

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Pedagogikos fakultetas

Psichologijos katedra

Jolanta Jonikienė

**JAUNESNIŲJŲ MOKINIŲ SAVIJAUTA MOKYKLOJE:
SĄSAJOS SU EMOCIJŲ SUPRATIMU
IR INTELEKTINIAIS GEBĖJIMAIS**

Psichologijos studijų programos
magistro baigiamasis darbas

Vadovė prof. dr. Ramutė Čepienė

Klaipėda, 2014

TURINYS

ĮVADAS	3
1. LITERATŪROS APŽVALGA	5
1.1. Vaikų savijautos mokykloje sampratos problema ir tyrimo ypatumai	5
1.2. Socialinės sąveikos, kaip vieno iš savijautos mokykloje veiksmų, ypatumai	10
1.2.1. Santykiai su bendraamžiais	12
1.2.2. Mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiai	14
1.3. Emocijų supratimas: ypatumai ir raida vaikystėje	15
1.4. Intelektinio įvertinimo problema	18
1.5. Neverbalinių intelektinių gebėjimų įvertinimas Raveno Spalvotosiomis progresuojančiomis matricomis	21
2. TYRIMO METODIKA	24
2.1. Tyrimo dalyviai	24
2.2. Įvertinimo būdai	24
2.2.1. Mokinių savijautos mokykloje klausimynas	24
2.2.2. Vaikų emocinių įgūdžių klausimynas	26
2.2.3. Vaikų neverbalinių intelektinių gebėjimų įvertinimas Raveno Spalvotomis progresuojančiomis matricomis	28
2.3. Tyrimo eiga	29
2.4. Duomenų apdorojimas	29
3. TYRIMO REZULTATAI	31
3.1. Tyrime naudotų kintamųjų skirstinių normalumo patikrinimas	31
3.2. Ketvirtokų savijautos mokykloje ypatumai	31
3.3. Ketvirtokų gebėjimo suprasti emocijas ypatumai	35
3.4. Ketvirtokų neverbalinių intelektinių gebėjimų ypatumai	36
3.5. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas sąsajos	38
3.6. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajos	40
3.7. Ketvirtokų gebėjimo suprasti emocijas ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajos ..	41
4. REZULTATŲ APTARIMAS	43
IŠVADOS	49
LITERATŪRA	50
SANTRAUKA	59
SUMMARY	60
PRIEDAI	61

ĮVADAS

Mokykla vaikui yra antroji pagal svarbą (po šeimos) bendruomenė, daranti įtaką jo intelektinei, socialinei ir emocinei raidai (Kvieskienė, 2003; Petrauskienė ir kt., 2004). Tai vieta, kur asmenį siekiama ugdyti visapusiškai: puoselėjama sveikata, formuojami sveikos gyvensenos įgūdžiai, plėtojama veikla, atsižvelgiant į vaiko raidos ypatumus (Barkauskaitė, Mikalauskienė, 2011).

LR švietimo įstatyme (2011) teigiama, kad mokykla turi užtikrinti sveiką, saugią ir palankią ugdymuisi aplinką, būtiną besimokančiojo intelektualinėms bei kūrybinėms galioms skleisti. Kita vertus, tai, kaip vaikas jaučiasi būdamas mokykloje, atskleidžia jo savijauta, kuri gali būti apspręsta daugybės faktorių, apimančių tiek individualius asmens fizinius bei psichinius, tiek jo santykių su šeima bei artimiausia socialine aplinka ypatumus (Murray-Harvey, 2010).

Teigiama, kad gera vaiko savijauta mokykloje laikoma vienu iš svarbiausių veiksnių, lemiančių jo motyvaciją, adaptacijos mokykloje lygį, požiūrį į mokymąsi bei mokyklą. Tuo tarpu bloga mokinio savijauta mažina mokinio darbingumą, iniciatyvumą, apsunkina bendravimą su kitais žmonėmis, skatina vengti tų situacijų, kurios kelia tokius nemalonius išgyvenimus, potyrius (Bukšnytė, 1999; cit. pgl. Bukšnytė, Kitrys, 2008).

Šiame darbe vartojama savijautos sąvoka artima asmens subjektyviai suvokiamos psichologinės gerovės sąvokai. Bagdono ir jo kolegų (2012) teigimu asmens psichologinė gerovė apibrėžia vidinius gerovės veiksnius ir aiškinama kaip pasitenkinimo jausmas, kylantis vertinant gyvenimą ir gyvenimo sritis, taigi gali būti suprantamas kaip vienas iš žmogaus gyvenimo kokybės rodiklių. McLaughlin (2008) ir Beck su bendraautoriais (2012) teigia, kad psichologinė gerovė permelkia visus mokinių kasdienio gyvenimo aspektus. Gera savijauta stiprina vaiko atsparumą negandoms ir veikia kaip apsauginis psichinės sveikatos mechanizmas.

Švietimo politikai, mokslininkai bei pedagogai praktikai pabrėžia vaiko savijautos mokykloje svarbą, todėl galima teigti kad tai aktuali mokslinė ir praktinė problema. Nuolat siekiama, kad mokykla kuo geriau atlieptų augančio ir nuolat besikeičiančio vaiko poreikius. Kita vertus, teigiama, kad subjektyvi gerovė labai susijusi su asmenybės bruožais, kurie yra stabilūs ir laikui bėgant praktiškai nesikeičia (Diener et al., 2003).

Tiek Lietuvos, tiek užsienio šalių mokslininkų tyrimai rodo, kad vaiko savijauta mokykloje labiausiai priklauso nuo to, kaip jam sekasi kurti ir palaikyti tarpasmeninius santykius su bendraamžiais bei mokytojais (Brewster et.al., 2004; Buchanan et.al., 2008; Bukšnytė et.al., 2008; Demaray et.al., 2002; Ruus et.al., 2007 ir kt.). Tačiau visuminis tarpasmeninės sąveikos veiksnių

numatymas ir įvertinimas – sudėtingas daugeliu prasmių, o ypač metodologiniu požiūriu. Dažniausiai šis psichologinis konstruktas (kaip ir psichologinės gerovės konstruktas) tiriamas remiantis subjektyviu asmens vidinės būklės, įsivaizdavimų, patirties ir kt. įvertinimu. Šio principo laikomasi ir darbo autorės sukurtoje metodikoje mokinių savijautai mokykloje įvertinti, apimančioje vaiko socialinės ir emocinės gerovės dimensijas.

Užsienio autorių moksliniai tyrimai atskleidžia, jog vaikų savijauta yra susijusi su jų emociniais įgūdžiais, tarp kurių svarbiausi – atpažinti, įvardinti, adekvačiai reikšti pačiam ir suprasti kito žmogaus emocijas. Emociškai kompetentingi vaikai, mokykloje geriau jaučiasi – yra labiau mėgiami, populiarūs tarp savo bendraklasių, pasižymi gerais mokymosi rezultatais (Braza et al., 2007; Choi, Kim, 2003; Gil-Olarte, 2006; Mestre et al., 2006; Trentacosta, Izard, 2007; Zettergren, 2003; Wilson, 2006; cit. pgl. Magelinskaitė, 2008). Tuo tarpu vaikai, kuriems atitinkamais raidos etapais nepavyko suformuoti reikiamų emocinių kompetencijų, yra priskiriami padidintos rizikos kategorijai: jiems gali prasčiau sektis mokykloje, dažniau pasireiškia psichinės sveiktos problemos, įskaitant elgesio bei socialinio funkcionavimo problemas (Raver ir Knitzer, 2002; Shields et al., 2001; Zahn-Waxler, et al., 1990; cit. pgl. Huphries et al., 2012). Mokslinių publikacijų, kuriose analizuojamos mokinių savijautos mokykloje ir vieno iš emocinių įgūdžių - emocijų supratimo - sąsajos, rasti nepavyko. Kita vertus, mokslininkai tvirtina, kad gebėjimas suprasti emocijas yra susijęs su neverbaliniais intelektualiais gebėjimais (Albanese et al., 2010).

Atliekant mokslinės literatūros analizę taip pat paaiškėjo, kad lietuviškų publikacijų, kuriose tyrinėjamos mokinių savijautos mokykloje, emocinių įgūdžių ir neverbalinių gebėjimų sąsajos, nėra. Todėl šis tyrimas galėtų būti paskata tolimesniems tyrimams, kurie įgalintų spręsti vaikų savijautos mokykloje problemas.

Taigi šio darbo **tikslas** yra atskleisti jaunesniųjų mokinių savijautos mokykloje, emocijų supratimo ir neverbalinių intelektualinių gebėjimų ypatumus bei sąsajas.

Uždaviniai:

1. Parengti vaikų savijautos mokykloje įvertinimo metodiką.
2. Atskleisti jaunesniųjų mokinių savijautos mokykloje ir emocijų supratimo ypatumus bei įvertinti neverbalinius intelektualinius gebėjimus.
3. Nustatyti, ar yra ryšys tarp jaunesniųjų mokinių savijautos mokykloje, jų gebėjimo suprasti emocijas ir neverbalinių intelektualinių gebėjimų.

1. LITERTŪROS APŽVALGA

1.1. Vaikų savijautos mokykloje sampratos problema ir tyrimo ypatumai

Vaiko savijautos mokykloje svarba akcentuojama pastaruosius dešimtmečius. Tyrimai atskleidžia, kad kuo mokinys geriau jaučiasi mokykloje, tuo mažiau linkęs dezadaptiviai elgtis, vengti stresinių situacijų mokykloje (bėgti iš pamokų, vartoti alkoholinius gėrimus, rūkyti) (Pileckaitė-Markovienė, Stanišauskaitė, 2005). Gera vaiko savijauta mokykloje laikoma vienu iš svarbiausių veiksnių, lemiančių jo motyvaciją, adaptacijos mokykloje lygį, požiūrį į mokymąsi bei mokyklą. Bloga mokinio savijauta mažina mokinio darbingumą, iniciatyvumą, apsunkina bendravimą su kitais žmonėmis, skatina vengti tų situacijų, kurios kelia tokius nemalonius išgyvenimus, potyrius (Bukšnytė, 1999; cit. pgl. Bukšnytė, Kitrys, 2008). Perneger, Hudelson ir Bovier (2004) tyrimo rezultatai atskleidė paauglių sveikatos ir laimingumo sąsajas. Paaiškėjo, kad laimingesni jaunuoliai pasižymėjo aukštesne saviverte, geresne psichine sveikata bei jautė didesnę socialinį palaikymą, o tarp laimingumo ir fizinės sveikatos statistiškai reikšmingo ryšio nebuvo rasta.

Tačiau iki šiol mokslininkai nesutaria dėl vieningo psichologinės savijautos apibrėžimo. Nesukurtas ir bendras šio psichologinio reiškinių įvertinimo būdas. Tyrėjams tai suteikia plačias interpretavimo galimybes, todėl psichologijos mokslo darbuose neretai pasirenkami vienas arba keli kinamieji, kurių pagalba siekiama atskleisti asmens savijautos ypatumus. Tuo būdu iškyla sąvokų įvairovės problema. Analizuojant mokslinę literatūrą, kurioje nagrinėjami įvairūs mokinių savijautos mokykloje aspektai, tenka susidurti su sąvokomis, kurios gali būti siejamos su psichologine savijauta, tačiau ne visada yra tapačios. Pagrindinės jų - tai pozityvi psichinė sveikata (angl. *positive mental health*), laimingumas (angl. *happiness*), pasitenkinimas mokykla (angl. *satisfaction with school*), emocinis komfortas (angl. *emotional comfort*) bei gerovė (angl. *well-being*). Pastaroji sąvoka gali būti tapatinama su „savijautos“ sąvoka. Kadangi savijauta apibrėžiama kaip fiziologinių ir psichologinių veiksnių nulemtos vidinės būsenos pojūtis (Psichologijos žodynas, 1993), galima teigti, kad sąvoka „psichologinė gerovė“ irgi atitinka šį apibrėžimą. Bagdonas su kolegomis (2013) taip pat tvirtina, kad „savijauta“ pastaruoju metu dažniau yra įvardijama kaip „psichologinė gerovė“.

Asmens psichologinės gerovės problema yra viena iš labiausiai tyrinėjamų (Ширяева, 2008), bet retai aprašinėjama vaikystėje. Norint aiškiau suprasti šiame darbe tiriamą psichologinį reiškinį, būtina aptarti jo teorinį konstruktą, juolab, kad sąvoka „gerovė“ Lietuvoje gali būti naudojama įvardijant skirtingus reiškinius.

LR Seimo nutarime „Dėl vaiko gerovės valstybės politikos koncepcijos patvirtinimo” (2003) gerovė apibrėžiama kaip „organizuota socialinių paslaugų ir institucijų sistema, sukurta padėti individams ir grupėms pasiekti patenkinamus gyvenimo, sveikatos ir asmeninių bei socialinių ryšių standartus, kurie leistų jiems išplėtoti visus gebėjimus ir pagerintų jų gyvenimo kokybę atsižvelgiant į jų šeimų ir bendruomenės poreikius”. Kita vertus, Pasaulio sveikatos organizacija (PSO, angl. akronimas *WHO – World Health Organization*) psichikos sveikatą taip pat apibrėžia kaip „gerovės būklę“, kai asmuo suvokia savo paties sugebėjimus, geba susidoroti su įprastomis gyvenimo įtampomis, gali dirbti produktyviai bei yra naudingas savo bendruomenei (WHO, 2013).

Mokslinėje literatūroje psichologinės gerovės sampratos tyrimų aprašymai pasirodė dar XX a. pradžioje (pvz. Flugel, 1925), o pastaraisiais dešimtmečiais jų gerokai padaugėjo (Bagdonas ir kt., 2012; Lent, 2004). Ryan ir Deci (2001) gerovę plačiąja prasme apibrėžia kaip sudėtinį optimalios gyvenimo patirties ir funkcionavimo konstrukta. Kita vertus, psichologijos mokslo darbuose atskiriamos psichologinės gerovės (angl. *psychological well-being*) bei subjektyvios gerovės (angl. *subjective well-being*) sąvokos. Bagdono ir jo kolegų (2012) teigimu psichologinės gerovės terminas pabrėžia vidinius gerovės veiksnius ir aiškinamas kaip pasitenkinimo jausmas, kylantis vertinant gyvenimą ir gyvenimo sritis, taigi gali būti suprantamas kaip vienas iš gyvenimo kokybės rodiklių. 1989 m. C. D. Ryff išskyrė šešis teorinius psichologinės gerovės matmenis:

- Savęs priėmimas – teigiamas požiūris į save ir savo gyvenimo patirtį, suvokiant savo ribotumą;
- Gyvenimo tikslas – tikslų ir siekių, kurie suteikia gyvenimui prasmę, turėjimas;
- Aplinkos kontrolė – sugebėjimas susidoroti su kasdieninio gyvenimo reikalavimais, pritaikyti aplinką taip, kad atitiktų asmeninius poreikius ir troškimus;
- Asmeninis augimas – nenutrūkstamos raidos ir savirealizacijos jausmo turėjimas;
- Teigiami santykiai su kitais – siekimas užmegzti ir palaikyti šiltus, pasitikėjimu grįstus tarpasmeninius santykius su kitais;
- Autonomija – sugebėjimas laikytis savo paties įsitikinimų (Ryff, 1989; Ryff and Keyes, 1995; Keyes et al., 2002; cit.pgl. Šarakauskienė et al., 2011).

Šarakauskienė ir Bagdonas (2011) pristatė tyrimą, kuriuo pagrindė Lietuvos vyresnių klasių mokinių psichologinės gerovės prognostinius veiksnius. Buvo ištirti 655 Lietuvos vyresniųjų klasių mokinių psichologinės gerovės matmenys (savęs priėmimas, gyvenimo tikslas, aplinkos kontrolė, asmeninis augimas, teigiami santykiai su kitais, autonomija) ir nustatyta, kad vyresnių klasių mokinių psichologinė gerovė nepriklauso nuo šeimos sudėties, jų gyvenamosios vietos, dalyvavimo popamokinėje veikloje. Tyrimo autoriai tvirtina, kad griežtos išvados dėl lyties,

amžiaus, ekonominių išteklių ir psichologinės gerovės nepriklausomybės daryti negalima. Vaikinių aplinkos kontrolės, gyvenimo tikslo ir savęs priėmimo matmenų įverčiai didesni už merginų, 18 m. mokinių asmeninio augimo ir gyvenimo tikslo įverčiai didesni už jaunesnių, o mokinių iš tėvų gaunamos pajamos smulkioms išlaidoms nebuvo susijusios su šiais dviem psichologinės gerovės matmenimis. Sėkmingesnis mokymasis reikšmingai prognozavo didesnius autonomijos, asmeninio augimo ir gyvenimo tikslo skalių įverčius. Asmenybės kintamieji stipriau nei sociodemografiniai prognozavo mokinių psichologinę gerovę. Ekstraversija susijusi su didesne psichologine gerove, sąmoningumas – su didesniais aplinkos kontrolės ir gyvenimo tikslo matmenų įverčiais. Emocinis stabilumas susijęs su aplinkos kontrolės, teigiamų santykių su kitais ir savęs priėmimo matmenimis. Neurotiškumas nesusijęs su autonomijos ir gyvenimo tikslo matmenimis. Internalumas prognozuoja didesnę psichologinę gerovę. Vis dėlto, kaip teigia autoriai, šiame tyrime analizuoti sociodemografiniai ir asmenybės prognostiniai kintamieji paaiškina tik nedidelę dalį psichologinės gerovės matmenų dispersijos. Tai reiškia, kad ateities tyrimuose reikia ieškoti kitų prognostinių kintamųjų, kurie paaiškintų likusią didesnę dispersijos dalį (Šarakauskienė ir Bagdonas, 2011).

Tuo tarpu Diener ir Ryan (2009) aiškina, kad subjektyvi gerovė yra skėtinis terminas (angl. *an umbrella term*) apibūdinantis subjektyvias gyvenimo vertinimo išraiškas, kurios gali būti objektyviai išmatuotos įvertinus individo biologinius ypatumus, verbalinį ir neverbalinį elgesį bei pažintinius procesus (pvz. dėmesį, atmintį). Subjektyvios gerovės aiškinimui pasitelkiami šie komponentai: bendras pasitenkinimas gyvenimu arba atskiromis gyvenimo sritimis (pasitenkinimas atitinka kognityvinį savęs vertinimą) bei teigiama arba neigiama subjekto emocinė būseną. Šiame modelyje svarbiausiu kriterijumi laikomas asmens subjektyvus paties savęs vertinimas (Diener, 2000). Neigiama emocinė būseną gali būti siejama su stresu, nerimu, depresija (Ciarrochi et al., 2006). Gyvenimo sričių įvertinimas labai priklauso nuo tiriamųjų amžiaus. Kadangi vaiko gyvenimas neatsiejamas nuo mokyklos, labai svarbu įvertinti kaip jis ten jaučiasi. Šarakauskienė ir Bagdonas (2010) atliko tyrimą, kurio metu buvo apklausti 655 vyresniųjų klasių mokiniai bei įvertinti šie subjektyvios gerovės komponentai: pasitenkinimas gyvenimu ir svarbiomis gyvenimo sritimis – šeima, mokykla, draugais, savimi, gyvenamąja aplinka, teigiamas ir neigiamas emocingumas. Tyrimas atskleidė, kad vyresniųjų klasių mokiniai pasitenkinimui draugais (4,51–4,93) ir savimi (4,30–4,70) skiria didžiausius, o pasitenkinimui mokykla ir gyvenamąja aplinka – mažiausius (3,20–3,99 ir 3,12–4,21) įverčius.

Širajeva (Ширяева, 2008), analizuodama asmens psichologinės gerovės problematiką psichologijos moksle, tvirtina, kad egzistuoja nevienareikšmis psichologinės ir subjektyvios gerovės sąvokų sugretinimas. Vieni tyrėjai subjektyvią gerovę analizuoja kaip psichologinės gerovės sudedamąją dalį (Diener, Ryff, Созонтов, Семенов ir kt.), kiti, priešingai, teigia, kad

psichologinė gerovė yra subjektyvios gerovės dalis (Бахарева, Куликов, Соколова ir kt.). Dar kituose mokslo darbuose minėtos sąvokos traktuojamos kaip sinonimai (Bradburn, Панина, Бочарова ir kt.).

