nei vidutiniškai besimokančių bendraamžių.

2. Tiek mokymosi negalią turinčių, tiek vidutiniškai besimokančių paauglių subjektyviai suvokiamas socialinės tėvų, bendraklasių, mokytojų ir artimo draugo paramos kiekis ir svarba nesiskiria.
3. Mokymosi negalią turinčių ir vidutiniškai besimokančių paauglių savęs vertinimas susijęs su suvokiama socialine parama, tačiau abiejų grupių šių sąsajų pobūdis skiriasi:
 - 3.1. Mokymosi negalią turinčiųjų savęs vertinimas susijęs su abiem suvokiamos socialinės paramos dimensijomis – kiekiu bei svarba, o vidutiniškai besimokančių paauglių savęs vertinimas siejasi tik su socialinės paramos kiekiu.
 - 3.2. Tėvų socialinės paramos kiekis ir svarba susiję su mokymosi negalią turinčių paauglių bendruoju savęs vertinimu, o palyginamosios grupės paauglių bendrasis vertinimas susijęs tik su tėvų paramos kiekiu. Nustatytos ir skirtingos elgesio vertinimo sąsajos su tėvų socialine parama: tiriamojoje grupėje elgesio vertinimas susijęs su tėvų paramos svarba, o palyginamojoje grupėje – su tėvų paramos kiekiu.
 - 3.3. Mokytojų paramos kiekis siejasi

su mokymosi negalią turinčių paauglių bendruoju savęs vertinimu, o neturinčių mokymosi negalios paauglių – su elgesio vertinimu. Mokytojų paramos svarba tiesiškai reikšmingai susijusi tik su tiriamosios grupės paauglių socialinio priėmimo vertinimu.

- 3.4. Bendraklasių paramos kiekis susijęs su socialinio priėmimo vertinimu abiejose grupėse, tačiau paauglių, turinčių mokymosi negalią, grupėje jis siejasi ir su akademinės kompetencijos vertinimu, o palyginamojoje grupėje – su bendruoju savęs vertinimu.
- 3.5. Suvokiamas artimo draugo paramos kiekis abiejose grupėse siejasi su socialinio priėmimo suvokimu: tiriamojoje grupėje – su bendruoju savęs vertinimu, palyginamojoje grupėje – su elgesio vertinimu.
4. Tie paaugliai, turintys mokymosi negalią, kurie gaunami socialinei paramai teikia mažai svarbos, savo kompetencijas vertina blogiau, palyginti su palyginamosios grupės paaugliais, kuriems socialinė parama taip pat nėra svarbi. Tačiau mokymosi negalią turinčių paauglių ir vidutiniškai besimokančių jų bendraamžių savęs vertinimo skirtumų nėra esant geriems ir vidutiniams socialinės paramos svarbos vertinimams.

LITERATŪRA

Arkowitz S. W. The overstimulated state of dyslexia: Perception, knowledge, and learning // *Journal of American Psychoanalytic Association*. 2000, vol. 48, p. 1491–1520.

Barkauskienė R. Mokymosi negalių turinčių vaikų

savęs suvokimo ypatumai // *Specialusis ugdymas*. 2003, t. 1 (8), p. 96–103.

Barkauskienė R., Bieliauskaitė R. Mokymosi negalių turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumai // *Medicina*. 2002, Nr. 38 (4), p. 439–443.