Kitą psichologinės gerovės tyrimų kryptį apibrėžia hedonizmo ir eudaimonizmo sąvokos. Šarakauskienė ir Bagdonas (2011) aprašydami hedonistinę ir eudaimonistinę gerovės tyrinėjimų kategorijas, atskleidžia, jog pirmoji atspindi požiūrį, kad gerovė ir gyvenimo prasmė susideda iš malonumo ir laimės patyrimo, didžiausio pasitenkinimo pojūčio. Jų teigimu, tai yra subjektyvios gerovės pagrindas. Vadovaujantis eudaimonizmo samprata gerovė apibūdinama kaip siekis realizuoti žmogiškąjį potencialą, savo tikrąją prigimtį, tobulėti, būti procese. Tai, autorių manymu, psichologinės gerovės pamatai. Pastaruoju atveju dėmesio centre labiau atsiduria tai, ką asmuo daro ar galvoja, nei tai kaip jis/ji jaučiasi. Lent (2004) tvirtina, kad eudaimonistinė gerovės tyrimų kryptis apima pačias įvairiausias patirtis ir nuostatas, kuriomis remdamiesi žmonės siekia asmeninio augimo bei ieško savo gyvenimo tikslo, todėl yra platesnė ir ne tokia konkreti kaip hedonistinė gerovės tyrimų kryptis. Šis autorius taip pat akcentuoja, kad, apibendrinus plačias mokslinių tyrimų perspektyvas, galima teigti, jog subjektyvios gerovės terminas yra empiriškai pagrįstas, tuo tarpu psichologinės gerovės terminas yra labiau teorinis konstruktas. Waterman ir bendraautoriai (cit. pgl. Deci ir Ryan, 2008) nurodo, kad žmogus, patiriantis eudaimonizmui priskirtinus pojūčius, pajus ir hedonistinį pasitenkinimą. Taigi riba, kartkartėmis, gali būti labai neryški.

Apibendrinant galima tegti, kad šiame darbe savijautą mokykloje atitinka asmens subjektyviai suvokiamos gerovės mokykloje sąvoka.

Mokinių savijautos mokykloje tyrimo problematika neatsiejama nuo aukščiau aptarto gerovės sampratos teorinio konstrukto, tačiau apibrėžta žmogaus raidos bei mokyklos kaip ugdymo institucijos veikimo ribomis.

Lietuvoje vaikai mokyklą pradeda lankyti 6 – 8 metų, o vidurinę mokyklą pabaigia būdami 17 - 19 metų. Akivaizdu, kad tyrimų metodikos, tinkamos vidurinajai (15 – 18 metų) ar vėlyvajai (19 – 21) paauglystei, gali netikti triant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikus. Kita vertus, amžiaus veiksnio svarba mokinio savijautai mokykloje patvirtinta tyrimais. Teigiama, kad berniukų grupėje mokykloje geriausiai jaučiasi vienuolikmečiai (58,4 proc.). Gerai besijaučiančių trylikamečių grupė kiek mažesnė – 42,8 proc., o penkiolikmečių – 40,4 proc. Mergaičių grupėje gerai besijaučiančių skaičius taip pat mažėjo kiekviename amžiaus tarpsnyje (Salmon, 1995; cit.pgl. Baltrušaitienė, 2010). Tyrimai taip pat patvirtina, kad nuo vaikystės iki paauglystės išauga psichinės sveikatos sutrikimų skaičius (Green et al., 2005).

Vaiko savijautą mokykloje galima analizuoti pasitelkus asmens - aplinkos tarpusavio sąveikos modelį. Nartova-Bočiaver (С.К.Нартова-Бочавер) pasiūlė subjekto - aplinkos teorinį modelį, pagal kurį žmogų supanti aplinka yra ne objektyvi, tačiau labiau psichologinė, kurią atitinka subjekto poreikiai bei galimybės. Subjekto - aplinkos požiūris siūlo žmogų ir pasaulį vertinti kaip nuosekliai sąveikaujančią, neperskiriamą sistemą. Šiame kontekste asmens psichologinė gerovė įgauna naują kryptį: psichologinės gerovės funkcija tampa vidinės („aš“, subjektyvūs išgyvenimai) bei išorinės („aš“ mane supančiame pasaulyje) aplinkos kūrimas (Нартова-Бочавер, 2005).

Širijajeva (Ширяева, 2008) išskiria tris kryptis, kurios tyrinėja psichologinės gerovės problematiką asmens ir aplinkos sąveikos kontekste:

- 1) orientuota į asmens psichologinės gerovės išorinę determinaciją (aplinkos įtaka (angl. *environmentalism*), geografinis determinizmas);
- 2) orientuota į asmens psichologinės gerovės vidinę determinaciją (posibilizmas);
- 3) asmenį ir aplinką vertina kaip vienas kitą papildančius bendros sistemos komponentus (ekologinis požiūris).

Ekologinio požiūrio autorius Bronfenbrenner (1979) aprašydamas ekologinį žmogaus raidos modelį teigė, kad asmeniui yra svarbios visos nuolat kintančios skirtingų sričių sąveikos. Butkevičienė (2000) tvirtina, kad ekologinis sisteminis modelis – tai analizės schema apjungianti keletą koncepcijų, kurios reiškinius padeda suprasti giliau ir plačiau nei viena atskira koncepcija.

Waters, Cross ir Runions (2009) pasitelkdami Bronfenbrenner ekologinį modelį pasiūlė teorinį modelį skirtą mokyklos įtakos mokiniui tyrimams. Jų teigimu mokinio sveikatai, gerovei ir akademiniam pasiekimams labai svarbūs mokyklai priklausančių žmonių (administracijos, mokytojų ir mokinių) tarpusavio santykiai, pačios mokyklos kaip institucijos struktūra ir funkcijos, mokinio šeimos aplinka ir už mokyklos ribų esančių bendruomenių veikla.

Akivaizdu, kad remiantis ekologinio sisteminio požiūrio teorine koncepcija vaiko savijautai mokykloje svarbūs tiek vidiniai, asmenybiniai, tiek išoriniai veiksniai. Maslow teigė, kad „holizmas – teisinga nuostata: juk ir Visata yra viena ir susieta, bet kuri visuomenė yra viena ir susieta, bet kuris asmuo yra vienas ir susietas“ (cit. pgl. Maslow, 2009, p. 11). Tačiau laikytis holistinio požiūrio atliekant mokslinius tyrimus yra sudėtinga, nes reikia įvertinti labai daug kintamųjų. Sprendžiant šią problemą praverčia publikuotų mokslo darbų analizė.

Seilström ir Bremberg (2006) mokslinių tyrimų apžvalgoje išskiria veiksnius, kurie yra svarbūs mokinių gerovei: tai mokyklos dydis, dislokacija (miestas ar kaimas) ir šeimos socioekonominis statusas (George & Thomas, 2000); tėvų išsilavinimas ir mokyklos psichologinis klimatas (Konu, Lintonen, & Autio, 2002); bei lyties veiksnys (Mooij, 1998). Kiek vėliau Gutman

ir Feinstein (2008) atliko daugiau kaip 10 000 mokinių gerovės pradinėje mokykloje longitudinalinį tyrimą. Rezultatai parodė, kad didesni skirtumai tarp mokinių patiriamos ir įvardijamos gerovės egzistuoja mokyklos rėmuose, bet ne tarp atskirų mokyklų. Tyrėjų manymu, tai reiškia, kad didesnius gerovės skirtumus nulemia individualūs faktoriai, bet ne tam tikros mokyklos lankymas. Jie taip pat teigia, kad šeimos socioekonominis statusas, mokyklos tipas ir tėvų - vaikų santykiai turi marginalinę įtaką mokinių psichinei sveikatai, o dižioji dalis kintamųjų, darančių įtaką vaikų gerovei, lieka neišaiškinta.

Humphrey ir Wigelsworth (2012) tyrimas, kurio metu buvo analizuojami veiksniai darantys įtaką pradinės mokyklos mokinių psichinei sveikatai, taip pat patvirtino, kad didesni vaikų psichinės sveikatos sunkumų skirtumai egzistuoja mokyklų viduje, o ne tarp atskirų mokyklų. Individualiame lygmenyje buvo nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys tarp keturių socialinės ir emocinės kompetencijos dedamųjų (savęs suvokimo, motyvacijos, savireguliacijos ir socialinių įgūdžių) bei psichinės sveikatos sunkumų. Didėjant socialinės ir emocinės kompetencijos įverčiams, mažėjo psichinės sveikatos sunkumų skalės įverčiai.

Mokslinės literatūros analizės dėka buvo išgryninta mokinių savijautos mokykloje ir socialinės sąveikos svarba, kuri aptariama tolesniame šio darbo poskyryje. Tuo būdu siekiama pagrįsti prielaidą, kad vaiko sąveika su jį supančios socialinės aplinkos mokykloje elementais yra vienas pagrindinių veiksnių lemiančių jo savijautą mokykloje.

1.2. Socialinės sąveikos, kaip vieno iš savijautos mokykloje veiksnių, ypatumai

Teigiama, kad asmens gerovė, laimingumo jausmas labai priklauso nuo prasmingo socialinio gyvenimo. Dar penktajame XX amžiaus dešimtmetyje Maslow (2009) sukūrė motyvacijos teoriją, kurioje išdėstė, kad asmens priklausomybės (socialinio ryšio) poreikis yra trečias iškart po fiziologinių ir saugumo poreikių. Remdamiesi šia teorija Deci ir Ryan (2000) atliko tyrimą, kurio rezultatai atskleidė, kad trijų psichologinių poreikių – priklausymo, kompetencijos ir autonomijos – patenkinimas yra tiesiogiai susijęs su gera psichine sveikata ir savijauta. Kiti autoriai taip pat nurodo psichologinės gerovės ir socialinės sąveikos sąsajas (Fortin et al., 2010; Holopainen et al., 2012; Segrin et al., 2007; Roffey, 2013 ir kt.).

Asmens socialinių gebėjimų kokybę atitinka socialinės kompetencijos terminas. Socialinė kompetencija gali būti apibrėžiama kaip individo gebėjimai efektyviai pritaikyti socialinius įgūdžius, siekiant bendravimo tikslų (Lekavičienė, 2004; Lillvist et al. 2009; cit. pgl. Magelinskaitė, 2010). Kubilskienė (2013) tvirtina, kad socialinė kompetencija yra ypač plati sąvoka, naudojama apibūdinti vaiko socialinį veiksmingumą. Socialiniai įgūdžiai atitinka vaiko žinias ir

gebėjimus naudoti įvairių socialinių elgesį, kuris yra tinkamas konkrečiose tarpasmeninėse situacijose. Socialinis elgesys įtraukia emocinius ir pažinimo įgūdžius bei elgesį, kuris vaikams reikalingas sėkmingai socialinei adaptacijai. Gebėjimas dalintis, bendradarbiauti ir bendrauti suprantant kito perspektyvą išsivysto pradinėje mokykloje ir, manoma, kuria pagrindą tolesniam socialiniam prisitaikymui vidurinėje mokykloje ir užimtumui ateityje (Wight, Chapparo, 2008; cit. pgl. Kubilskienė, 2013).

Magelinskaitė (2010) vaiko socialinę brandą apibūdina kaip tam tikrą socialinės kompetencijos lygį, kuris užtikrina dalyvavimą mokyklos socialinių santykių sistemoje. Socialinė branda apima vaiko elgesio savikontrolę, pasitikėjimą savimi, gebėjimą suvokti save grupės nariu bei bendradarbiauti, kurti ir palaikyti tarpasmenius santykius su bendraamžiais ir mokytojais, konstruktyviai spręsti konfliktus, gebėjimą koncentruoti dėmesį, klausytis bei suprasti užduoties reikalavimus, o taip pat suprasti ir laikytis elgesio mokykloje ir klasėje taisyklių.

Tačiau tam, kad mokinys gerai jaustųsi, reikalinga ne tik adekvati asmeninė socialinė kompetencija. Vaikui reikia kitų žmonių meilės ir palaikymo. Cohen ir bendraautorius (2000) teigimu socialine parama galima laikyti bet kokią procesą kurio metu socialinė sąveika stiprina sveikatą ir gerovę (Buchanan ir Bowen, 2008). Socialinis palaikymas gali būti instrumentis (pvz. teikiant tiesiogias paslaugas), emocinis (pvz. išklausymas, empatija, priėmimo parodymas) arba informatyvus (pvz. teikiant patarimus ar informaciją). Visi išvardinti socialinės paramos tipai gerina mokinių psichologinę savijautą bei akademinį pasiekimą (Demaray et al. 2005; Demaray and Malecki 2002; cit. pgl. Buchanan, Bowen, 2008).

Mokykloje vaikas susiduria su žmonėmis, kuriuos galima suskirstyti į tris pagrindines grupes – tai kiti mokyklos mokiniai, mokytojai ir administracija. Tarpasmeniniai santykiai su administracijos darbuotojais yra rečiau, dažniausiai formalūs ir grindžiami mokyklos, kaip didelės institucijos, supratimu bei reikalavimu laikytis tam tikrų nustatytų taisyklių (Rodriguez, Conchas, 2009).

Kaip teigia Petruolytė (2001), jaunesniųjų paauglių išgyvenimai, jų savijauta mokykloje tiesiogiai priklauso nuo pedagogų ir mokinių tarpusavio santykių, pedagogų pamokų metu naudojamo vadovavimo stiliaus. Moksliniais tyrimais patvirtinta, kad tiek mokytojai, tiek klasės draugai gali padidinti pasitikėjimą savo jėgomis arba priešingai, jį sumenkinti. Mokyklos mikroklimatas (mokinių tarpusavio santykiai bei santykiai su mokytojais), vertybių sistema, mokytojų požiūris į mokinius yra svarbūs veiksniai darantys įtaką moksleivių optimistiškam požiūriui į gyvenimą, jų psichologinei bei fiziologinei gerovei ir akademiniai sėkmei (Ruus et. al., 2007). Rubikienės (2009) atliktas tyrimas atskleidžia, kad didesnę socialinę palaikymą gaunančių mokinių nerimo, depresyškumo ir streso įverčiai statistiškai reikšmingai žemesni nei žemesnį

socialinį palaikymą gaunančių mokinių. Buchanan ir Bowen (2008) teigia, kad bendramokslų socialinė parama yra ypač svarbus veiksnys mokinių psichologinei gerovei mokykoje, ypač jei mokiniai patiria suaugusiųjų paramos trūkumą. Kiti šių autorių analizuoti tyrimai patvirtina, kad pozityvi, ilgalaikė ir nepertraukiama tėvų, mokytojų ir kitų reikšmingų vaikui suaugusiųjų parama yra jo sėkmingos socialinės adaptacijos garantas (Buchanan, Bowen, 2008).

Taigi vaiko gebėjimas kurti ir palaikyti tarpasmeninius santykius mokykloje labiausiai reiškiasi sąveikaujant su dviem pagrindinėmis žmonių grupėmis: bendraamžiais ir mokytojais.

1.2.1. Santykiai su bendraamžiais

Kūdikystė, vaikystė ir paauglystė apibrėžia skirtingus vaikų raidos etapus. Tyrėjai, įvairių mokslinių darbų autoriai dažniausiai skiria tokius amžiaus tarpsnius: kūdikystė (0-2 m.), ankstyvoji vaikystė / ikimokykliniai metai (2-6 m.), vidurinioji vaikystė / jaunesnysis mokyklinis amžius (6-10/11 m.) ir paauglystė (11/12-18 m.). Šio tyrimo dalyvių, ketvirtos klasės mokinių, amžius - 9-11 metų (žr. poskyrį 2.1. Tyrimo dalyviai). Tai laikas kai baigiasi vaikystė ir prasideda paauglystė. Raidos psichologijoje ypač daug dėmesio skiriama būtent paauglystės amžiui, kai sparčiai formuojasi asmenybė. Šis laikotarpis apibūdinamas, kaip labai sunkus, nes dažnam paaugliui kyla daug problemų bei konfliktų, kuriuos iššaukia savijautos ir elgesio nepastovumas, nuolatinis maištavimas, priešinimasis, autoritetų kaita. Paauglystė – tai gyvenimo tarpsnis tarp vaikystės ir suaugusiojo amžiaus (Petruolytė, 2003). Paaugliui būtina patenkinti bendravimo poreikį, nes tai vienas pagrindinių jo poreikių atsiradęs dar ankstyvojoje vaikystėje.

Literatūroje (Žukauskienė, 1996; Žukauskienė, 2012) akcentuojama vaikų ir paauglių tarpusavio santykių, kurių dėka išmokstama tarpasmeninio bendravimo įgūdžių, svarba. Bendravimas šiame amžiuje vaidina svarbų vaidmenį visuomeniškumo, prisirišimo, moralės ir empatijos vystymėsi, agresijos kontrolėje, lyties vaidmenų socializacijoje. Sėkmingi bendraamžių tarpusavio santykiai, padeda užtikrinti socialinės kompetencijos vystymąsi. Jiems priskiriama ir prevencinė funkcija. Teigiama, kad geri tarpasmeniniai santykiai sumažina psichikos sutrikimų tikimybę (Cicchetti ir Bush, 1992; cit. pgl. Pastavkaitė, 2005).

Mokėjimas tinkamai bendrauti, bendraamžių pripažinimas siejamas su sėkmingesne paauglio socialine adaptacija, tuo tarpu drovus bei atsiribojantis elgesys turi įtakos blogesnei savijautai tiek mokykloje, tiek kitame socialiniame kontekste. Užsisklendę vaikai yra ne tokie populiarūs, daugiau laiko praleidžia svajodami, vieniši (Charlesworth, Hartup, 1980; Rasmussen, Gottman, 1987; Kagan, Reznik, ir kt., 1999; cit. pgl. Pastavkaitė, 2005).

Santykių su bendraamžiais problemos, t.y. vienatvės jausmo išgyvenimas, bendraamžių

atstūmimas ar paties vaiko nusivylimas savo draugais gali būti prastos savijautos mokyklos aplinkoje priežastimi. Žukauskienė (2012), pasitelkusi mokslinių tyrimų duomenis, pabrėžia, kad vaiko vienišumo jausmą didina trys socialiniai aspektai. Pirma, vaikams, kurie nerimauja ir laikosi nuošalyje, sunku užmegzti artimas draugystes, kurios suteiktų emocinį artumą ir draugystę, todėl jie jaučiasi vieniši. Nebūtina turėti daug draugų, tačiau vaikas, draugaujantis bent su vienu vaiku gana ilgai, rečiau išgyvena vienatvės jausmą. Antra, kai kurie vaikai tiesiog nuolat neįsileidžiami, nepriimami. Kai jie klausia, ar jie gali žaisti kartu, atsakymas visada būna „ne“. Šių vaikų kiti nepriima į savo veiklas, jie paskutiniai pakviečiami į komandą, kur turi žaisti kiti vaikai. Bendraamžių atstūmimas sukelia ypač stiprų vienatvės jausmą. Vaikai, su kuriais kiti bendrauja iš esmės pozityviai, jaučiasi mažiau vieniši už tuos, kuriuos bendraamžiai aktyviai atstumia. Trečia, vaikai, kurie nerimauja ir laikosi nuošaliai, ir vaikai, kuriuos bendraamžiai atstumia ir neįtraukia į bendras veiklas, tampa socialiai bejėgiai, visada tikisi atstūmimo ir nebando siekti naujų ryšių, inicijuoti naujus socialinius kontaktus.

Bendraamžių atstūmimas nuo pat mokyklos lankymo pradžios yra susijęs su vaiko sunkumais joje, t.y. mokyklos vengimu, neigiama nuostata į ją, mažesniu įsitraukimu į su mokykla susijusią veiklą, vangesniu vaiko dalyvavimu atliekant mokytojo pavestas ar grupines užduotis. Kuo ilgiau trunka bendraamžių atstūmimas, tuo didesnę neigiamą įtaką jis daro vaikui ir jo įsitraukimui į mokyklinę akademinę veiklą (Ladd, Herald-Brown, Reiser, 2008; cit. pgl. Žukauskienė, 2012). Atstumtiems mokiniams dažniau ir stipriau pasireiškia depresijos, prastos savijautos simptomai (Sbocbet et al., 2006).

Vaiko saugumas yra viena iš dedamųjų geros savijautos mokykloje dalių. Tačiau pasak Girdvainio ir Pocevičienės (2009) moksleivių apklausos atskleidžia, kad pakankamai daug vaikų mokyklose tampa agresijos, pasireiškiančios patyčiomis, aukomis. Žukauskienė (2012) bei Grigaliauskaitė (2010) aprašydamos moksliniais tyrimais pagrįstas patyčių pasekmes vaikui nurodo, kad dėl nuolat patiriamos emocinio smurto mokykloje išlieka negatyvių pėdsakų asmenybės raidoje, pažeidžiama fizinė ir psichinė sveikata. Tapę patyčių aukomis vaikai jaučiasi nesugūs, išgyvena nerimą, baimę, dažniau jaučiasi liūdni, prislėgti, nepasitikintys savimi, pasižymi žemesne saviverte. Patyčios paliečia ir tuos vaikus, kurie stebi patyčių situaciją. Tai gali būti viena iš priežasčių, kodėl vaikas gali vengti mokyklos, nelankyti pamokų.

Tyrimai atskleidžia, kad įtempti, konfliktiški mokinių tarpusavio santykiai mokykloje gali būti ne tiek psichologinių asmens ypatybių problema, kiek blogo mikroklimato, nepagarbios atmosferos visoje mokykloje, konkrečioje klasėje arba bendraamžių grupėse išdava (Bužinskas et al., 2005).

1.2.2. Mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiai

Tyrimais įrodyta, kad gerų mokytojo – mokinio tarpusavio santykių dėka mažėja mokinių elgesio problemų ir gerėja akademiniai pasiekimai (Brewster, Bowen, 2004; Demaray, Malecki, 2002). Tuo tarpu įtempti, slėgiantys mokininių tarpusavio santykiai su mokytojais daro neigiamą įtaką jų savijautai. Kai kuriems mokiniams išryškėja edukacinės (ypač motyvacijos), psichologinės (nerimas, užsisklendimas, apatija, impulsyvumas) ir somatinės (pvz. galvos, pilvo skausmai) problemos (Sava, 2002; cit. pgl. Murray-Harvey, 2010).

Hughes ir bendraautoriai (2008; cit.pgl. Griciūtė, 2010) savo tyrimu patvirtina, kad mokytojo ir mokinio santykiai yra reikšmingi mokiniui prisitaikant mokykloje, dabartiniams ir būsimiems akademiniam pasiekimams. Teigiamus santykius autoriai apibūdina kaip kupinus šilumos ir palaikymo arba stokojančius konfliktiškumo.

Analizuojant mokinių santykių su mokytojais sunkumus kreipiamas dėmesys ne tik į tiesiogines bendravimo problemas, bet ir į platesnį jų spektrą. Mokiniams ypač aktualus mokinių žinių vertinimas, bendras mokinių - mokytojų santykių (savitarpio pagarbos ir pan.) aspektas. Lietuvoje atlikto tyrimo (Bužinskas et al., 2005) duomenimis daugiausia problemų vyresnių klasių mokiniai mato neobjektyviame jų žinių vertinime – apie 40 proc. Tuo tarpu tik 7 proc. tyrime dalyvavusių pradinukų tėvų bei 24 proc. V-VI klasių mokinių tėvų nurodo neobjektyvų vaiko pasiekimų vertinimą kaip jų vaikus varginančią problemą.

Antroje - trečioje vietoje po neobjektyvaus žinių vertinimo, minėto tyrimo duomenimis, mokiniai nurodo susiduriantys su nenoru padėti įveikti mokymosi sunkumus (apie 50 proc. vyresniųjų klasių mokinių) ir su jų nuomonės mokyklos gyvenimo klausimais negerbimu (40 -50 proc.). Kraštutinės mokytojų nepagarbos mokiniams išraiškos – užgauliojimai, įžeidinėjimai - pasitaiko rečiau, bet vis dėlto apie 40 proc. mokinių teigia susiduriantys su tokiu reiškiniu: apie 10 proc. dažnai (kartą per mėnesį ir dažniau), apie 30 proc. – kartais, kartą ar du per metus. Su mokytojų nenoru padėti asmeniniais klausimais (pavyzdžiui kilus konfliktams tarp bendraamžių ir pan.) mokiniai susiduria rečiausiai, bet su tuo susiduria irgi beveik 40 proc. mokinių (Bužinskas et al., 2005). Taigi netgi įvertinus galimą mokinių atsakymų subjektyvumą, vis dėlto galima numanyti, kad mokytojų pagarbos ir pagalbos mokiniams problema mokyklose yra aktuali.

Analizuojant nacionalinio tyrimo „Nesėkmingo mokymosi mastai ir priežastys“ duomenis, galima teigti, kad tarp mokinių akademinį pasiekimų įvertinimo ir jų savijautos mokykloje yra tiesioginis ryšys. Tų mokinių, kurie sutaria su mokytojais, yra pagiriami ir padrašinami, kuriems mokykloje yra jauku ir saugu, akademiniai pasiekimai yra geresni. Tačiau remiantis šiuo tyrimu negalima atsakyti į klausimą kas lemia gerą mokinio savijautą mokykloje.

Lieka neaišku, ar mokiniai mokosi gerai todėl, kad jų santykiai su mokytojais geri, mokytojai mokinius padrąsina, palaiko. O gal santykiai su mokytojais bei savijauta mokykloje yra geri todėl, kad mokiniai tiesiog gerai mokosi. Kita vertus, prasčiau besimokantys mokiniai mano, kad mokytojai su jais elgiasi neteisingai ir kad mokytojams jų nuomonė nesvarbi (Barkauskaitė, 2003).

1.2. Emocijų supratimas: ypatumai ir raida vaikystėje

Mokslinės literatūros apžvalga padėjo išskirti dvi sąvokas, kurios dažnai naudojamos emocijų analizės teoriniuose konstruktuose: tai emocinė kompetencija (angl. *emotional competence*) bei emocinis intelektas (angl. *emotional intelligence*).

Emocinė kompetencija – tai asmens gebėjimas suprasti, išreikšti ir efektyviai valdyti savo emocijas siekiant užsibrėžtų tikslų (Beck et al., 2012; Barblett L. et al., 2010). Malinauskaitė (2011), pateikdama Saarni (2002) empirinių tyrimų rezultatus, įvardija aštuonis įgūdžius, kurie sudaro kompleksinį emocinių kompetencijų vaizdą - tai gebėjimas suvokti savo paties emocijas, gebėjimas atpažinti kitų emocijas ir jas suprasti, gebėjimas kalbėti apie emocijas, gebėjimas būti empatiškam, gebėjimas atskirti emocinį patyrimą nuo emocinės išraiškos, gebėjimas valdyti neigiamas emocijas ir stresines situacijas, gebėjimas sąmoningai kalbėti apie emocijas visuose socialiniuose santykiuose, saviveiksmingumo gebėjimas.

Panašiai mokslinėje literatūroje apibrėžiamas ir emocinis intelektas. V. T. Takšic (2006) bei L. Faria ir L. N. Santos (2009) (cit. pgl. Žukauskienė et al., 2011) emocinį intelektą apibūdina kaip vidinius sugebėjimus ir galimybes, kaip antai emocijų suvokimas ir supratimas, emocijų išreiškimas ir įvardijimas bei emocijų valdymas. Tačiau kai kurie autoriai emocinę kompetenciją įvardija kaip taikomąją emocinio intelekto dalį.

Taigi, galima teigti, kad emocijų supratimas yra viena tiek emocinės kompetencijos, tiek ir emocinio intelekto sudedamųjų dalių. Mokslininkai, tiriantys bei aprašantys emocijas, mano, jog būtent gebėjimas atpažinti ir suprasti emocijas yra kertinis vaikų emocinės kompetencijos gebėjimas, kuris teikia pagrindą ir kitų emocinės kompetencijos gebėjimų vystymuisi (Albanese et al., 2010; Trentacosta, Izard, 2007; cit. pgl. Magelinskaitė, 2008).

Emocijų atpažinimo ir supratimo raidos tyrimai nėra labai gausūs. Teigiama, kad emocijų supratimas grindžimas vaiko gebėjimu suprasti savo ir atpažinti bei suprasti kito žmogaus emocijas (Weimer et al., 2012). Tyrimai atskleidžia, kad vaikai jau pirmaisiais gyvenimo mėnesiais analizuoja jų akirtyje atsidūrusių veidų emocines išraiškas, o vėliau jas susieja su emocijas sukeliančiomis situacijomis. Šešių mėnesių kūdikiai dažniau ir anksčiau atpažįsta teigiamas, negu

neigiamas emocines veido išraiškas. Baigiantis pirmiesiems metams vaikai geba pasinaudoti tėvų veido išraiškomis, kad nuspręstų kaip elgtis naujoje situacijoje. 2 – 4 metų vaikai išvysto gebėjimą tiksliai atpažinti kitų bazines emocijas pagal veido išraiškas tiek schematiniame piešinyje, tiek ir nuotraukose. Trijų metų vaikas jau geba diferencijuoti emocijas ir pirmiausia jo žodyne atsiranda tokie apibūdinimai kaip linksmas, piktas ir liūdnas (Žukauskienė, 2012; Albanese et al., 2010); Weimer et al., 2012).

Weimer ir kt. straipsnio autoriai (2012) tvirtina, kad emocijas apibūdinačių žodžių vartojimas kasdienėje kalboje arba gebėjimas identifikuoti emocijas nebūtinai atspindi prasmingą supratimą kaip individo psichinė būseną yra susijusi su jo veiksmis. Gebėjimas suprasti emocijas yra aukštesnio lygmens. Tik po to, kai vaikas jau geba paprasčiausiai atpažinti ir įvardinti emocijas, pradeda vystytis emocijų supratimas.

O'Brien et al. (2011) longitudinalinis daugiau kaip penkių šimtų 3-4 metų vaikų tyrimas atskleidė sąsajas tarp vaikų gebėjimo suprasti emocijas ir minčių teorijos. Gauti rezultatai patvirtino, kad gebėjimas atpažinti emocijas vystosi pirmiau yra pagrindas suprasti kitų žmonių mintis.

Pasiekęs 3-4 metų amžiaus ribą vaikas jau supranta, kad pagrindinės emocijos ar emocinės reakcijos yra susijusios su atitinkamomis sąlygomis (Denham ir Couchoud, 1990; cit. pgl. Weimer et al., 2012). Jau būdamas 3 metų vaikas gali nuspręsti, kad pasakos personažas jausis laimingas arba liūdnas priklausomai nuo to pasieks ar nepasieks pageidaujama rezultatą (Yuill, 1990; cit. pgl. Weimer et al., 2012). Jis taip pat jau supranta, kad išorinės priežastys gali būti pagrindu emocijų kaitai: toks faktas, kaip daikto pametimas yra lydimas liūdesio, kai tuo tarpu dovanos gavimas sukelia džiaugsmą (Cutting ir Dunn, 1999; cit. pgl. Weimer et al., 2012; Pons et al., 2004). Dar daugiau, pamažu atsiranda supratimas, kad emocijų intensyvumas laikui bėgant mažėja, o kai kurie dabarties elementai gali tapti priminimu sužadinančiu praeityje kilusias emocijas (Flavell, 2000; Harris, 2000; cit. pgl. Albanese et al., 2010; Lagattuta ir Wellman, 2001; cit. pgl. Weimer et al., 2012).

Tolesnė vaiko raida įtraukia augantį supratimą, kad žmogus ne visada atskleidžia tai, ką jaučia. Tai susiję su socialiai priimtinių emocijų raiška (Carlson ir Wang, 2007; cit. pgl. Weimer et al., 2012). Maždaug tarp 4-6 metų vaikai pradeda suprasti, kad asmuo viduje gali jausti vieną, o išoriškai parodyti visai kitą emociją (Harris et al., 1986; cit. pgl. Weimer et al., 2012; Gardner et al., 1988; Jones et al., 1998; Joshi et al., 1994; cit. pgl. Pons et al., 2004). Taip pat maždaug šiame amžiuje jie geba suvokti, kad emocijos susijusios su norais, t.y. kad du žmonės tokioje pat situacijoje gali jaustis skirtingai, nes skiriasi jų norai (Harris et al., 1989; cit. pgl. Weimer et al., 2012). Kiti tyrėjai atskleidžia, kad pastarasis suvokimas atsiranda tik 6-7 vaiko gyvenimo metais

(Yuill, 1984; cit. pgl. Albanese et al. 2010). Taip pat šiame amžiuje atsiranda gebėjimas pasitelkti strategijas (pvz. tokią psichologinę strategiją kaip sakymas „pagalvok apie ką nors kita” žmogui, kuris jaučiasi prastai). Vaiko gebėjimas suprasti kito asmens įsitikinimų teisingumą arba klaidingumą padeda pagrindus gebėjimams suprasti jo arba jos emocines reakcijas į atitinkamas situacijas (Bradmetz et al., 1999; Fonagy et al., 1997; cit. pgl. Albanese et al. 2010).

Albanese ir jo kolegos (2010) tvirtina, kad tik tuomet, kai vaikai pajėgia įsisąmoninti kitų individų norus, įsitikinimus ir susieti tai su situacijomis, kurios tarnauja kaip priminimas, jie gali suvokti skirtumą tarp kito individo jaučiamų ir reiškiamų emocijų. Galiausiai tik nuo 9-11 metų vaikas gali suprasti individo refleksiją konkrečioje situacijoje iš įvairių perspektyvų, įskaitant jausmus. Autorių manymu būtent šiame amžiuje tampa visiškai aišku, kad žmogus gali išoriškai rodyti vienokią emociją, nors savo viduje jaučia ką kita; vaikas supranta, kad asmuo gali turėti ne vieną, o kartais ir kelis prieštarigus emocinius atsakus į konkrečią situaciją; kad negatyvūs jausmai susiję su moraliai smerktiniais veiksmais, o pozityvūs – su pagirtiniais.

Apibendrinę turimus duomenimis Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorili ir Pons (2010) išskyrė ir apibrėžė tokias emocijų supratimo raidos fazes:

- eksternali (angl. *external*) – susideda iš emocijų atpažinimo, bei gebėjimo susieti emocijas su priminimais ir priežastimis;
- mentalinė (angl. *mental*) – apima įvairius psichinius emocijų aspektus: norų ir įsitikinimų poveikį bei skirtumą tarp realių ir rodomų emocijų;
- refleksyvi (angl. *reflexive*) – kuomet emocijų supratimas grindžiamas morale, taisyklėmis ir kitais mišriais komponentais.

Emocijos neatsiejamos nuo savijautos. Kaip teigia Pikūnas ir Palujanskienė „emocijos ir jausmai yra žmogaus santykio su savimi ir aplinka išgyvenimas, kai suvokiami daiktai, reiškiniai ar žmonės yra patenkinę jo poreikius arba atvirksčiai – nepatenkinę. Priklausomai nuo to – patenkinami ar nepatenkinami žmogaus poreikiai, jis jaučia teigiamus ar neigiamus išgyvenimus” (Pikūnas, Palujanskienė, 2005, p. 111).

Užsienio autoriai nors ir gilinaisi į savijautos mokykloje bei emocinių įgūdžių sąsajų ypatumus, tačiau darbų, kuriuose vaiko savijauta mokykloje būtų siejama su emocijų supratimu rasti nepavyko. Mokslininkai teigia, kad emocinių gebėjimų svarba išryškėja viduriniojo vaikystės raidos etape, nes būtent šiuo laikotarpiu vaikas pradeda lankyti mokyklą. Pastebėta, jog vaikai, pasižymintys gerais emociniais įgūdžiais, t.y. emociškai kompetentingi vaikai, mokykloje yra labiau mėgiami, populiarūs tarp savo bendraklasių, pasižymi gerais mokymosi rezultatais (Braza et al., 2007; Choi ir Kim, 2003; Gil-Olarte, 2006; Mestre et al., 2006; Trentacosta ir Izard,

2007; Zettergren, 2003; Wilson, 2006; cit. pgl. Magelinskaitė, 2008). Tuo tarpu vaikai, kuriems atitinkamais raidos etapais nepavyko suformuoti reikiamų emocinių kompetencijų, yra priskiriami padidintos rizikos kategorijai: jiems gali prasčiau sektis mokykloje, dažniau pasireiškia psichinės sveiktos problemos, įskaitant elgesio bei socialinio funkcionavimo problemas (Raver ir Knitzer, 2002; Shields et al., 2001; Zahn-Waxler et al., 1990; cit. pgl. Huphries et al., 2012).

Kubilskienė (2013), remdamasi kitų mokslinų tyrimų rezultatais, teigia, kad geresni emocijų atpažinimo įgūdžiai susiję su aukštesne socialine kompetencija, tuo tarpu prastesnis emocijų atpažinimas gali sukelti neadekvačias reakcijas, pavyzdžiui, agresiją.

Goodfellow ir Nowicki (2009) atliko tyrimą, kuriame dalyvavo 840 7-mečių vaikų. Rezultatai atskleidė, kad vaikai, kuriems sunkiau sekėsi atpažinti emocijas kitų žmonių veiduose, patirdavo daugiau sunkumų negu vaikai, kuriems tai atlikti buvo lengva. Berniukų grupėje prastas gebėjimas atpažinti emocijas siejosi su problemomis santykiuose su bendraamžiais, kai tuo tarpu mergaičių grupėje šis gebėjimas siejosi su mokymosi sunkumais. Remdamiesi atlikto tyrimo duomenimis autoriai kelia prielaidą, kad neverbaliniai gebėjimai taip pat vaidina reikšmingą vaidmenį vaikų socialiniams ir akademiniais pasiekimams.

1.3. Intelektas įvertinimo problema

Kiekvieno žmogaus mentaliniai gebėjimai yra skirtingi, o jiems apibūdinti dažnai naudojama intelekto sąvoka. Intelektas apibrėžimo problema dar ir dabar nėra išspręsta, todėl psichologinėje literatūroje galima rasti įvairių intelekto apibrėžimų bei aiškinimų, kurie priklauso skirtingiems intelekto teorijų kūrėjams bei jų šalininkams. 52 žymiausi pasaulio intelekto tyrėjai 1994 metais rekomendavo tokį bendrą apibrėžimą: „Intelektas – tai bendroji psichikos galia, tarp daugelio kitų dalykų apėmianti protavimą (priežasties ir padarinio ryšio nustatymą), planavimą, problemų sprendimą, abstraktųjį mąstymą, sudėtingų idėjų supratimą, greitą mokymąsi ir gebėjimą pasimokyti iš patirties” (cit. pgl. Bagdonas, 2009).

Intelektas įvertinimas laikomas vienu iš didžiausių psichologijos laimėjimų (Nisbett et al., 2012). Intelektas matuojamas testų pagalba, t.y. vertinamas asmens potencialas spręsti problemas, prisitaikyti prie kintančių aplinkybių ir mokytis iš patirties (Pranckevičienė et al., 2009). Gauti rezultatai – testų balai – perskaičiuojami į intelekto koeficientą (IQ), kuris laikomas pastoviu dydžiu, nurodančiu asmens intelekto lygį, lyginant su to paties amžiaus asmenų grupės vidurkiu (Hunt, 2011).

Pirmuoju intelekto testo kūrėju (XIX a. pab.) laikomas prancūzų psichologas Alfred Binet. Jo sukonstruotu testu buvo vertinami vaikai, pradedantys eiti į mokyklą – nustatomas jų mentalinis (protinis) amžius (MA), kuris gali skirtis nuo vaiko biologinio amžiaus. Vokiečių psichologas William Stern pasiūlė vietoje protinio amžiaus vartoti intelekto koeficiento - IQ (angl. *intelligence quotient*) terminą, kaip protinio ir biologinio amžiaus santykį, padaugintą iš 100. Kai protinis ir biologinis amžius sutampa, jų santykis lygus vienetui, ir tada $IQ = 100$ (Šamatovič, 2007). Amerikiečių psichologas David Wechsler pasiūlė Wechsler - Bellevue intelekto skalę, kurioje IQ buvo skaičiuojamas standartiniais balais, kurie turėjo vienodas pasiskirstymo charakteristikas kiekviename amžiaus tarpsnyje (Wechsler, 2002).

Šie pasiekimai buvo labai svarbūs ir įtvirtino intelekto testų taikomąją vertę – IQ dydis pagrįstai laikomas geru mokyklinės, darbinės bei kitos gyvenimiškos veiklos rezultatų prognostiniu veiksniumi. IQ taip pat svarbus lyginant atskirų grupių skirtumus, padeda fiksuoti intelekto pokyčius bėgant laikui ir įvertinti intervencijų poveikį (Nisbett et al., 2012).

Kita vertus, Eris (2008) nuogastauja, kad vienareikšmiškai apibrėždami vaiko gebėjimus IQ balais, mes galime apriboti jo galimybes siekti išsilavinimo ir plėtoti kitus gebėjimus, kurie negali būti prognozuojami testų pagalba.

Pastarąjį dešimtmetį prieita nuomonės, kad intelektas visuomet yra ir priežastis, ir pasėkmė žmogaus gyvenimo pasiekimų kontekste. Aukštą vaiko intelektą nulemia ne paveldėti genai ar tinkamos namų sąlygos, bet tai, kad genai ir aplinka, kurioje vaikas auga, susiję tokiu būdu, kuris leidžia vaikams, turintiems gerą genetinį pagrindą, išvystyti savo intelektinius gebėjimus esant tam tikroms aplinkos sąlygoms (Žukauskienė, 2012). Thompson ir Plomin (2000) (cit. pgl. Šimelionienė, 2012) nurodo, kad intelekto struktūrą ir intelektinių gebėjimų lygį apsprendžia daugybė veiksnių, tokių kaip įgimti genetiniai skirtumai, amžius, lytis, kultūra ir pan. Įvairių tyrimų duomenims, bendrų intelektinių gebėjimų raidai maždaug 50 proc. intelekto skirtumų gali būti aiškinami paveldimumo įtaka, 10-20 proc. bendra šeimos ar socialine aplinka ir likusieji 30-40 proc. individualia šeimos ar aplinkos įtaka bei atsitiktinumais. Visais raidos etapais asmens intelektas stipriai veikia jo socialinį elgesį, o tai, savo ruožtu, keičia asmens gyvenamąją aplinką, kuri nuolat daro poveikį intelektui. Tiriant intelektą, tai ir yra esminė problema, kelianti prielaidą, kad intelektas nėra atskiras ir vientisas darinys. Sistemos, kurių sudėtine dalimi yra intelektas, yra tokios sudėtingos, kad kol kas nerasta būdų, kaip adekvačiai įvertinti ir išmatuoti visus kintamuosius, darančius poveikį intelektui (Hunt, 2011).

Nisbett ir bendraautorių (2012) teigimu, asmeninės sąvybės yra neatsiejamos nuo pažintinių gebėjimų. Savo straipsnyje jie pateikia tokius pavyzdžius: individai, turintys didesnę darbinės atminties apimtį, geriau valdo savo emocijas (Schmeichel, Volokhov, Demaree, 2008), o

individai gebantys slopinti emocijas gauna didesnius testų įverčius negu jų impulsyvūs bendraamžiai (Shamosh, Gray, 2007).