- Chapman J. W. Learning disabled children's self concepts // *Review of Educational Research*. 1988, vol. 58, p. 347–371.
- Cosden M., Elliot K., Noble S., Kelemen E. Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities // *Learning Disability Quarterly*. 1999, vol. 22, p. 279–290.
- Demaray M. K., Malecki C. K. Critical levels of perceived social support associated with student adjustment // *School Psychology Quarterly*. 2002, vol. 17 (3), p. 213–241.
- Demaray M. K., Malecki C. K. Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents // *School Psychology Review*. 2003, vol. 32 (1), p. 108–131.
- Demaray M. K., Malecki C. K., Rueger S. Y., Brown S. E., Summers K. H. The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009, vol. 38, p. 13–28.
- DuBois D. L., Burk-Braxton C., Swenson L. P., Tevendale H. D., Lockered E. M., Moran B. L. Getting by with a little help from self and others: Self esteem and social support as resources during early adolescence // *Developmental Psychology*. 2002, vol. 38, p. 822–839.
- Gans S. M., Kenny M. C., Ghany D. L. Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities // *Journal of Learning Disabilities*. 2003, vol. 36 (3), p. 287–295.
- Greenham S. L. Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review // *Child Neuropsychology*. 1999, vol. 5 (3), p. 171–196.
- Grolnick W. S., Ryan R. M. Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study // *Journal of Learning Disabilities*. 1990, vol. 23 (3), p. 177–184.
- Hallahan D. P., Kauffman J. M. *Ypatingieji mokiniai*. Vilnius: Alma Litera: 2003.
- Harter S. *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver: University of Denver, 1985.
- Harter S. *The Construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press, 1999.
- Harter S., Waters P., Whitesell N. R. Relational self-worth: Differences in perceived worth as a persona across interpersonal contexts among adolescents // *Child Development*. 1998, vol. 69 (3), p. 756–766.
- Harter S., Whitesell N. R. On the importance of importance ratings in understanding adolescents' self-esteem: Beyond statistical parsimony // *Self Perception: International Perspectives on Individual Differences* / Ed. by R. J. Riding, S. G Rayner. Westport, CT: Ablex Publishing, 2001. P. 3–23.
- Kavale K. A., Forness S. R. History, definition, and diagnosis // *Learning Disabilities. Nature, Theory, and Treatment* / Ed. by N. N. Singh, I. L. Beale. New York: Springer-Verlag, 1992. P. 3–43.
- Kistner J., Haskett M., White K., Robbins F. Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students // *Learning Disability Quarterly*. 1987, vol. 10, p. 37–44.
- Kloomok S., Cosden M. Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic „discounting“, non-academic self-concept, and perceived social support // *Learning Disability Quarterly*. 1994, vol. 17, p. 140–153.
- LaBarbera R. Perceived social support and self-esteem in adolescents with learning disabilities at a private school // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2008, vol. 6 (1), p. 33–44.
- Laukkanen E., Honkalampi K., Hintikka J., Hintikka U., Lehtonen J. Suicidal ideation among help-seeking adolescents: Association with a negative self-image // *Archives of Suicide Research*. 2005, vol. 9, p. 45–55.
- Laursen B., Furman W., Mooney K. S. Predicting interpersonal competence and self-worth from adolescent relationships and relationship networks: Variable-centered and person-centered perspectives // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2006, vol. 52 (3), p. 572–600.
- Malecki C. K., Demaray M. K., Elliott S. N. *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, Illinois: Northern Illinois University, 2000.
- Malecki C. K., Demaray M. K., Elliott S. N. *A working manual on the development of the Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, Illinois: Northern Illinois University, 2004.
- Meltzer L., Katzir T., Miller L., Reddy R., Roditi B. Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time // *Learning Disabilities Research and Practice*. 2004, vol. 19 (2), p. 99–108.
- Meltzer L., Reddy P., Noeder M., Bacho S., Stacey W., Button K. Promoting understanding, self-concept, effort, and executive function through peer tutoring. Paper presented at the 34th Annual Confe-

rence of International Academy for Research in Learning Disabilities. Miami, FL, USA, 2010, p. 14.

Palombo J. Learning disorders and disorders of the self. New York, New Jersey: W. W. Norton & Company, 2001.

Rhodewalt F., Morf C., Hazlett S., Fairfield M. Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1991, vol. 61, p. 122–131.

Rothman H. R., Cosden M. The relationship between self-perception of a learning disability

and achievement, self-concept and social support // Learning Disability Quarterly. 1995, vol. 18, p. 203–212.

Schaffer H. R. Key concepts in developmental psychology. Los Angeles: Sage, 2009.

Wilmshurst L. Essentials in child psychopathology. Hoboken: John Wiley and Sons, 2005.

Zelege S. Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review // European Journal of Special Needs Education. 2004, vol. 19 (2), p. 145–170.

ADOLESCENTS WITH LEARNING DISABILITIES: SELF-EVALUATION AND SOCIAL SUPPORT

Monika Skerytė-Kazlauskienė, Rasa Barkauskienė

S u m m a r y

Although learning disability (LD) has a primary impact on academic achievement, its relation to problematic social and emotional life of children and adolescents has been well recognised. In addition, attention has been paid to self-evaluation of schoolchildren with LD; however, the results of studies are contradictory and can be attributed to various factors. This paper seeks to shed light on the association between self-evaluation and perceived social support in adolescents with LD. We used the multidimensional model of Susan Harter (1999) for understanding and measuring the global and domain-specific self-evaluations. The goals of the current study were to assess relations of self-evaluation to the perceived frequency and importance of social support received from various significant sources – parents, teachers, classmates and close friends in two groups of adolescents, those with LD and their classmates with average academic achievements.

The participants were 188 Lithuanian-speaking adolescents from sixth-seventh grades of Vilnius schools, mean age 12.5 years (SD = 0.7). Ninety-five schoolchildren (64 boys and 31 girls) diagnosed as learning-disabled and 93 schoolchildren (58 boys and 35 girls) comprised an age- and sex-matched comparison group from the same schools with average

academic achievements. The participants were assessed on Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985) and Child and Adolescent Social Support scales (Malecki et al., 2000).

The results revealed that the LD group rated themselves worse than average-achieving students on all domain-specific self-evaluations scales: scholastic competence ($t = -5.88, p < 0.001$), social acceptance ($t = -3.08, p < 0.01$), **behavioural conduct competence** ($t = -2.36, p < 0.05$) and global self-evaluation ($t = -2.30, p < 0.05$). Both groups equally perceived social support, its frequency and importance. There were significant associations between self-evaluations and the perception of social support in both groups. However, there were more significant relationships in the LD group, the perceived importance of social support being significantly related to various self-evaluations among adolescents with LD only (correlations for the LD group ranged from 0.24 to 0.40). The further ANCOVA analysis revealed that the self-evaluation of adolescents with LD, who perceived social support as unimportant, tended to be lower than the self-evaluations of adolescents without LD who disvalued the importance of social support.

Key words: learning disability, social support, self-evaluation, adolescents.

Įteikta 2010-02-22