Daugybe tyrimų įrodyta, kad mokymasis mokykloje tiesiogiai susijęs su IQ augimu. Palyginus to paties amžiaus vaikus, iš kurių vienas eina į penktą, o kitas į ketvirtą klasę, paaiškėjo, kad jų verbalinis IQ skiriasi maždaug 5 vienetais (Cahan ir Cohen, 1989; cit. pgl. Nisbett et al., 2012). Chetty su kolegomis (2010) (cit. pgl. Nisbett et al., 2012) pateikė duomenis, kad kokybiškas mokymas, prasidedantis jau vaikų darželyje, daro reikšmingą poveikį akademiniams ir vėlesnio gyvenimo pasiekimams. Brinch ir Galloway (2011) paskelbė rezultatus apie pokyčius, susijusius Norvegijos švietimo sistemos reforma. Buvo pridėti du papildomi mokymosi metai prie privalomo septynmečio mokymosi. Efektas visoje šalyje buvo labai ryškus ir prilygo vienai trečiajai Flynn efekto (cit. pgl. Nisbett et al., 2012).

Visą XX - tąjį amžių vyko didžiuliai pokyčiai industrinių, ekonomiškai išsivysčiusių valstybių švietimo sistemose. Flynn (1987) ištyrė 14 tautų atstovus ir nustatė, kad kiekviena nauja gyventojų karta pasižymi aukštesniu IQ (nuo 5 iki 25 vienetų). Šis reiškinys dabar vadinamas Flynn efektu (cit. pgl. Nisbett et al., 2012). Nors IQ poslinkių problema tebėra mokslinių ginčų objektas, tačiau vis dažniau pripažįstama, kad kartu su bendra šalies pažanga keičiasi ir joje gyvenančių žmonių intelektiniai gebėjimai. Paaiškėjo, kad IQ vidurkių skirtumas tarp kartų didesnis, kai intelektui vertinti naudojamos neverbalinės metodikos, tarp jų ir Raveno Spalvotos progresuojančios matricos, nei kai tam naudojami Wechslerio ar Stanfordo-Binet testai (Gintilienė et al. 2005). Tačiau esminė problema yra ta, kad senos intelektą vertinančių testų normos darosi nebetikslis naujos kartos tiriamųjų intelektiniams gebėjimams vertinti. Taigi vertinant vaikų intelekto gebėjimus pasenusiomis normomis, galima gauti kur kas geresnių rezultatų nei pagal naujas normas (Wechsler, 2002). Mokslininkams atskleidus šį reiškinį, intelektą vertinantys testai nuolat yra peržiūrimi, tobulinami ir atnaujinami, atsižvelgiant į konkrečios šalies poreikius.

Narkevičienė (2007) taip pat teigia, kad aplinkos veiksniai lemia ne tik vaiko gabumų atskleidimo laipsnį, lygį, bet ir tai, kokios rūšies, pobūdžio gabumus ji pasiruošusi gerbti (ar toleruoti?), kokius gabumus ji pasiruošusi remti investicijomis. Aplinka suprantama ne tik kaip vaiko šeima, draugai, mokykla ar bendruomenė, tai yra ir šalies ekonominės, socialinės, teisinės ir politinės institucijos. Šioje aplinkoje vaikas formuojamas ir ugdomas.

Taigi, intelekto įvertinimo problema, sprendžiama jau daugiau kaip šimtą metų, tebėra aktuali ir atverianti neribotas tyrimo perspektyvas psichologams dabar ir ateityje.

1.4. Neverbalinių intelektinių gebėjimų įvertinimas Raveno Spalvotomis progresuojančiomis matricomis

Girdzijauskienė (2001) (cit. pgl. Salialionė et al., 2011) tvirtina, kad Lietuvos vaikų intelekto struktūra susideda iš trijų faktorių: Verbalinio supratingumo, Percepcinės organizacijos ir Apdorojimo greičio. Jauniausio amžiaus grupės (6–7 m.) vaikų intelekto struktūrą geriausiai aprašo dviejų faktorių modelis: Verbaliniai ir Neverbaliniai gebėjimai.

Raveno Spalvotos progresuojančios matricos (CPM) yra vienas pirmųjų ir plačiausiai naudojamų neverbalinių testų, tiriančių induktyvaus mąstymo gebėjimus, rinkinys (Cockcroft et al., 2011). J. C. Raveno 1947 metais sukurtos metodikos teoriniu pagrindu tapo Spearmano „g faktorius“. Ši faktorių sudaro du komponentai: produktyvūs (angl. *eductive*) ir reproduktyvūs (angl. *reproductive*) gebėjimai. Terminas „*eductive*“ kilęs iš lotyniško termino „*educere*“ ir reiškia „gebėjimą surasti prasmę piniavoje“. Antrasis terminas skirtas aprašyti gebėjimą atgaminti įgytą informaciją (Raven, 2000; cit. pgl. Gintilienė et al., 2005). „Produktyvūs gebėjimai apima probleminės situacijos suvokimą ir analizę, problemos aptikimą ir platesnį, nei leidžia gauti duomenys, sąvokinių derinių formavimą, o tai palengvina sudėtingų uždavinių, turinčių daug tarpusavyje susijusių kintamųjų, supratimą. Kitaip sakant, tai procesas, susijęs su naujų sudėtingų neformalizuotų situacijų aptikimu, kai išvados daromos labiau vadovaujantis įžvalga, aktyvia kryptinga paieška nei galimų variantų peržiūra ir atranka“ (cit. pgl. Gintilienė et al. 2005, p. 22-23).

Tyrimais pripažinta, kad spalvotos progresuojančios matricos (CPM) turi didelį „g faktorius“ svorį, ir šiek tiek matuoja vizualų-erdvinį „k“ faktorių. Šis testas nėra bendro intelekto matavimo priemonė, tačiau grynai faktorių atžvilgiu matuoja intelektinį asmens pajėgumą (Raven et al., 1999).

Teigiama, kad CPM pasižymi tarpkultūriniu validumu bei yra vertingas instrumentas gabių vaikų atrankos procese (Raven et al., 1999).

Kai amžiaus ir raidos stadijų dėsningumai yra siejami su Piaget kognityvine teorija gana aiškiai parodomas CPM įverčių ir raidos stadijų ryšys (Raven et al., 1999.).

Klausimas apie lyties kintamojo įtaką neverbaliniams gebėjimams iki šiol išlieka aviras. Nors abiejų lyčių atstovai gyvena vienodomis socioekonominėmis sąlygomis ir toje pačioje juos supančioje aplinkoje, tačiau egzistuoja fundamentalūs biologiniai skirtumai tarp vyrų ir moterų, bei lyties nulemta socializacijos praktika (Nisbett et al., 2012). Empirinių tyrimų šiuo klausimu nuolat daugėja, tačiau vienareikšmiško atsakymo kol kas nerandama. Tarkim Savage-McGlynn (2012) Didžiosios Britanijos 7-14 ir 15-18 metų vaikų ir paauglių tyrimas CPM metodika atskleidė, kad

neverbalinių gebėjimų skirtumo tarp lyčių nėra. Tuo tarpu Pakistano vaikų tyrimas parodė, kad mergaičių grupėje pastarieji gebėjimai yra geresni negu berniukų grupėje (Shamama-tus-Sabah et al., 2012).

Gintilienė ir Butkienė 2005 m. pirmą kartą pristatė lietuviškas CPM normas, kurios gali būti naudojamos vertinti 6-11 metų Lietuvos vaikų neverbalinius intelektinius gebėjimus formalizuotos atrankos tikslu. Vadovaudamasis tyrimo rezultatais autorės teigia, kad neverbalinių gebėjimų raidai įtakos turi amžius, gyvenamoji vieta ir tėvų išsilavinimas. Tuo tarpu lyties veiksnys yra nereikšmingas (Gintilienė et al., 2005).

Tyrimų, kuriuose būtų siekiama nustatyti ar yra ryšys tarp vaikų neverbalinių intelektinių gebėjimų bei savijautos mokykloje rasti nepavyko. Tai nėra netikėta, o greičiau logiška pasekmė. Šiame darbe savijautą mokykloje atitinka socialinė - emocinė gerovė mokykloje. Sudėtinga iškelti net intuityvias logines prielaidas kaip ši gerovė susijusi su neverbaliniais vaiko gebėjimais.

Kita vertus, moksliniai tyrimai atskleidžia, kad vaikų emocijų supratimas tiesiogiai susijęs su verbaliniais intelektiniais gebėjimais (de Rosnay et al., 2004; Cutting and Dunn, 1999), tačiau praktiškai nėra tyrimų, kuriuose būtų vertinamas neverbalinių intelektinių gebėjimų ir gebėjimo suprasti emocijas ryšys (Albanese et al., 2010). Albanese su kolegomis (2010) ėmėsi šios užduoties ir ištyrė neverbalinių gebėjimų įtaką vaikų emocijų supratimui. Tyrime dalyvavo 366 vaikai nuo 3 iki 10 metų. Tyrimas buvo sukonstruotas taip, kad būtų galima nustatyti ar yra statistiškai patikimas ryšys tarp vaiko neverbalinių gebėjimų ir gebėjimo suprasti emocijas trijose emocijų supratimo raidos fazėse: eksternalioje, mentalinėje bei refleksyvioje. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad statistiškai reikšmingas ryšys tarp neverbalinių gebėjimų ir gebėjimo suprasti emocijas egzistuoja tik paskutinėje, refleksyvioje emocijų supratimo raidos fazėje. Tuo būdu keliama prielaida, kad vaiko amžius ir neverbaliniai intelektiniai gebėjimai yra vieninteliai gebėjimo suprasti emocijas prognostiniai veiksniai (Albanese et al., 2010).

* * *

Apibendrinus literatūros apžvalgos skyrių galima išskirti keletą esminių aspektų. Teorinių asmens psichologinės gerovės konstrukto analizė buvo ypač svarbi ruošiant vaikų savijautos mokykloje įvertinimo metodiką. Vaikų savijautos mokykloje tyrimo teoriniu pagrindu tapo Diener (2000), Lent (2004) ir Nartova-Bočiaver (Нартова-Бочавер, 2005) pasiūlyti gerovės aiškinimo teoriniai modeliai. Tuo būdu šiame darbe vaikų savijautą mokykloje atitinka asmens

subjektyviai suvokiamos psichologinės gerovės sąvoka. Kadangi mokslinių tyrimų rezultatai patvirtina vaikų savijautos mokykloje ir socialinės sąveikos sąsajas, vaikų tarpusavio santykiai su bendraamžiais ir mokytojais laikomi svarbiausiais jų savijautos mokykloje veiksniais.

Kito žmogaus emocijų supratimas neatsiejamas nuo socialinės sąveikos, tačiau nepavyko rasti mokslinių tyrimų, kuriuose būtų analizuojami vaikų socialinės sąveikos ryšiai su emocijų supratimu. Kita vertus, tyrėjai patvirtina emocijų atpažinimo ir socialinės kompetencijos sąsajas, o tai svarbus aspektas, nes emocijų atpažinimas laikomas emocijų supratimo raidos pirmosios – eksternalios - fazės dalimi. Todėl šio darbo empirinio tyrimo dalyje norima patikrinti, ar yra ryšys tarp vaiko savijautos (kurią nusako subjektyvus santykių su bendraamžiais ir mokytojais vertinimas) ir gebėjimo suprasti emocijas.

Raveno Spalvotosiomis progresuojančiomis matricomis tiriami induktyvaus mąstymo arba produktyvieji gebėjimai dar vadinami neverbaliniais intelektiniais gebėjimais. Kai kurie autoriai (pvz. Goodfellow ir Nowicki (2009) kelia prielaidas, kad neverbaliniai gebėjimai susiję su socialiniais įgūdžiais, tačiau konkrečių tyrimų apie savijautos mokykloje ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajas rasti nepavyko. Nėra gausūs ir neverbalinių intelektinių gebėjimų bei gebėjimo suprasti emocijas sąsajų tyrimai. Galima remtis tik Albanese ir kolegų (2010) darbais, įrodančiais, kad egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys tarp neverbalinių gebėjimų ir gebėjimo suprasti emocijas paskutinėje, refleksyvioje emocijų supratimo raidos fazėje.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimas buvo atliktas vienoje Kretingos mokykloje. Tiriamąją imtį sudarė 66 jaunesnieji mokiniai, besimokantys trijose ketvirtose klasėse. Jokie specialūs atrankos kriterijai, išskyrus tėvų pageidavimus, sudarant klases šioje mokykloje netaikomi. Vaikų amžius nuo 9 iki 11 metų. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį ir amžių patektas 1 lentelėje.

1 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį ir amžių (absoliučiais skaičiais ir procentais)

Amžius metais	Lytis		Viso
	Mergaitės	Beraiukai	
9	1 (2,9%)	0 (0%)	1 (1,5%)
10	17 (50%)	15 (46,9%)	32 (48,5%)
11	16 (47,1%)	17 (53,1%)	33 (50%)
Viso	34 (100%)	32 (100%)	66 (100%)

Ketvirtokai tyrimo dalyviais pasirinkti dėl keleto priežasčių. Pirmiausia – siekiant išspręsti konkrečią problemą mokykloje, kurioje psichologe asistente dirbo šio darbo autorė. Vienos klasės vaikų tėvai inicijavo susitikimą su mokyklos administracija tvirtindami, kad jų vaikai mokykloje labai blogai jaučiasi. Kai kurie tėvai akcentavo, jog svarsto apie galimybę vaikų ugdymo procesą nuo penktos klasės tęsti kitoje mokykloje. Tuo būdu tam, kad įvertinti konkrečioje klasėje besimokančių vaikų savijautą ir palyginti ją su kitose klasėse besimokančių vaikų savijauta, buvo nuspręsta sukurti atitinkamą metodiką.

Renkantis tiriamuosius svarbu buvo ir tai, kad ketvirtokai nesusiduria su adaptacijos problema. Vaikai ketvirtus metus mokosi toje pačioje klasėje, jie pakankamai gerai pažįsta savo klasės draugus bei savo mokytoją.

Dar viena priežastis, kodėl tyrimui pasirinkti ketvirtų klasių mokiniai, yra vaikų amžius. Albanese ir jo kolegų (2010) tvirtinimu, būtent 9-11 metų vaikai pasiekia paskutinę, refleksivyją emocijų supratimo raidos fazę, apibūdinamą individo gebėjimu iš įvairių perspektyvų suprasti situaciją, kuri vienu metu gali sukelti skirtingus ar net prieštarigus jausmus. Šioje fazėje emocijų supratimas grindžiamas morale, taisyklėmis ir kitais mišriais komponentais. Taigi tikėtina, kad ketvirtokai bus pasiekę šią emocijų supratimo raidos fazę.

Kita tyrime naudota metodika - Raveno Spalvotosios progresuojančios matricos, skirta neverbaliniams intelektiniams gebėjimams įvertinti. Svarbu tai, kad lietuviškos CPM normos yra skirtos ne vyresniems kaip 11 metų ir 2 mėnesių vaikams.

2.2. Įvertinimo būdai

2.2.1. Mokinių savijautos mokykloje klausimynas

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų savijautai mokykloje įvertinti buvo naudotas darbo autorės sudarytas *Mokinių savijautos mokykloje klausimynas (MSMK)* (žr. 1 priedą). Klausimynas sudarytas remiantis mokslinės literatūros analize bei savijautos mokykloje tyrimams taikomų metodikų pavyzdžiais:

- Spector P. E. ir bendraautorių sudaryta *Emocinio pasitenkinimo mokykla skale (EPMS)* (lietuvišką skalės variantą paruošė Žakaitis P. ir Rugevičius M. (KU Psichologijos katedra, 2004);
- McClellan D. ir Katz L. *Vaikų socialinės raidos anketos* trečiaja dalimi *Socialiniai įgūdžiai ir savijauta mokykloje* (lietuvišką variantą paruošė Baltrušaitienė D. (Baltrušaitienė D., 2010). Gautas autorės leidimas naudotis metodika;
- klausimynu, skirtu išsiaiškinti mokinių savijautos mokykloje ypatumus ir švietimo pagalbos mokiniui teikimo veiksmingumą (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (NMVA); *IQES online Lietuva* tiesioginė internetinė klausimyno platforma). Klausimynu gali naudotis NMVA organizuotose mokymuose dalyvavusių mokyklų darbuotojai.

Išanalizavus šių metodikų tyrimo konstrukta, buvo atrinkti labiausiai savijautos mokykloje tyrimui tinkami aspektai.

Mokinių savijautos mokykloje klausimyno struktūra artima darbo autorės bakalauro darbe naudotos metodikos *Nėščiosios santykių testas (NST)* (rus. *Тест отношений беременной (ТОБ)*), struktūrai. Pastarosios metodikos autorius I. V. Dobriakov (И. В. Добряков) teorinius pagrindus susiejo su V. N. Miasiščev (В. Н. Мясищев) idėjomis, kuomet asmenybė analizuojama kaip dinaminė santykių sistema kartu pabrėžiant, kad asmens visuomeninių santykių sistema formuoja jo subjektyvų santykį su tikrove (В. Н. Мясищев, 2011). Tuo būdu išskiriami trys parametrai: AŠ (subjektyvus santykio su savimi svokimas), JŪS (santykis su artimais asmeniui žmonėmis) bei JIE (santykis su visais kitais žmonėmis).

Taip pat sudarant klausimą, atsižvengta į Nartova-Bočiaver (С.К.Нартова-Бочавер, 2005) pasiūlytą subjekto - aplinkos teorinį modelį (žr. 1.1. poskyrį).

Klausimyno patikimumui nustatyti bei trūkumams įvertinti buvo atliktas pilotinis tyrimas. Šis tyrimas buvo vienmomentis ir anoniminis, bei atliktas iš anksto suderinus su mokyklos direktoriumi. Jame dalyvavo mokyklos keturių penktų klasių mokiniai. Pildydami klausimą vaikai užtruko apie 10 – 15 min. Mokiniais buvo paaiškintas tyrimo tikslas, kaip pildyti pateiktą klausimą bei informuota apie tyrimo anonimiškumą. Tyrėja stebėjo tyrimo eigą ir, reikalui esant, konsultavo tiriamuosius. Buvo užpildyti 92 klausimynai, tačiau 3 užpildyti netinkamai, todėl tyrimo metu buvo surinkti 89 tiriamųjų duomenys. Apžvelgus gautus rezultatus buvo nupręsta dalies klausimų atsisakyti. Keletas klausimų buvo pakoreguoti, kad atitiktų ketvirtos klasės mokinių ypatumus.

Taigi mokinių savijautos mokykloje klausimą sudaro 24 teiginiai, kurie buvo atrinkti taip, kad atitiktų subjektyvios bei socialinės gerovės mokykloje dimensijas, aptartas šio darbo teorinėje dalyje (žr. 1.1 ir 1.2 skyrius). Visi teiginiai suskirstyti į tris blokus po aštuonis teiginius. Pirmasis blokas skirtas santykiams su bendraamžiais, antrasis – santykiams su mokytojais, o trečiasis subjektyviai emocinei savijautai įvertinti. Klausimyno pagalba galima įvertinti tiek bendrą mokinio socialinę/emocinę savijautą mokykloje, tiek atskiras socialinės ir emocinės gerovės skales. Perskaitęs teiginį, tiriamasis turi pasirinkti vieną iš keturių galimų atsakymo variantų: sutinku, ko gero sutinku, ko gero nesutinku ir nesutinku. Pasirinkto atsakymo skaitinė reikšmė varijuoja nuo 1 iki 4.

Teiginiams 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 23 skiriama: pasirinkimas Sutinku = 4 balai; Ko gero sutinku = 3 balai; Ko gero nesutinku = 2 balai; Nesutinku = 1 balas.

Teiginiams 4, 6, 16, 18, 19, 21, 22, 24 skiriama: pasirinkimas Sutinku = 1 balas; Ko gero sutinku = 2 balai; Ko gero nesutinku = 3 balai; Nesutinku = 4 balai.

Pasirinktų atsakymų į visus 24 teiginius balų suma sudaro individualų kiekvieno tiriamojo savijautos mokykloje įvertinimą.

Surinkus tyrimo duomenis buvo nustatytas Mokinių savijautos mokykloje klausimyno vidinio suderinamumo patikimumas, apskaičiuoti tiek viso klausimyno, tiek ir atskirų jo blokų Cronbacho alfa rodikliai. Rezultatai pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė. Savijautos mokykloje klausimyno patikimumas

	Cronbacho alfa
Visas klausimynas (bendra savijauta)	0,885
Santykiai su bendraamžiais	0,813
Santykiai su mokytojais	0,756
Subjektyvi emocinė savijauta mokykloje	0,780

2.2.2. Vaikų emocinių įgūdžių klausimynas

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų emocijų supratimas buvo vertinamas naudojantis Vaikų emocinių įgūdžių klausimynu (VEĮK) (žr. 2 priedą). Šį klausimyną išvertė, modifikavo bei pritaikė Lietuvos kultūriniam kontekstui Vytauto Didžiojo universiteto Teorinės psichologijos katedros doktorantė Šarūnė Magelinskaitė-Legkauskienė. Autorė rėmėsi Schultz, Trentacosta, Izard ir Bear (2004) sudaryta ACES (The Assessment of Children's Emotion Skills) emocijų įgūdžių įvertinimo metodika (Magelinskaitė, 2008). Magelinskaitės (2008) teigimu, ACES klausimynas tiria džiaugsmo, liūdesio, pykčio bei baimės bazinių emocijų atpažinimo tikslumą.

Vaikų emocinių įgūdžių klausimynas bei leidimas juo naudotis buvo gautas iš metodikos autorės.

Vaikų emocinių įgūdžių klausimyną sudaro 48 aprašymai: 24 elgesio ir 24 socialinių situacijų aprašymai.

Magelinskaitė (2008) akcentuoja, kad dalį klausimyno sudaro ne Lietuvos kultūriniame kontekste sukurti elgesio bei socialinių situacijų aprašymai, todėl buvo nuspręsta nenaudoti Schultz ir bendraautorių pateikto ACES klausimyno rakto. Vietoje jo, emocijų atpažinimo teisingumas įvertinamas empiriškai, t.y. daroma prielaida, kad tiriamajam pateikiamas aprašymas atitinka tą emociją, kurią savo atsakymais nurodo dauguma tyrimo respondentų.

Taigi, gebėjimas suprasti emocijas vertinamas ranginėje skalėje. Jei išgirdęs elgesio ar situacijos aprašymą ir atsakydamas į klausimą tiriamasis pasirenka tokią emociją kaip ir dauguma kitų tiriamųjų, jam skiriami 3 balai. Jei tiriamasis nurodo konkrečioje respondentų imtyje rečiausiai pasirenkamą emociją, jam skiriamas 1 balas. Jei tiriamasis pasirenka atsakymą, kurį kiti tiriamieji rinkosi ne dažniausiai, bet ir ne rečiausiai, tuomet jam skiriami 2 balai.

Surinkus tyrimo duomenis, keletą aprašymų teko pašalinti kaip nediferencijuojančius, nes iš 66 tiriamųjų daugiau kaip 61 tiriamasis pasirinko vienodus atsakymus. Tokiu būdu iš 48 buvo pašalinta 15 aprašymų.

Kadangi dėl nedidelio tyrimo respondentų skaičiaus negalima atlikti prasmingos faktorinės analizės, surinkus ir įvertinus duomenis, buvo pasirinkta Cronbach'o alfa skaičiavimo procedūra, leidžianti užtikrinti maksimalų klausimyno patikimumą pašalinant tuos aprašymus, kurie su bendru rezultatu koreliuoja mažiausiai. Tokiu būdu šio tyrimo rezultatų analizei gautas 28 aprašymų VEĮK, kurį sudaro 14 elgesio ir 14 socialinių situacijų aprašymų. Elgesio situacijos (žr. 2 priedą) yra: 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22. Socialinės situacijos: 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24.

Šio tyrimo duomenimis, visai tirtai ketvirtokų imčiai (N=66) Vaikų emocinių įgūdžių klausimyno (sudaryto iš 28 situacijų aprašymų) patikimumas paskaičiuotas Cronbach alfa rodikliu lygus 0,705.

2.2.3. *Vaikų neverbalinių intelektinių gebėjimų įvertinimas*

Raveno Spalvotomis progresuojančiomis matricomis

J. C. Raveno 1947 metais sukurtos Spalvotos progresuojančios matricos (*Coloured Progressive Matrices*, toliau CPM) yra neverbalinių testų, tiriančių induktyvaus mąstymo gebėjimus, rinkinys (Raven et al., 1995; 1998; cit. pgl. Gintilienė, Butkienė, 2005). Rinkinį sudaro 36 užduotys: trys dalys (A, Ab, B) po dvylika spalvotų, patrauklių vaikams užduočių – piešinių su trūkstama dalele. Pirmosios A dalies atlikimo sėkmė priklauso nuo individo gebėjimo užbaigti vientisą raštą, kuris iš pradžių keičiasi viena, o dalies pabaigoje – iškart dviem kryptimis. Ab dalies atlikimo sėkmė priklauso nuo individo gebėjimo pamatyti atskiras figūras kaip erdviškai susijusią visumą ir atskirti figūrą, galinčią užpildyti piešinį. Paskutinę B dalį sudaro užduotys, kurioms atlikti užtenka nustatyti panašumą (Gintilienė ir Butkienė, 2005). Užduotys parengtos siekiant įvertinti vaikų iki vienuolikos metų įvaldytus pagrindinius pažinimo procesus. Trys dalys suteikia asmeniui tris galimybes nuosekliai susikurti mąstymo būdą, o trisdešimt šešių užduočių testas, kaip visuma, yra skirtas kuo tiksliau įvertinti intelektinę raidą iki jos brandos (Raven et al., 1999).

Atliekant Raveno Spalvotų progresuojančių matricų testų užduotis, vaikui reikia surasti ir parodyti trūkstamą piešinio dalį tarp šešių alternatyvių atsakymo variantų, pateiktų piešinio apačioje. Tyrėjas vaiko atsakymo variantus užrašo Protokolo lape. Galimi du vienos užduoties atsakymo variantai – teisingas arba klaidingas. Taškai skaičiuojami naudojant teisingų atsakymų raktą. Tačiau prieš skaičiuojant bendrą testo įvertį būtina įvertinti atlikto testavimo patikimumą. Kad testavimas būtų laikomas patikimu, pirmos penkios testo užduotys turi būti išspręstos teisingai. Kitu atveju bendras testo įvertis neskaičiuojamas (Vaikų brandumo mokyklai įvertinimo metodika, 2005).

Aiškinant, ką reiškia asmens gautas bendras testo įvertis, pasitelkiamas CPM vadovas, kuriame teigiama, kad „geriausia jį analizuoti procentinio dažnio, kuriuo atitinkamas įvertis aptinkamas bendraamžių grupėje, terminais” (Raven et al., 1999, p. 55). 2005 metais Gintilienė ir Butkienė pristatė lietuviškąsias CPM normas, kuriomis ir bus vadovaujamosi analizuojant šio tyrimo rezultatus.

Gintilienė ir Butkienė (2005) nurodo, kad Raveno Spalvotų progresuojančių matricių patikimumas įvertintas dalijimo pusiau būdu, išsidėsto intervale nuo 0,65 iki 0,94 (amžiaus grupės nuo 6 iki 8 metų), pakartotinai testuojant – nuo 0,71 iki 0,87 (5, 7 ir 8 metų amžiaus grupėms) ir taikant vidinio suderinamumo metodą – nuo 0,80 ir 0,93 (5 ir 11,5 metų amžiaus grupėms).

2.3. Tyrimo eiga

Tyrimas buvo atliktas 2013 m. vasario – gegužės mėn. vienoje Kretingos mokykloje gavus mokyklos direktoriaus leidimą. Mokykla pasirinkta patogiosios atrankos būdu. Tiriamoji imtis sudaryta atsižvelgiant į tiriamųjų priklausymą tam tikrai grupei – pasirinkti vienos mokyklos ketvirtokai. Raštiški tėvų sutikimai dėl vaikų dalyvavimo tyrime nebuvo renkami, kadangi tėvai, pasirašydami Vaikų iki 14 metų mokymo sutartį su mokykla, įsipareigoja „leisti dalyvauti respublikos, rajono, mokyklos vykdomuose tyrimuose, apklausose”. Visi vaikai tyrime dalyvavo savanoriškai.

Tyrimas sudarytas iš dviejų dalių. Pirmojoje tyrimo dalyje vaikams buvo pateiktos Raveno Spalvotosios progresuojančios matricos bei Vaikų emocinių įgūdžių klausimynas. Dirbama buvo individualiai su kiekvienu mokiniu. Testavimas vyko mokyklos psichologės asistentės kabinete pirmoje dienos pusėje pamokų metu suderinus su mokyklos administracija bei vaikus mokančiomis mokytojomis. Darbas su kiekvienu tiriamuoju trukdavo apie valandą.

Raveno Spalvotų progresuojančių matricių testų rinkinys tiriamiesiems buvo pateikiamas vadovaujantis Vaikų brandumo mokyklai vertinimo metodikoje (2005) išdėstyta pateikimo instrukcija. Atsakymai buvo žymimi Protokolo lape. Vaikui atlikus užduotis daroma 1 - 3 minučių pertrauka. Po pertraukos buvo perskaitoma standartinė vaikų emocinių įgūdžių klausimyno instrukcija bei papildomai paaiškinama, jei vaikas sakydavo, kad nesupranta. Elgesio ir socialinių situacijų aprašymai bei galimi atsakymų variantai buvo perskaitomi garsiai, prašant vaiko pasirinkti vieną atsakymą iš penkių galimų. Po kiekvienos perskaitytos situacijos pakartojami galimi atsakymų variantai.

Antrojoje tyrimo dalyje tiriamiesiems buvo pateiktas Mokinių savijautos mokykloje klausimynas. Ši procedūra atlikta atskirai kiekvienoje ketvirtokų klasėje pamokų metu susitarus su

mokytojom. Vaikams buvo išdalinti klausimynai ir perskaityta jų pildymo instrukcija (žr. 1 priedą). Tyrėja stebėjo tyrimo eigą ir, iškilus klausimams ar neaiškumams, konsultavo tiriamuosius. Visose trijose ketvirtokų klasėse Mokinių savijautos mokykloje klausimyno pateikimo ir užpildymo procedūra užtrukdavo apie 15 minučių.

2.4. Duomenų apdorojimas

Surinkti duomenys apdoroti statistinės skaičiavimo programos SPSS 17.0 (*Statistical Package for Social Science 17.0*) bei Microsoft kompanijos programos Excel pagalba. Statistinės duomenų analizės rezultatai pateikiami lentelėse. Gautų rezultatų pagrindimui naudojami aprašomosios statistikos metodai. Kiekybiniai kintamieji analizuojami aritmetinio vidurkio (M) ir standartinio nuokrypio (SD) skaičiavimais. Tyrime naudotų kintamųjų skirstinių normalumo įvertinimui taikytas Kolmogorovo – Smirnovo kriterijus. Duomenų analizei, įvertinus tai, kad kintamųjų skirstiniai neatitiko apibrėžtų normaliojo skirstinio kriterijų, buvo taikytas Mann Whitney U kriterijus (kai lyginamos dvi grupės). Trijų nepriklausomų imčių palyginimui pasirinktas neparametrinis Kruskal-Wallis H kriterijus. Kintamųjų tarpusavio ryšiai įvertinti Spearman ρ koreliacijos koeficientu. Statistinių hipotezių tikrinimui taikytas 0,05 reikšmingumo lygmuo.

3. TYRIMO REZULTATAI

3.1. Tyrime naudotų kintamųjų skirstinių normalumo patikrinimas

Tyrimo statistinių hipotezių tikrinimui naudojamų kintamųjų pasiskirstymas pagal normalųjį dėsnį įvertintas Shapiro-Wilk kriterijumi. Rezultatai parodė, kad visų kintamųjų skirstiniai netenkina normalumo sąlygos (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Skirstinių normalumo įvertinimo rezultatai

	Shapiro-Wilk kriterijus	
	Kriterijaus statistika	p reikšmė
Mokinių savijautos mokykloje klausimynas (bendra savijauta) (MSMK)	0,870	<0,001
Santykiai su bendraamžiais (MSMK dalis)	0,884	<0,001
Santykiai su mokytojais (MSMK dalis)	0,784	<0,001
Subjektyvi emocinė savijauta mokykloje (MSMK dalis)	0,880	<0,001
Vaikų emocinių įgūdžių klausimynas (VEĮK)	0,842	<0,001
Spalvotos progresuojančios matricos (CPM)	0,943	0,004

Taigi 3 lentelėje pateikti duomenys atskleidžia, kad Mokinių savijautos mokykloje klausimyno, atskirų šio klausimyno dalių, Vaikų emocinių įgūdžių klausimyno bei Spalvotų progresuojančių matricų kintamųjų duomenų skirstiniai netenkina normalumo sąlygos. Kadangi gautos p reikšmės yra mažesnės už pasirinktą reikšmingumo lygmenį ($p < 0,05$), todėl daroma prielaida, kad tyrimo duomenų skirstiniai statistiškai reikšmingai skiriasi nuo normaliojo skirstinio.

3.2. Ketvirtokų savijautos mokykloje ypatumai

Ketvirtokų bendros savijautos mokykloje analizė pradedama aptariant tyrime naudojamų kintamųjų rezultatus mergaičių ir berniukų grupėse. Tuo tikslu rastos mažiausios bei didžiausios turimų rezultatų reikšmės bei išvesti apklausoje dalyvavusių mokinių savijautos balo vidurkiai (M) ir standartiniai nuokrypiai (SD).

4 lentelė. Mergaičių ir berniukų savijautos mokykloje balo vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai

Lytis	N	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Stand. nuokrypis (SD)
Mergaitės	34	60	96	83,29	8,75
Berniukai	32	49	95	80,69	12,21
Viso:	66	49	96	82,03	10,57

Kaip matyti 4 lentelėje, mergaičių bendros savijautos mokykloje balo minimali reikšmė aukštesnė negu berniukų ($60 > 49$), taip pat aukštesnė ir maksimali bendros savijautos mokykloje balo reikšmė ($96 > 95$). Mergaičių imties rezultatų vidurkis (M) irgi aukštesnis negu berniukų ($83,29 > 80,69$), tuo tarpu standartinis nuokrypis (SD) didesnis berniukų grupėje ($12,21 > 8,75$).

Ketvirtokų bendros savijautos mokykloje balo skirtumų palyginimui tarp mergaičių ir berniukų imčių, naudojamas dviejų nepriklausomų imčių neparametrinis Mann-Whitney kriterijus.

5 lentelė. Mergaičių ir berniukų bendros savijautos mokykloje palyginimas

Lytis	N	Vidutinis rangas	Mann-Whitney U testas	
			Kriterijaus statistikos Z reikšmė	Kriterijaus p reikšmė
Mergaitės	34	34,91	- 0,617	0,537
Berniukai	32	32,00		

5 lentelės rezultatai atskleidžia, kad mergaičių imtyje savijautos balai linkę įgyti didesnes reikšmes nei berniukų imtyje, tačiau remiantis Mann-Whitney kriterijumi neturime pagrindo teigti, kad šie skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($p=0,537$), t.y. $p > 0,05$.

Analizuojant vienos mokyklos visų ketvirtų klasių mokinių bendrą savijautą mokykloje taip pat palyginti kiekvienos iš trijų klasių rezultatai. Tuo tikslu paskaičiuoti kiekvienos klasės mokinių bendros savijautos rezultatų vidurkiai (M) ir standartiniai nuokrypiai (SD), o balo pasiskirstymo palyginimas tarp klasių atliktas taikant nepriklausomų imčių neparametrinį Kruskal-Wallis H kriterijų.

6 lentelė. Mokinių bendros savijautos atskirose klasėse rezultatų vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai

Klasė	N	Vidurkis (M)	St. nuokrypis (SD)	Vidutinis rangas	Kruskal-Wallis testas	
					χ^2 reikšmė	p reikšmė
4a	22	85,64	6,291	38,57	4,049	0,132
4b	23	82,04	11,511	34,61		
4c	21	78,24	12,091	26,98		

6 lentelėje pateikti rezultatai atskleidžia, kad mokinių bendros savijautos rezultatų vidurkiai (M) atskirose klasėse skiriasi. Aukščiausias vidurkis yra 4a klasėje – 85,64, o žemiausias 4c klasėje – 78,24. Skiriasi ir standartinis nuokrypis (SD). Didžiausias jis 4c klasėje – 12,091, o mažiausias 4a klasėje – 6,291. Remiantis Kruskal-Wallis kriterijumi galime teigti, kad atskirų ketvirtų klasių mokinių savijauta statistiškai reikšmingai nesiskiria ($p=0,132$), t.y. $p > 0,05$.

Atskirai analizuojant visų trijų mokinių savijautos mokykloje klausimyno dalių - tarpusavio santykių su bendraamžiais, santykių su mokytojais bei emocinės savijautos - rezultatus berniukų ir mergaičių imtyse, buvo išvesti rezultatų vidurkiai (M) ir standartiniai nuokrypiai (SD).

7 lentelė. Mergaičių ir berniukų socialinės ir emocinės savijautos (trijų atskirų klausimyno blokų) balo vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai

Lytis	N	Santykiai su bendraamžiais	Santykiai su mokytojais	Emocinė savijauta
		M / SD	M / SD	M / SD
Mergaitės	34	26,85 / 3,986	29,18 / 2,492	27,26 / 4,392
Berniukai	32	26,62 / 5,375	28,31 / 3,906	25,75 / 5,016
Viso:	66	26,74 / 4,675	28,76 / 3,258	26,53 / 4,730

Kaip matyti 7 lentelėje, tiek tarpusavio santykių su bendraamžiais, tiek santykių su mokytojais, tiek emocinės savijautos ketvirtokių mergaičių imties balo vidurkis (M) aukštesnis negu berniukų. Ryškiausias skirtumas matomas subjektyvios emocinės savijautos dalyje (27,26 > 25,75). Tuo tarpu standartinis nuokrypis (SD) visais atvejais didesnis berniukų grupėje ir, atitinkamai, ryškiausiai pastebimas santykių su bendraamžiais dalyje (5,375 > 3,986).

Turimų rezultatų palyginimui naudojamas dviejų nepriklausomų imčių neparametrinis Mann-Whitney kriterijus. Gauti rezultatai pateikti 8 lentelėje:

8 lentelė. Mergaičių ir berniukų socialinės ir emocinės savijautos (trijų atskirų klausimyno blokų) rezultatų palyginimas

Lytis	N	Santykiai su bendraamžiais	Santykiai su mokytojais	Emocinė savijauta
		Vidutinis rangas		
Mergaitės	34	32,28	35,43	36,56
Berniukai	32	34,80	31,45	30,25
Mann-Whitney kriterijaus statistikos Z reikšmė		-0,536	-0,854	-1,341
Mann-Whitney kriterijaus p reikšmė		0,592	0,393	0,180

Rezultatų analizė atskleidžia, kad nors mergaičių grupės rezultatų vidurkiai visose trijose klausimyno dalyse aukštesni negu berniukų grupės, statistiškai reikšmingo rezultatų skirtumo tarp mergaičių ir berniukų grupių nėra. Mann-Whitney kriterijumi apskaičiuotas statistinis reikšmingumas tarpusavio santykių su bendraamžiais dalyje – $p = 0,592$; santykių su mokytojais

dalyje – $p = 0,393$; subjektyvios emocinės savijautos dalyje – $p = 0,180$. Taigi, visais atvejais $p > 0,05$, vadinasi skirtumai tarp lyčių yra statistiškai nereikšmingi.

Tyrinėjant visų trijų mokinių savijautos mokykloje klausimyno dalių - tarpusavio santykių su bendraamžiais, santykių su mokytojais bei emocinės savijautos - rezultatus atskirose ketvirtose klasėse, buvo analizuojami rezultatų vidurkiai (M) ir standartiniai nuokrypiai (SD).

9 lentelė. Socialinės ir emocinės savijautos (trijų atskirų klausimyno blokų) balo vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai pagal atskiras klases

Klasė	N	Santykiai su bendraamžiais	Santykiai su mokytojais	Emocinė savijauta
		M / SD	M / SD	M / SD
4a	22	29,14 / 1,983	28,73 / 2,492	27,77 / 3,816
4b	23	26,00 / 5,231	29,39 / 2,709	26,65 / 5,314
4c	21	25,05 / 5,181	28,10 / 4,358	25,10 / 4,742
Viso:	66	26,74 / 4,675	28,76 / 3,258	26,53 / 4,730

9 lentelėje pateikti duomenys atskleidžia, kad lyginant klases aukščiausi tarpusavio santykių su bendraamžiais bei subjektyvios emocinės savijautos balo vidurkiai yra 4a klasėje, atitinkamai 29,14 ir 27,77. Aukščiausias santykių su mokytojais balo vidurkis yra 4b klasėje – 29,39. Tuo tarpu visų trijų klausimyno dalių balo vidurkiai žemiausi 4c klasėje. Didžiausias standartinis nuokrypis tarpusavio santykių su bendraamžiais ir subjektyvios emocinės savijautos dalyse yra 4b klasėje – 5,231 ir 5,314. Žemiausi standartiniai nuokrypiai visose trijose klausimyno dalyse fiksuojami 4a klasėje.

Lyginant atskirų tarpusavio santykių su bendraamžiais, santykių su mokytojais bei emocinės savijautos klausimyno dalių balo vidurkius tarp klasių, buvo naudojamas nepriklausomų imčių neparametrinis Kruskal-Wallis H kriterijus.

10 lentelė. Socialinės ir emocinės gerovės skalių palyginimas tarp klasių

Klasė	N	Santykiai su bendraamžiais	Santykiai su mokytojais	Emocinė savijauta
		Vidutinis rangas		
4a	22	41,93	30,41	38,16
4b	23	32,30	38,24	34,85
4c	21	25,98	31,55	27,14
Kruskal-Wallis testas	χ^2	7,667	2,263	3,752
	p	0,022	0,323	0,153

Kaip matyti 10 lentelėje, fiksuojamas statistiškai reikšmingas skirtumas lyginant tarpusavio santykių su bendraamžiais rezultatus tarp klasių. Kruskal-Wallis testo statistinis reikšmingumas $p = 0,022$ t.y. $p < 0,05$. Tai leidžia daryti išvadą, kad skirtingose klasėse besimokančių vaikų santykiai su bendraamžiais subjektyviai vaikų vertinami nevienodai. Geriausi bendraklasių tarpusavio santykių įverčiai 4a klasėje, prasčiausi - 4c klasėje. Tuo tarpu statistiškai reikšmingo skirtumo nėra, kuomet lyginami santykių su mokytojais bei emocinės savijautos balų rezultatai tarp klasių. Kruskal-Wallis kriterijumi apskaičiuotas reikšmingumas atitinkamai $p = 0,323$ ir $p = 0,153$, t.y. abiem šiais atvejais $p > 0,05$.

3.3. Ketvirtokų gebėjimo suprasti emocijas ypatumai

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad 9 – 11 metų vaikų, lankančių ketvirtą klasę, gebėjimų suprasti emocijas vidurkis (žr. 11 lentelę) bendroje imtyje yra šiek tiek aukštesnis negu berniukų grupės ($74,95 > 74,56$) bet žemesnis negu mergaičių grupės ($74,95 < 75,32$). Tačiau, nors mergaičių grupės gebėjimo suprasti emocijas balo vidurkis yra aukštesnis negu berniukų, minimali ir maksimali reikšmės yra žemesnės (51 ir $82 < 66$ ir 83). Siekiant minėtus gebėjimus palyginti abejose imtyse naudojamas dviejų nepriklausomų imčių neparametrinis Mann-Whitney kriterijus. Rezultatai pateikti 11 lentelėje.

11 lentelė. Gebėjimų suprasti emocijas palyginimas mergaičių ir berniukų imtyse

Gebėjimas atpažinti emocijas	N	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Stand. Nuokrypis (SD)	Mann-Whitney krit. st. Z reikšmė	Mann-Whitney krit. p reikšmė
Tiriamųjų imtis							
Mergaičių imtis	34	51,00	82,00	75,32	6,29	-1,748	0,081
Berniukų imtis	32	66,00	83,00	74,56	3,99		
Bendra imtis	66	51,00	83,00	74,95	5,28		

11 lentelėje pateikti rezultatai parodo, kad nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mergaičių ir berniukų gebėjimo suprasti emocijas ($p > 0,05$), tačiau gauta p reikšmė (0,081) labai arti šiame darbe taikomo reikšmingumo lygmens.

Taip pat buvo ištirti vaikų gebėjimo suprasti emocijas skirtumai tarp klasių. Skirtumų reikšmingumo įvertinimui taikytas Kruskal-Wallis H kriterijus. Gauti rezultatai atspindėti 12 lentelėje.

12 lentelė. Gebėjimų atpažinti emocijas palyginimas tarp klasių

Tiriamųjų imtis	N	Vidutinis rangas	Kruskal-Wallis testas	
			χ^2 reikšmė	p reikšmė
4a	22	35,16	2,743	0,254
4b	23	28,33		
4c	21	37,43		

12 lentelėje pateikti duomenys atskleidžia, kad ketvirtokų gebėjimai suprasti emocijas tarp klasių skiriasi, tačiau skirtumai yra statistiškai nereikšmingi. Kruskal-Wallis H kriterijaus p reikšmė yra 0,254, t.y. $p > 0,05$.

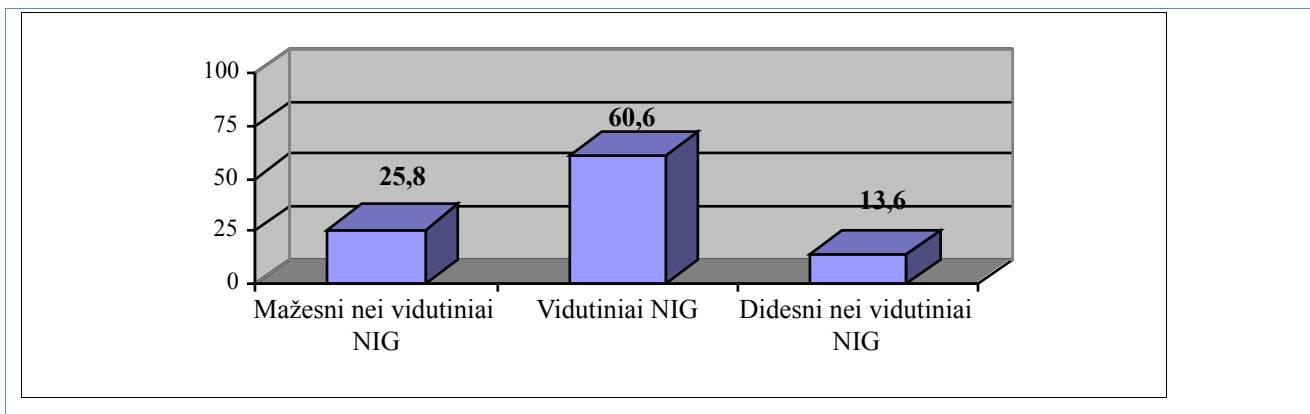
3.4. Ketvirtokų neverbalinių intelektinių gebėjimų ypatumai

Vadovaujantis Gintilienės ir Butkienės 2005 m. pristatytomis lietuviškomis CPM normomis (Gintilienė, Butkienė, 2005) buvo įvertintas tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal neverbalinių intelektinių gebėjimų lygius. Kaip teigia Raven ir bendraautoriai „prakiniais sumetimais yra patogu sugrupuoti žmonių įverčius, atsižvelgiant į tam tikrą jų procentinį dažnį populiacijoje. Taip asmenį galima priskirti tam tikrai grupei pagal jo surinktą bendrą taškų sumą” (Raven et al., 1999, p. 55). Tuo būdu tiriamieji buvo suskirstyti į tris gupes pagal neverbalinių intelektinių gebėjimų lygį:

- didesnių nei vidutinių intelektinių gebėjimų, jei asmens bendras įvertis atitinka 75 ar didesnę procentilį jo amžiaus grupėje;
- vidutinių intelektinių gebėjimų, jei asmens bendras įvertis atitinka didesnę nei 25, bet mažesnę nei 75 procentilį jo amžiaus grupėje;
- mažesnių nei vidutinių intelektinių gebėjimų, jei asmens bendras įvertis atitinka 25 ar mažesnę procentilį jo amžiaus grupėje (Raven et al., 1999, p. 55-56).

Tiriamųjų pasiskirstymas pagal neverbalinių intelektinių gebėjimų (NIG) lygį, vadovaujantis Lietuvos vaikų CPM normomis, atspindėtas 1 paveikslėlyje.

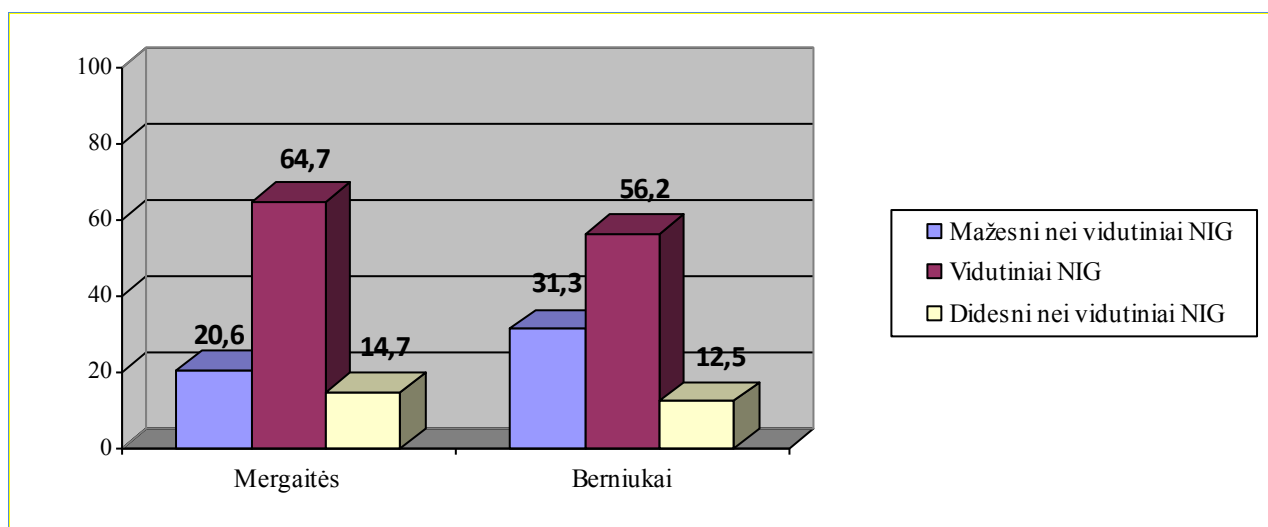
1 paveikslėlis. Ketvirtokų pasiskirstymas pagal NIG lygį (proc.)



Kaip matyti 1 paveikslėlyje daugiausia tyrime dalyvavusių ketvirtų klasių mokinių pasižymi vidutiniais neverbaliniais intelektualiais gebėjimais (60,6 proc.). Mažiausiai mokinių – 13,6 proc. – pasižymi didesniais nei vidutiniai neverbaliniais intelektualiais gebėjimais. 25,8 proc. tyrime dalyvavusių mokinių pasižymi mažesniais nei vidutiniai neverbaliniais intelektualiais gebėjimais.

Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį ir neverbalinių intelektualinių gebėjimų (NIG) lygį, vadovaujantis Lietuvos vaikų CPM normomis, atspindėtas 2 paveikslėlyje.

2 paveikslėlis. Ketvirtokų pasiskirstymas pagal lytį ir NIG lygį (proc.)



2 paveikslėlyje atspindėti duomenys atskleidžia, kad, lyginant ketvirtokų berniukų ir mergaičių gupes, daugiau berniukų pasižymi mažesniais nei vidutiniai neverbaliniais intelektualiais gebėjimais (31,3 proc. > 20,6 proc.). Tačiau vidutiniais ir didesniais negu vidutiniai neverbaliniais intelektualiais gebėjimais šioje tiriamųjų grupėje pasižymi daugiau ketvirtokių mergaičių negu berniukų (64,7 proc. > 56,2 proc. ir, atitinkamai 14,7 proc. > 12,5 proc.).

Vaikų neverbaliniai intelektualiniai gebėjimai analizuojami pasitelkus CPM teisingų atsakymų skaičiaus vidurkį (M) ir standartinę nuokrypį (SD). Skirtumai tarp mergaičių ir berniukų

NIG lyginami naudojant dviejų nepriklausomų imčių neparimetrinį Mann-Whitney kriterijų. Gauti rezultatai atspindėti 13 lentelėje:

13 lentelė. Mergaičių ir berniukų neverbalinių intelektinių gebėjimų palyginimas

NIG Tiriamųjų imtis	N	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Stand. Nuokrypis (SD)	Mann-Whitney krit. st. Z reikšmė	Mann-Whitney krit. p reikšmė
Mergaičių imtis	34	14,00	35,00	28,62	4,38	-0,483	0,629
Berniukų imtis	32	21,00	35,00	28,38	3,82		
Bendra imtis	66	14,00	35,00	28,50	4,08		

Kaip matyti 13 lentelėje CPM teisingų atsakymų skaičiaus vidurkis (M) lyginant mergaičių ir berniukų imtis skiriasi labai nežymiai mergaičių naudai ($28,62 > 28,38$). Mann-Whitney kriterijaus p reikšmė (0,629) taip pat patvirtina, kad vaikų neverbalinių intelektinių gebėjimų skirtumai lyties atžvilgiu statistiškai nereikšmingi ($p > 0,05$).

Tiriamųjų neverbaliniai intelektiniai gebėjimai, įvertinti Raveno Spalvotųjų progresuojančių matricių pagalba, buvo palyginti ir tarp klasių. Gauti rezultatai pristatomi 14 lentelėje.

14 lentelė. Ketvirtokų neverbalinių gebėjimų palyginimas tarp klasių

NIG Tiriamųjų imtis	N	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Stand. Nuokrypis (SD)	Kruskal-Wallis krit. statistikos x^2 reikšmė	Kruskal-Wallis krit. p reikšmė
4a	22	14,00	34,00	27,82	5,22	0,740	0,691
4b	23	23,00	35,00	29,26	3,23		
4c	21	21,00	34,00	28,38	3,58		

Paaikškėjo, jog ištyrus vaikų neverbalinius intelektinius gebėjimus tarp klasių statistiškai reikšmingo skirtumo taip pat nebuvo rasta (žr. 14 lentelę). CPM teisingų atsakymų skaičiaus vidurkiai visose trijose klasėse yra skirtingi. Aukščiausias 4b klasėje – 29,26, o žemiausias 4a klasėje – 27,82. Kruskal-Wallis H kriterijaus reikšmė $p = 0,691$, t.y. $p > 0,05$. Tuo būdu galima teigti, kad vaikų neverbaliniai gebėjimai tarp klasių statistiškai reikšmingai nesiskiria.

3.5. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas sąsajos

Ketvirtokų savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas sąsajos buvo tikrinamos pasitelkus Spearman koreliacijos koeficientą. Buvo tikrinamos tiek viso mokinių savijautos mokykloje klausimyno (bendros savijautos), tiek atskirų šio klausimyno dalių - tarpusavio santykių su bendraamžiais, santykių su mokytojais bei emocinės savijautos – rezultatų sąsajos su vaikų emocinių įgūdžių klausimyno rezultatais. Gauti rezultatai pristatomi 15 lentelėje:

15 lentelė. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas sąsajos

		Mokinių savijauta mokykloje (visas klausimynas)	Santykiai su bendraamžiais (klausimyno dalis)	Santykiai su mokytojais (klausimyno dalis)	Emocinė savijauta (klausimyno dalis)
Gebėjimas suprasti emocijas	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	-0,005	0,095	0,166	0,106
	p reikšmė	0,968	0,449	0,182	0,398

Taigi, atlikus koreliacinę analizę, paaiškėjo, kad bendra mokinių savijauta mokykloje ir jų gebėjimas suprasti emocijas nėra tarpusavyje susiję. Visais atvejais p reikšmės yra didesnės už pasirinktą statistinio reikšmingumo lygmenį 0,05.

Tačiau analizuojant vaikų gebėjimo suprasti emocijas ypatumus buvo nustatyti pakankamai reikšmingi šio balo skirtumai tarp lyčių (žr. 3.3. poskyrį). Dėl šios priežasties buvo nupręsta patikrinti sąsajas tarp mokinių savijautos mokykloje ir jų gebėjimo suprasti emocijas mergaičių ir berniukų grupėse. Rezultatai pristatyti 16 lentelėje.

16 lentelė. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas sąsajos mergaičių ir berniukų grupėse

		Gebėjimas suprasti emocijas	
		Mergaitės (n=34)	Berniukai (n=32)
Mokinių savijauta mokykloje (visas klausimynas)	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	0,102	0,086
	p reikšmė	0,567	0,642
Santykiai su bendraamžiais (klausimyno dalis)	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	0,059	-0,039
	p reikšmė	0,739	0,831
Santykiai su mokytojais (klausimyno dalis)	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	0,283	-0,199
	p reikšmė	0,105	0,276
Emocinė savijauta (klausimyno dalis)	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	0,024	0,278
	p reikšmė	0,891	0,124

Rezultatų analizė atskleidžia, jog ir mergaičių, ir berniukų grupėse tarp ketvirtų klasių mokinių bendros savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas nėra statistiškai patikimo, tiesinio ryšio ($p > 0,05$) (žr. 16 lentelę), t.y. tirtų ketvirtokų (tiek mergaičių, tiek berniukų) bendra savijauta mokykloje nesusijusi su gebėjimu suprasti emocijas. Kita vertus, tikslinga atkreipti dėmesį į tai, kad, pavyzdžiui, koreliacija tarp santykių su mokytojais ir mergaičių gebėjimo suprasti emocijas ($r=0,283$) statistiškai nereikšminga ($p=0,105$). Gauta Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė yra pakankamai aukšta matuojant socialinius-psichologinius kintamuosius. Tikėtina, kad šiuo atveju priežastis yra nedidelė tiriamųjų imtis. Galima daryti prielaidą, kad ištyrus daugiau vaikų, būtų nustatytas teigiamas ryšys tarp mergaičių santykių su mokytojais ir gebėjimo suprasti emocijas bei berniukų emocinės savijautos ir gebėjimo suprasti emocijas ($r=0,278$; $p=0,124$). Taip pat įdomu būtų sužinoti, kaip keistūsi ar liktų pastovi neigiama koreliacija tarp berniukų santykių su mokytojais ir jų gebėjimo suprasti emocijas ($r=-0,199$).

3.6. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajos

Vaikų savijautos mokykloje ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajos buvo tikrinamos naudojant Spearman koreliacijos koeficientą. Paaiškėjo, kad beveik tarp visų kintamųjų egzistuoja statistiškai reikšmingas, tiesinis, teigiamas ryšys (žr. 17 lentelę).

17 lentelė. Ketvirtokų savijautos mokykloje ir NIG sąsajos

		Mokinių savijauta mokykloje (visas klausimynas)	Santykiai su bendraamžiais (klausimyno dalis)	Santykiai su mokytojais (klausimyno dalis)	Emocinė savijauta (klausimyno dalis)
Neverbaliniai intelektiniai gebėjimai	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	0,355	0,237	0,339	0,281
	p reikšmė	<u>0,003</u>	0,055	<u>0,005</u>	<u>0,022</u>

Taigi, atlikus koreliacinę duomenų analizę, galima teigti, kad gerėjant ketvirtokų neverbaliniams intelektiniams gebėjimams gerėja ir jų savijauta mokykloje ($r = 0,355$; $p = 0,003$). Analizuojant atskirų mokinių savijautos mokykloje klausimyno dalių sąsajas su intelektiniais gebėjimais paaiškėjo, kad gerėjant ketvirtokų neverbaliniams intelektiniams gebėjimams gerėja mokinių tarpusavio santykių su mokytojais vertinimas ($r = 0,339$; $p = 0,005$) ir emocinės savijautos vertinimas ($r = 0,281$; $p = 0,022$). Tačiau tos mokinių savijautos mokykloje klausimyno dalies, kurioje vaikas vertina savo santykius su bendraamžiais, sąsajų su neverbaliniais intelektiniais gebėjimais negalima vertinti kaip statistiškai patikimų, nes – $p = 0,055$.

3.7. Ketvirtokų gebėjimo suprasti emocijas ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajos

Taip pat, taikant Spearman koreliacijos koeficientą, buvo patikrintos vaikų gebėjimo suprasti emocijas ir neverbalinių intelektinių gebėjimų sąsajos. Nustatyta, jog tarp šių kintamųjų egzistuoja statistiškai patikimas, tiesinis, teigiamas ryšys ($r=0,418$; $p<0,0001$).

		Gebėjimas suprasti emocijas
Neverbaliniai intelektiniai gebėjimai	Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė	0,418
	p reikšmė	<u>< 0,0001</u>

Taigi, įvertinus gautą rezultatą, galima tvirtinti, jog gerėjant ketvirtokų neverbaliniams intelektiniams gebėjimams gerėja ir jų gebėjimas suprasti emocijas.

* * *

Apibendrinus Tyrimo rezultatų skyrių galima teigti, kad tiek vaikų savijautai mokykloje, tiek jų gebėjimui suprasti emocijas, tiek neverbaliniams intelektiniams gebėjimams lyties veiksnys yra nereikšmingas. Nesiskiria ir skirtingose klasėse besimokančių vaikų bendra savijauta, santykių su mokytojais vertinimas, subjektyvi emocinė savijauta, gebėjimas suprasti emocijas bei neverbaliniai intelektiniai gebėjimai. Tačiau tyrimo rezultatai atskleidė, jog skirtingose klasėse besimokantys vaikai nevienodai vertina vieną iš savijautos mokykloje komponentų - savo santykius su bendraamžiais.

Nustatyta, jog nėra ryšio tarp mokinių savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas. Kita vertus, paaiškėjo, kad bendra savijauta, santykių su mokytojais vertinimas, emocinė savijauta ir gebėjimas suprasti emocijas yra susiję su neverbaliniais intelektiniais mokinių gebėjimais.

Visi esminiai empirinio tyrimo aspektai plačiau bus aptarti skyriuje Rezultatų aptarimas.

4. REZULTATŲ APITARIMAS

Publikuotų mokslinių tyrimų analizė leido padaryti išvadas, kad vaiko savijauta mokykloje labiausiai priklauso nuo to, kaip jam sekasi kurti ir palaikyti tarpasmeninius santykius su bendraamžiais bei mokytojais. Darbo autorės sukurto klausimyno pagalba galima įvertinti tiek bendrą mokinio savijautą mokykloje, tiek atskiras socialinės ir emocinės gerovės skales: pirmasis klausimyno blokas skirtas santykiams su bendraamžiais, antrasis – santykiams su mokytojais, o trečiasis subjektyviai emocinei savijautai įvertinti.

Ketvirtokų savijautos mokykloje tyrimo analizė buvo pradėta mergaičių ir berniukų grupių rezultatų aptarimu, nes kai kurie autoriai lyties veiksnį priskiria rizikos grupei (pvz. Gutman ir Feinstein 2008). Mokslinių tyrimų duomenys apie savijautos mokykloje ir lyties sąsajas nėra gausūs, be to, dar ir skirtingi. Pavyzdžiui Murray-Harvei ir Slee (2007) arba Zaborskio (2000) (cit. pgl. Klizas et al., 2013) tyrimų rezultatai atskleidžia, kad mergaičių savijauta mokykloje geresnė negu berniukų. Taip pat yra teigiama, kad mergaičių socialinė kompetencija yra labiau išsivysčiusi negu berniukų, jos draugiškesnės ir labiau bendraujančios (Vahedi et al., 2012), geriau sutaria su mokytoja (Magelinskaitė, 2010). Tuo tarpu Baltrušaitienės (2010) tyrimas parodė, jog nėra skirtumo tarp mergaičių ir berniukų psichologinės savijautos mokykloje. Kiti tyrimai atskleidžia, kad tokie vaikų ir paauglių santykių aspektai kaip draugų skaičius, santykių abipusiškumas taip pat nepriklauso nuo lyties (Caims et al., 1995).

Šio ketvirtokų savijautos mokykloje tyrimo rezultatai papildė pastaruosius tyrimus, nes paaiškėjo, kad, tiek ketvirtokės mergaitės, tiek ketvirtokai berniukai mokykloje jaučiasi panašiai, t.y. nėra statistiškai reikšmingo bendros savijautos mokykloje rezultatų skirtumo tarp mergaičių ir berniukų grupių ($p=0,537$). Panašūs rezultatai gauti ir vertinant atskiras klausimyno dalis: tarpusavio santykių su bendraamžiais ($p=0,592$), santykių su mokytojais ($p=0,383$) bei subjektyvios emocinės savijautos ($p=0,180$). Tačiau norėtųsi atkreipti dėmesį į tai, kad ketvirtokių mergaičių imties balo vidurkis (M) aukštesnis negu berniukų tiek viso klausimyno ($83,29 > 80,69$), tiek tarpusavio santykių su bendraamžiais ($26,85 > 26,62$), santykių su mokytojais ($29,18 > 28,31$) bei emocinės savijautos ($27,26 > 25,75$) dalyse. Šis faktas iš dalies patvirtina aukščiau minėtų tyrimų, kuriuose teigiama, kad mergaičių savijauta mokykloje yra geresnė negu berniukų, rezultatus.

Skirtingų to paties reiškinio tyrimų rezultatų netolygumą galima paaiškinti metodologiniais sirtumais, kuomet viso tyrimo arba atskiro klausimyno konstravimo pagrindu tampa skirtingi teoriniai konstruktai. Kita vertus nėra empirinių duomenų apie lyties nulemtus vaikų savijautos mokykloje ypatumus, todėl sudėtinga vienaip ar kitaip pagrįsti gautą tyrimo rezultatą.

Analizuojant mokslinę literatūrą nepavyko rasti tyrimo, kuriame būtų lyginama mokinių savijauta atskirose mokyklos klasėse. Šio tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokinių savijauta skirtingose tos pačios mokyklos klasėse reikšmingai nesiskiria ($p=0,132$). Tačiau vaikų savijauta reikšmingai skiriasi vertinant santykius su bendraamžiais ($p=0,022$). Tai iš dalies patvirtina Gutman ir Feinstein (2008) bei Humprey ir Wigelsworth (2012) tyrimų rezultatus, kurie parodė, kad didesni mokinių gerovės skirtumai egzistuoja vienoje mokykloje, bet ne tarp atskirų mokyklų. Abiejų tyrimų autoriai teigia, kad didesnius gerovės skirtumus nulemia individualūs faktoriai, bet ne tam tikros mokyklos lankymas. Humprey ir Wigelsworth (2012), remdamiesi atlikto tyrimo rezultatais, tvirtina, kad specialių poreikių mokinių skaičiaus didėjimas yra susijęs su didesniais psichinės sveikatos sunkumais, ir, atvirkščiai, didėjant socialinei bei emocinei kompetencijai mažėja psichinės sveikatos sunkumų. Remdamasi savo darbinės veiklos patirtimi, žinodama susidariusią situaciją mokykloje, darbo autorė linkusi pritarti pastarojo tyrimo išvadoms. Klasėje, kurioje vaikai santykius su bendraamžiais įvertino blogiausiai, mokėsi du mokiniai turintys elgesio ir emocijų bei aktyvumo ir dėmesio sutrikimų (sutrikimai patvirtinti Pedagoginės psichologinės tarnybos išvadomis). Kitose klasėse mokinių psižyminčių minėtais sutrikimais nebuvo. Tuo būdu galima kelti prielaidą, kad vaikų pasižyminčių probleminiu elgesiu skaičius klasėje gali būti vienas iš veiksnių, lemiančių mokinių savijautos skirtumus atskirose klasėse.

Tyrimė taip pat buvo analizuojami ketvirtokų gebėjimai suprasti emocijas. Mokslinėse publikacijose atskleidžiami emocinius įgūdžius analizuojančių tyrimų rezultatai dažnai patvirtina, kad mergaitės geriau atpažįsta ir supranta emocijas negu berniukai (Katyal ir Awasthi, 2005; Schulte-Rüther et al., 2008). Vaikų emocijų supratimas gali būti apibrėžiamas ir kaip dalis platesnio sociokognityvaus supratimo, kuris apima vaikų gebėjimą suprasti kito asmens perspektyvą, norus, įsitikinimus, ketinimus bei emocijas (de Rosnay ir Hughes, 2006). Tuo būdu emocijų supratimo skirtumai vaikystėje tarp lyčių gali būti analizuojami pasitelkus susijusius veiksnus. Custrini ir Feldman (1989) tvirtina, kad mergaitės geriau negu berniukai koduoja ir dekoduoja veido išraiškas. Brown ir Dunn (1996) tyrimas atskleidė, kad emocijų supratimas ir brolių/seserų tarpusavio santykių kokybė mergaičių imtyje yra geresni lyginant su berniukų imtimi.

Šio tyrimo rezultatai parodė, kad ketvirtokų gebėjimas suprasti emocijas reikšmingai nesiskiria tarp lyčių, tačiau yra tendencija skirtumui atsirasti ($p=0,081$). Galima teigti, kad mergaitės geba geriau suprasti emocijas negu berniukai, nes mergaičių grupėje apskaičiuotas emocijų supratimo balo vidurkis aukštesnis negu berniukų ($75,32 > 74,56$). Taip pat buvo patikrinti ketvirtokų emocijų supratimo skirtumai tarp klasių. Paaiškėjo, kad ketvirtokų gebėjimai suprasti emocijas tarp klasių skiriasi, tačiau skirtumai yra statistiškai nereikšmingi. Tai, beje, liudija, kad

savijautos mokykloje (bendraamžių santykių skalėje) įverčių skirtumai greičiausiai susieti su kitais, reikšmingesniais veiksniais negu gebėjimu suprasti emocijas.

Vaikų neverbaliniai intelektiniai gebėjimai buvo įvertinti Raveno Spalvotomis progresuojančiomis matricomis. Rezultatai atskleidė, kad daugiausia ketvirtokų pasižymi vidutiniais neverbaliniais intelektiniais gebėjimais (60,6 proc.). 13,6 proc. – pasižymi didesniais nei vidutiniai neverbaliniais intelektiniais gebėjimais, o 25,8 proc. – mažesniais nei vidutiniai neverbaliniais intelektiniais gebėjimais. Lyginant rezultatus pagal lytį, paaiškėjo, kad CPM teisingų atsakymų skaičiaus vidurkis (M) labai nežymiai skiriasi mergaičių naudai ($28,62 > 28,38$). Šis rezultatas skiriasi nuo Gintilienės ir Butkienės (2005) tyrimo, kuriame konstatuojama tendencija, jog berniukai pateiktas užduotis atlieka geriau nei mergaitės. Tačiau reikšmingų lyties skirtumų nebuvo nustatyta ($p=0,629$), o tai sutampa su aukščiau minėto Gintilienės ir Butkienės (2005) tyrimo išvadomis. Palyginus vaikų neverbalinius intelektinius gebėjimus tarp klasių statistiškai reikšmingo skirtumo taip pat nebuvo rasta ($p=0,691$).

Šiame darbe buvo siekiama nustatyti, ar yra ryšys tarp jaunesniųjų mokinių savijautos (kurią nusako socialinės ir emocinės gerovės mokykloje dimensijos) ir gebėjimo suprasti emocijas. Teigiama, kad emocijų supratimas yra svarbus prognostinis veiksnys vertinant vaiko socialinės kompetencijos raidą (Denham, 1998 cit. pgl. Belacchi ir Farina, 2010), o gebėjimo atpažinti emocijas sunkumai prognozuoja socialinės sąveikos sunkumus (Goodfellow ir Nowicki, 2009; Huphries et al., 2012) ir padidėjusio nerimo apraiškas (Ciarrochi ir Scott, 2006). Netikslus emocijų atpažinimas gali paskatinti netinkamą emocijų interpretaciją, o tai, savo ruožtu, gali tapti emocijų reguliavimo pakitimų priežastimi ir, pavyzdžiui, pasireikšti agresyviu elgesiu, kas gali sukelti bendraamžių atstūmimą (Izard, 2008, cit. pgl. Magelinskaitė, 2008).

Tačiau šio tyrimo rezultatai nepatvirtina aukščiau aptartų tyrimų išvadų. Paaiškėjo, kad šiame tyrime dalyvavusių mokinių savijauta mokykloje ir jų gebėjimas suprasti emocijas nėra tarpusavyje susiję. Emocinių įgūdžių klausimyno rezultatų sąsajos tiek su viso mokinių savijautos mokykloje klausimyno ($r=-0,005$; $p=0,968$), tiek su atskirų šio klausimyno dalių - tarpusavio santykių su bendraamžiais ($r=0,095$; $p=0,449$), santykių su mokytojais ($r=0,166$; $p=0,182$) bei emocinės savijautos ($r=0,106$; $p=0,398$) – rezultatais yra statistiškai nereikšmingos. Ciarrochi ir Scott (2006) tvirtina, kad vieni emocinės kompetencijos aspektai geriau prognozuoja emocinę asmens gerovę negu kiti. Taigi galima daryti prielaidą, kad jaunesniųjų mokinių gebėjimas suprasti emocijas pats savaime neužtikrina geros savijautos mokykloje. Tam svarbūs yra ir kiti veiksniai, kurie dar turi būti įvertinti ateities tyrimuose.

Taip pat buvo patikrintos sąsajos tarp mergaičių ir berniukų savijautos mokykloje ir jų gebėjimo suprasti emocijas. Paaiškėjo, jog ir ketvirtokių mergaičių, ir ketvirtokų berniukų tarp

savijautos mokykloje ir gebėjimo suprasti emocijas nėra statistiškai patikimo, tiesinio ryšio ($r=0,102$; $p=0,567$ mergaičių imtyje bei $r=0,086$; $p=0,642$ berniukų imtyje), t.y. tirtų ketvirtokų (tiek mergaičių, tiek berniukų) bendra savijauta mokykloje nesusijusi su gebėjimu suprasti emocijas.

Tačiau yra tikslinga atkreipti dėmesį į atskirų savijautos mokykloje klausimyno dalių sąsajas su gebėjimu sprasti emocijas. Įdomu tai, kad, pavyzdžiui, koreliacija tarp santykių su mokytojais ir mergaičių gebėjimo suprasti emocijas ($r=0,283$) statistiškai nereikšminga ($p=0,105$). Kaip jau buvo minėta Tyrimo rezultatų skyriuje, gauta Spearman koreliacijos koeficiento reikšmė yra pakankamai aukšta matuojant socialinius-psichologinius kintamuosius, todėl tikėtina, kad šiuo atveju priežastis yra nedidelė tiriamųjų imtis. Galima daryti prielaidą, kad ištyrus daugiau vaikų, būtų nustatytas teigiamas ryšys tarp mergaičių santykių su mokytojais ir gebėjimo suprasti emocijas. Taip pat įdomu būtų sužinoti, kaip keistūsi ar liktų pastovi neigiama koreliacija tarp berniukų santykių su mokytojais ir jų gebėjimo suprasti emocijas ($r=-0,199$; $p=276$) padidinus tiriamąją imtį. Tyrimai atskleidžia, jog mokytojai yra kritiškesni berniukams negu mergaitėms. Dauguma jų mano, jog mergaitės yra paklusnesnės, labiau bendraujančios ir draugiškesnės, o berniukai pasižymi destruktivesniu elgesiu, yra agresyvesni ir labiau linkę įžeidinėti kitus (Vahedi et al., 2012; Sallquist et al., 2009). Kita vertus mergaitės dažniau negu berniukai kontroliuoja savo elgesį siekdamos išvengti mokytojų kritikos ir sulaukti pagyrimų (Qin ir Yong, 2002). Šie rezultatai iš dalies patvirtina empiriniame tyrime nustatytas lyčių skirtumo tendencijas.

Statistinės tyrimo analizės dėka nustatytas statistiškai reikšmingas, tiesinis teigiamas ryšys tarp vaikų neverbalinių intelektinių gebėjimų ir savijautos mokykloje ($r=0,355$; $p=0,003$), santykių su mokytojais ($r=0,339$; $p=0,005$) bei emocinės savijautos ($r=0,281$; $p=0,022$). Šį rezultatą galima aiškinti pasitelkus užsienio autorių tyrimus, kurie patvirtina, kad aukštesni vaikų neverbaliniai gebėjimai prognozuoja aukštesnius akademinis pasiekimus (pvz. Rohde ir Thompson, 2007; Lakin, 2012). Akademiniai mokinio pasiekimai – tai mokytojo vertinimu pagrįsti mokymosi rezultatai. Teigiama, kad geresni akademiniai pasiekimai susiję su pozityviais vaiko ir mokytojos tarpusavio santykiais (Jarome et al., 2009; Huges et al., 2005; Oconnor, McCartney, 2007; cit. pgl. Magelinskaitė, 2010). Kita vertus, tos mokinių savijautos mokykloje klausimyno dalies, kurioje vaikas vertina savo santykius su bendraamžiais, sąsajų su neverbaliniais intelektiniais gebėjimais negalima vertinti kaip statistiškai reikšmingų, nes $p=0,055$.

Tuo būdu, remiantis atlikto tyrimo rezultatais, galima tvirtinti, kad aukštesniais neverbaliniais gebėjimais pasižymintys jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai geriau vertina savo santykius su mokytoja bei pasižymi geresne emocine savijauta. Tačiau priežastys, lemiančios šių sąsajų atsiradimą, turėtų būti atskleistos pasitelkus papildomus tyrimus.

Mokslininkai teigia, kad vaikų pažintinė ir emocinė raida yra neatsiejamos (Banerjee, 1997; Brenner & Salovey, 1997; Saarni, 1999; cit. pgl. Bajgar, 2005). Albanese ir kolegų (2010) tyrimas atskleidė, kad egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys tarp vaikų neverbalinių intelektinių gebėjimų ir gebėjimo suprasti emocijas paskutinėje, refleksyvioje emocijų supratimo raidos fazėje. Vaikų emocijų supratimo raidos refleksyvioji fazė yra apibūdinama kaip individo gebėjimas iš įvairių perspektyvų suprasti situaciją, kuri vienu metu gali sukelti skirtingus ar net prieštarigus jausmus. Case ir Okamoto (1996) (cit.pgl. Lagattuta (2005) teigia, kad vaikų gebėjimas suprasti skirtingas perspektyvas atsiranda apie septintuosius – aštuntuosius gyvenimo metus, nes tik tada vaikas tampa pajėgus formuoti konceptualias struktūras koordinuojančias dvi arba daugiau dimensijų. Šios išvalgos patvirtina Piaget kognityvinėje raidos teorijoje pateikiamus tvirtinimus, kad iki septintų - aštuntų metų vaikas koncentruojasi tik į vieną esamos situacijos aspektą (Žukauskienė, 2012). Albanese et al. (2010) tvirtina, kad refleksyvioje emocijų supratimo raidos fazėje sprendžiamos emocinės užduotys yra artimos Raveno Spalvotųjų progresuojančių matricų užduotims.

Taigi šiame darbe buvo patikrinta ar yra ryšys tarp jaunesniųjų mokinių gebėjimo suprasti emocijas ir neverbalinių intelektinių gebėjimų. Gauti rezultatai patvirtino Albanese ir bendraautorių (2010) publikuotus rezultatus: gerėjant jaunesniųjų mokinių neverbaliniams intelektiniams gebėjimams gerėja ir jų gebėjimas suprasti emocijas. Nustatyta, jog tarp šių kintamųjų egzistuoja statistiškai patikimas, tiesinis teigiamas ryšys ($r = 0,418$; $p < 0,0001$).

Užbaigiant tyrimo rezultatų aptarimo skyrių reikia aptarti ir tyrimo ribotumus. Pagrindiniai jų – tai tyrimo dalyvių skaičius ir imties reprezentatyvumas. Kadangi tyrime dalyvavo vienos pagrindinės mokyklos ketvirtokai, kurie pasirinkti patogiosios, o ne atsitiktinės atrankos būdu, gali būti, kad kitose klasėse (pirmoje, antroje ar trečioje) arba kitose mokyklose (pvz. miesto arba kaimo) besimokančių mokinių savijautos ypatumai bus skirtingi. Nedidelis tiriamųjų skaičius taip pat neleidžia plačiai apibendrinti tyrimo rezultatų. Santykinai nedidelė imtis (66 vaikai) paaiškinama tuo, kad teko dirbti su kiekvienu tiriamuoju individualiai užtrunkant apytiksliai valandą su kiekvienu iš jų. Tokiu būdu, nedidelis tiriamųjų skaičius sukliudė svarbiam žingsniui – nustatyti visų trijų pagrindinių kintamųjų tarpusavio sąsajas (pavyzdžiui, palyginti skirtingo neverbalinio intelekto lygio tiriamųjų savijautos mokykloje rodiklius ir emocijų supratimo įverčius). Suprasdami ir kritiškai vertindami šias aplinkybes, teigiamai vertiname pasiektus rezultatus, kurie atveria galimybes kelti prielaidas tolimesniems panašaus pobūdžio tyrimams. Mokyklos psichologo darbe gera vaikų savijauta mokykloje tebėra vienas iš svarbiausių uždavinių, todėl tolimesni ieškojimai šioje srityje mokantis iš klaidų yra svarbūs ir prasmingi.

Mokinių savijautos mokykloje priežastiniams ryšiams atskleisti reikalingi tęstiniai tyrimai, kurie padėtų nustatyti įvairių veiksnių įtaką vaikų savijautai mokykloje. Tokių veiksnių identifikavimas leistų kurti nuoseklias, empiriškai pagrįstas savijautos mokykloje vertinimo metodikas.

IŠVADOS

1. Nenustatyta reikšmingo skirtumo tarp ketvirtokų berniukų ir ketvirtokių mergaičių savijautos mokykloje. Reikšmingai nesiskiria ir skirtingose klasėse besimokančių tyrime dalyvavusių vaikų bendros savijautos įverčiai. Skirtingose klasėse besimokantys vaikai nevienodai vertina vieną iš savijautos mokykloje komponentų - savo santykius su bendraamžiais ($p < 0,05$).
2. Reikšmingai nesiskiria tyrimo dalyvių mergaičių ir berniukų gebėjimas suprasti emocijas tačiau statistinė tendencija ($p = 0,081$) rodo, kad mergaičių gebėjimai šioje srityje didesni.
3. Nenustatyta reikšmingų neverbalinių intelektinių gebėjimų skirtumų mergaičių ir berniukų grupėse bei skirtingose mokinių klasėse.
4. Tyrime dalyvavusių ketvirtokų savijautos mokykloje įverčiai nesusiję su emocijų supratimo įverčiais.
5. Ketvirtokų savijauta mokykloje susijusi su neverbaliniais intelektiniais gebėjimais: gerėjant ketvirtokų neverbaliniams gebėjimams gerėja ir jų bendra savijauta mokykloje ($r = 0,355$; $p = 0,003$), santykių su mokytojais vertinimas ($r = 0,339$; $p = 0,005$) bei subjektyvios emocinės savijautos vertinimas ($r = 0,281$; $p = 0,022$).
6. Nustatytas teigiamas statistiškai reikšmingas ryšys tarp tyrime dalyvavusių jaunesniųjų mokinių neverbalinių gebėjimų ir emocijų supratimo įverčių ($r = 0,418$; $p < 0,0001$).

LITERATŪRA

1. Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorili, C., Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *Journal of Genetic Psychology*. 171(2):101-115. Prieiga per EBSCO.
2. Bagdonas, A., Liniauskaitė, A., Kairys, A., Pakalniškienė, V. (2013). Lietuviškosios psichologinės gerovės skalės struktūra: suaugusiųjų imties analizė. *Sveikatos mokslai* 23(2):58-65. Prieiga internetu: <http://sm-hs.eu/index.php/smhs/article/viewFile/454/pdf> [žiūrėta 2013 m. gruodžio 14 d.].
3. Bagdonas, A., Urbanavičiūtė, I., Kairys, A., Liniauskaitė, A., Girdzijauskienė, S. (2012). Lietuviškoji psichologinės gerovės skalė: struktūros paieškos studentų imtyje. *Psichologija* 45:22-41. Prieiga internetu: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Psichologija/2012_45/22-41.pdf [žiūrėta 2013 m. kovo 14 d.].
4. Bagdonas, A. (2009). Mažos šalies vargai dėl proto. *Spectrum* 10: 4 – 8.
5. Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology* 23:569–586. Prieiga per EBSCO.
6. Baltrušaitienė, D. (2010). *5 – 8 klasių mokinių psichologinės savijautos ir savivertės ypatumai ir sąsajos su pažangumu*. Magistro darbas. VDU.
7. Barblett, L., Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 35(2):13-18. Prieiga per EBSCO.
8. Barkauskaitė, M., Vasiliauskas, R., Gaigalienė, M., Indrašienė, V., Prakapas, R., Survutaitė, D., Rimkevičienė, V., Guba, A. (2003). *Nesėkmingo mokymosi mastai ir priežastys*. Tiriamojo darbo ataskaita. Vilnius. Prieiga internetu: <http://www.sac.smm.lt/images/08%2004%2001%20Nesekmingo%20mokymosi%20mastai%20ir%20priežastys.pdf> [žiūrėta 2013 m. sausio 14 d.].
9. Barkauskaitė, M., Mikalauskiene, J. (2011). Saugios aplinkos kūrimas bendrojo ugdymo mokykloje. *Pedagogika* 103:30-37. Prieiga internetu: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2011/103/barkmik30-37.pdf> [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 14 d.].
10. Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion* 12(3):503-514. Prieiga per EBSCO.
11. Belacchi, C., Farina, E. (2010) Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in

- preschoolers *Aggressive Behavior* 36(6):371-389. Prieiga per EBSCO.
12. Brown, J.R., Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development* 67:789–802. Prieiga per EBSCO.
 13. Brewster, A. B., Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk for failure. *Child and Adolescent Social Work Journal* 21:47–67. Prieiga per EBSCO.
 14. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
 15. Buchanan, R. L., Bowen, G. L. (2008). In the Context of Adult Support: The Influence of Peer Support on the Psychological Well-Being of Middle-School Students. *Child Adolesc Soc Work* 25:397–407. Prieiga per EBSCO.
 16. Bukšnytė, L., Kitrys, A. (2008). Mokinių patiriamo smurto bei savijautos ypatumai skirtingo tipo mokyklose. *Pedagogika* 91:60 - 65. Prieiga internetu: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/91/60-65bukkit.pdf> [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 14 d.].
 17. Bukšnytė, L. (1999). Bendrojo lavinimo ir jaunimo mokyklos moksleivių savijautos ypatumai. Prieiga internetu: *Ugdymo psichologija* 2(1):34 – 40. http://www.biblioteka.vpu.lt/elvpu/Psich2_1.pdf [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 14 d.].
 18. Butkevičienė, R. (2000). Šeimų, auginančių vaikus su negalia, adaptacijos modelis. *Tiltai* 4 (13):83-92. Prieiga internetu: http://www.ku.lt/leidykla/files/2012/09/tiltai_2000_4-13.pdf [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 14 d.].
 19. Bužinskas, G., Kublickienė, L., Samulevičius, S., Šutinienė, I., Trakšelis, K., Trakšelienė, S. (2005). *Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams*. Tyrimo ataskaita. Vilnius. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/440_c668af6794dfa5cdf161928505d79876.pdf [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 20 d.].
 20. Cairns, R. B., Leung, M. (1995). Friendships and Social Networks in Childhood and Adolescence: Fluidity, Reliability, and Interrelations. *Child Development* 66(5):1330-1345. Prieiga per EBSCO.
 21. Ciarrochi, J., Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 34(2):231-243.
 22. Christopher, J. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the roots of its theory and research. *Journal of Counseling and Development* 77(2):141-152. Prieiga per EBSCO.
 23. Cockcroft, K., Israel, N. (2011). The Raven's Advanced Progressive Matrices: a comparison of relationships with verbal ability tests. *South African Journal of Psychology* 41(3):363-372. Prieiga per EBSCO.

24. Custrini, R. J., Feldman, R. S. (1989). Children's social competence and nonverbal encoding and decoding of emotions. *Journal of Child Psychology* 18(4), 336–342. Prieiga per EBSCO.
25. Deci, E., Ryan, R. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies* 9:1–11. Prieiga per EBSCO.
26. Demaray, M. K., Malecki, C. K. (2002). The relationships between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools* 39:305–316. Prieiga per EBSCO.
27. de Rosnay, M., Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to sociocognitive understanding? *Br J Dev Psychol* 24:7–37. Prieiga per EBSCO.
28. Diener, E., Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *Journal of Psychology*. 39(4):391–406. Prieiga per EBSCO.
29. Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluation of life. *Annual Review of Psychology* 54:403–425. Prieiga per EBSCO.
30. Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist* 55(1): 34 - 43. Prieiga per EBSCO.
31. Eris, B. (2008). Intelligence: An Analysis of the American Experience from the Perspective of Critical Theory. *Educational Sciences: Theory and Practice* 8(1):79-87. Prieiga per EBSCO.
32. Fortin, L., Leesard, A., Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Social and Behavioral Sciences* 2:5530-5538. Prieiga per EBSCO.
33. Girdvainis, G., Pocevičienė, R. (2009). *Patyčių raiškos Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklose analizė*. Prieiga internetu: http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/09_04_25/girdvainis2.pdf. [žiūrėta 2010 m. kovo 23].
34. Goodfellow, S., Nowicki, S. (2009). Social Adjustment, Academic Adjustment, and the Ability to Identify Emotion in Facial Expressions of 7-Year-Old Children. *Journal of Genetic Psychology* 170(3):234-243. Prieiga per EBSCO.
35. Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T., Goodman, R. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain 2004*. Cardiff, Great Britain: Office for National Statistics. Prieiga per EBSCO.
36. Griciūtė, J. (2010). *Paauglių mokyklos nelankymo, santykių su bendraamžiais ir mokytojų elgesio stiliaus sąsajos*. Magistro darbas. VDU.
37. Grigaliauskaitė, A. (2010). *Patyčių paplitimo mokyklose tendencijos: vertinamasis požiūris*

ir reiškinių kitimo prielaidos. Magistro darbas. ŠU.

38. Gutman, L. M., Feinstein, L. (2008). *Children's wellbeing in primary school pupil and school effects*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education. Prieiga internetu: <http://eprints.ioe.ac.uk/2050/1/Gutman2008Children.pdf> [žiūrėta 2013 m. kovo 23].
39. Henricsson, L., Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merill – Palmer Quarterly*, 50, 111-138. Prieiga per EBSCO.
40. Holopainen, L., Lappalainen, K., Junntila, N., Savolainen, H. (2012). The Role of Social Competence in the Psychological Well-being of Adolescents in Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(2):199-212. Prieiga per EBSCO.
41. Humphries, M. L., Keenan, K., Wakschlag, L. (2012). Teacher and observer ratings of young african american children's social and emotional competence. *Psychology in the Schools* 49(4):311-328. Prieiga per EBSCO.
42. Humphrey, N., Wigelsworth, M. (2012). Modeling the factors associated with children's mental health difficulties in primary school: a multilevel study. *School Psychology Review* 41(3):326-341. Prieiga per EBSCO.
43. Hunt, E. B. (2011). *Human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
44. Katyal, S., Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology* 17:153–155. Prieiga per EBSCO.
45. Klizas, Š., Klizienė, I., Talačka, D. (2013). Paauglių mokyklinio nerimo ypatumai priklausomai nuo lyties. *Sveikatos mokslai* 23(2):54-57.
46. Kubilskienė, A. (2013). *Pirmaklasių socialinės kompetencijos sąsajos su šeimos sudėtimi ir tėvų tarpusavio santykių kokybe*. Magistro darbas. VDU.
47. Kviešienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
48. Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development* (76):713–733. Prieiga per EBSCO.
49. Lakin, J. M. (2012). Assessing the cognitive abilities of culturally and linguistically diverse students: Predictive validity of verbal, quantitative, and nonverbal tests. *Psychology in the Schools*. 49(8):756-768. Prieiga per EBSCO.
50. Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology* 51(4):482–509. Prieiga per EBSCO.

51. Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. gegužės 20 d. nutarimas Nr. IX-1569 „Dėl vaiko gerovės valstybės politikos koncepcijos patvirtinimo” (2003). *Valstybės žinios*, Nr. 52-2316.
52. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 2011 m. kovo 17 d. pakeitimo įstatymas Nr. XI-1281 (2011). *Valstybės žinios*, Nr. 38-1804
53. Magelinskaitė, Š. (2010). *Pirmaklasių mokinių socialinio subrendimo ir adaptacijos mokykloje rodiklių sąsajos*. Magistro baigiamasis darbas. VDU.
54. Magelinskaitė, Š. (2008). Vaikų gebėjimo atpažinti emocijas ir adaptacijos mokykloje rodiklių sąsajos. *Tarptautinis psichologijos žurnalas: Biopsichosocialinis požiūris* 2:155-173. Prieiga internetu: <http://www.psyjournal.vdu.lt/index.php?n=LT.200802-7> [žiūrėta 2013 m. sausio 14 d.].
55. Malinauskaitė, A. (2011). Efektyvus socialinių ir emocinių kompetencijų skatinimo būdas vaikų darželyje – prevencinė programa „Lubo iš kosmoso!”. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai* 8(2):73-88. Prieiga internetu: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2011~ISSN_2029-0470.N_8_2.PG_73-88/DS.002.0.01.ARTIC [žiūrėta 2013 m. sausio 14 d.].
56. Maslow, A. H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
57. McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling* 36(4):353–366. Prieiga per EBSCO.
58. Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students’ academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational & Child Psychology* 27(1):104-115. Prieiga per EBSCO.
59. Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist* 67(2):130-159. Prieiga per EBSCO.
60. O'Brien, M., Miner, W. J., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition & Emotion* 25(6):1074-1086. Prieiga per EBSCO.
61. Pastavkaitė, G. (2005). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų psichinė sveikata ir sąsajos su socialiniais veiksniais*. Daktaro disertacija. KMU.
62. Petrauskienė, A., Zaborskis, A., Pastavkaitė, G. (2004) Pirmaklasių savijauta ir sveikata. *Medicinos teorija ir praktika* 3(39):204-208. Preiga internetu: http://www.mtp.lt/files/mtp_2004_3.pdf [žiūrėta 2013 m. sausio 14 d.].
63. Petruitytė, A. (2001). *Jaunesniojo paauglio socialinė raida*. Presvika, Vilnius.

64. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2005). *Stresas: atpažinimas ir įveikimas*. Kaunas, Pasaulio lietuvių centras.
65. Pons, F., Harris, P., De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology* 1(2):127-152. Prieiga per EBSCO.
66. Pranckevičienė, A., Endriulaitienė, A. (2009). *Psichologinės diagnostikos pagrindai*. Kaunas, VDU.
67. *Psichologijos žodynas* (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
68. Qin, C., Yong, Q. C. (2002) Social Competence and Behavior Problems in Chinese Preschoolers. *Early Education and Development* 13(2):171-86. Prieiga per EBSCO.
69. Raižienė, S., Garckija, R. (2013). Gender differences in subjective well-being and feeling of safety at school: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Socialinis Darbas* 12(1):151-162. Prieiga per EBSCO.
70. Raven, J. C., Court, J. H., Raven, J. (1999) *Raveno progresuojančių matricių ir žodyno skalių vadovas. 2 dalis. Spalvotos progresuojančios matricos*. 1998 m. laida. Vilniaus universiteto leidykla.
71. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology* 52:141–166. Prieiga per EBSCO.
72. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1):68-78. Prieiga per EBSCO.
73. Rodriguez, L. F., Conchas, G.Q. (2009). Preventing Truancy and Dropout Among urban Middle School Youth: Understanding community Based Action from the Student's Perspective. *Education and urban Society* 41(2), 216 – 247. Prieiga per EBSCO.
74. Rohde, T. E., Thompson, L. A. (2007) Predicting academic achievement with cognitive ability *Intelligence*. 35(1):83-92. Prieiga per EBSCO.
75. Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging - the impact on individual and community well-being. *Educational & Child Psychology*. 30(1):38-49. Prieiga per EBSCO.
76. Rubikienė, I. (2009). *Abiturientų patiriamos emocinės savijautos sąsajos su socialiniu palaikymu ir savęs vertinimu*. Magistro baigiamasis darbas. VDU.
77. Ruus, V.R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.S., Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality* 35(7):919-936. Prieiga per EBSCO.
78. Saliacionė, I., Girdzijauskienė, S., Bagdonas, A., Balkūnė, R. (2011). Wechslerio trumposios

- intelekto skalės faktorių analizė: Lietuvos ir JAV standartizacinių imčių bei skirtingų amžiaus grupių palyginimas. *Psichologija* 43:7-20. Prieiga internetu: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Psichologija/2011_43/7-20.pdf [žiūrėta 2013 m. liepos 14 d.].
79. Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., Eggum, N. (2009) Positive and negative emotionality: trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion* 9(1):15-28. Prieiga per EBSCO.
80. Savage-McGlynn, E. (2012). Sex differences in intelligence in younger and older participants of the Raven's Standard Progressive Matrices Plus. *Personality & Individual Differences* 53(2):137-141. Prieiga per EBSCO.
81. Sbobet, M., Dadds, M. R., Ham, D., Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 35(2):170-177. Prieiga per EBSCO.
82. Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress and Coping* 20(3):321-329. Prieiga per EBSCO.
83. Sellström, E., Bremberg, S. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology and Community Health* 60:149-155. Prieiga internetu: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566146/>. [žiūrėta 2013 m. kovo 20 d.].
84. Shamama-tus-Sabah, S., Gilani N., Iftikhar, R. (2012). Ravens Progressive Matrices: Psychometric evidence, gender and social class differences in middle childhood. *Journal of Behavioural Sciences*. 22(3):120-131. Prieiga per EBSCO.
85. Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R., Piefke, M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. *NeuroImage*. 42:393-403. Prieiga per EBSCO.
86. Šamatovič, A. (2007). *13 – 14 metų amžiaus vienkalių ir dvikalių paauglių bendrieji intelekto sugebėjimai*. Magistro darbas. VPU.
87. Šarakauskienė, Ž., Bagdonas, A. (2010). Vyresniųjų klasių mokinių subjektyvios gerovės komponentų ir sociodemografinių kintamųjų sąsajos. *Psichologija* 41:18-32.
88. Šarakauskienė, Ž., Bagdonas, A. (2011). Vyresniųjų klasių mokinių psichologinės gerovės prognostiniai kintamieji. *Psichologija* 44:7-15.
89. Vahedi, S., Farrokhi, F., Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry* 7(3):126-134. Prieiga per EBSCO.

90. *Vaikų brandumo mokyklai vertinimo metodika*. (2005). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
91. Valantinas, A. (2009). Socialinis emocinis ugdymas. Kas tai? Kuo gali mums padėti? *Švietimo problemos analizė* 10(38) ISSN 1822-4156. Prieiga internetu: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Sv_prob10_Socialinis%20emocinis%20ugdymas.pdf [žiūrėta 2013 m. vasario 20 d.].
92. Warne, R.T. (2009). Comparing Tests Used To Identify Ethnically Diverse Gifted Children: A Critical Response to Lewis, DeCamp-Fritson, Ramage, McFarland, & Archwamety. *Multicultural Education* 17(1):48-53. Prieiga per EBSCO.
93. Waters, K., Cross, S., Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health*. 79(11):516-524. Prieiga per EBSCO.
94. Weimer, A. A., Sallquist, J., Bolnick, R. R. (2012). Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding. *Early Education & Development* 23(3):280-301. Prieiga per EBSCO.
95. Wechsler, D. (2002). *Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečias leidimas*. Vadovas. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
96. World Health Organisation. (2013). *Mental health: a state of well-being*. Prieiga internetu: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ [žiūrėta 2013 m. gruodžio 20 d.].
97. Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221. Prieiga per EBSCO.
98. Žukauskienė, R. (1996). *Raidos psichopatologija*. Vilnius.
99. Žukauskienė, R., Erentaitė, R., Malinauskienė, O. (2011). Tėvų auklėjimo stiliaus ir emocinio intelekto sąsajos su vyresniųjų paauglių saviveiksmingumu bei saviverte pagal lytį. *Psichologija* 44:22-41. Prieiga internetu: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Psichologija/2011_44/22-41.pdf [žiūrėta 2013 m. sausio 20 d.].
100. Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai.
101. Мясищев, В. Н. (2011). *Психология отношений*. Москва: Московский психолого-социальный университет (МПСУ).
102. Нартова-Бочавер, С. К. (2005). *Психологическое пространство личности*. Монография. Москва: Прометей. Prieiga internetu: <http://psychlib.ru/mgppu/NPp-2005/NPp-311.htm> [žiūrėta 2013 m. lapkričio 24 d.].
103. Ширяева, О. С. (2008). *Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности*. Автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата психологических наук. Хабаровск. Prieiga internetu:
http://www.dvgups.ru/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_view&gid=1049&tmpl=component&format=raw&Itemid=780 [žiūrēta 2013 m. liepos 23 d.].

SANTRAUKA

Jolanta Jonikienė. *Jaunesniųjų mokinių savijauta mokykloje: sąsajos su emocijų supratimu ir intelektualiais gebėjimais.* Psichologijos studijų programos magistro baigiamasis darbas. Darbo vadovė prof. dr. Ramutė Čepienė, Klaipėdos universitetas: Klaipėda, 2014-60 p.

Raktiniai žodžiai: jaunesnieji mokiniai, mokinių savijauta mokykloje, emocijų supratimas, neverbaliniai intelektualiniai gebėjimai.

Tyrimo tikslas - atskleisti jaunesniųjų mokinių savijautos mokykloje, emocijų supratimo ir neverbalinių intelektualinių gebėjimų ypatumus bei sąsajas.

Tyrimo dalyvavo 66 vienos miesto pagrindinės mokyklos ketvirtokai: 34 mergaitės ir 32 berniukai. Tiriamųjų amžius 9 – 11 metų.

Ketvirtokų savijauta mokykloje įvertinta taikant darbo autorės sudarytą Mokinių savijautos mokykloje klausimyną. Mokinių savijautos mokykloje vertinimas apima socialinės ir emocinės gerovės mokykloje dimensijas. Tiriamųjų emocijų supratimas buvo vertinamas naudojantis Vaikų emocinių įgūdžių klausimynu. Šį klausimyną išvertė, modifikavo bei pritaikė Lietuvos kultūriniam kontekstui Vytauto Didžiojo universiteto Teorinės psichologijos katedros doktorantė Šarūnė Magelinskaitė-Legkauskienė. Respondentų neverbaliniai intelektualiniai gebėjimai įvertinti Raveno Spalvotų progresuojančių matricių testų rinkiniu.

Tyrimo rezultatai parodė, kad nebuvo nustatyta reikšmingo skirtumo tarp ketvirtokų berniukų ir ketvirtokių mergaičių savijautos mokykloje. Reikšmingai nesiskiria ir skirtingose klasėse besimokančių tyrime dalyvavusių vaikų bendros savijautos įverčiai. Skirtingose klasėse besimokantys vaikai nevienodai vertina vieną iš savijautos mokykloje komponentų - savo santykius su bendraamžiais ($p < 0,05$). Reikšmingai nesiskiria tyrimo dalyvių mergaičių ir berniukų gebėjimas suprasti emocijas tačiau statistinė tendencija ($p = 0,081$) rodo, kad mergaičių gebėjimai šioje srityje didesni. Nenustatyta reikšmingų neverbalinių intelektualinių gebėjimų skirtumų mergaičių ir berniukų grupėse bei skirtingose mokinių klasėse. Tyrimo dalyvavusių ketvirtokų savijautos mokykloje įverčiai nesusiję su emocijų supratimo įverčiais. Ketvirtokų savijauta mokykloje susijusi su neverbaliniais intelektualiais gebėjimais: gerėjant ketvirtokų neverbaliniams gebėjimams gerėja ir jų bendra savijauta mokykloje ($r = 0,355$; $p = 0,003$), santykių su mokytojais vertinimas ($r = 0,339$; $p = 0,005$) bei subjektyvios emocinės savijautos vertinimas ($r = 0,281$; $p = 0,022$). Nustatytas teigiamas statistiškai reikšmingas ryšys tarp tyrime dalyvavusių jaunesniųjų mokinių neverbalinių gebėjimų ir emocijų supratimo įverčių ($r = 0,418$; $p < 0,0001$).

SUMMARY

Jolanta Jonikienė. *Younger students' well-being at school: the links with emotion comprehension and intellectual abilities.* Master's Thesis. Thesis advisor: Prof. Dr. Ramutė Čepienė, Klaipėda University: Klaipėda, 2014 – 60 p.

Keywords: younger students, student's subjective well-being at school, emotion comprehension, nonverbal intellectual abilities.

Research Purpose: revealing the relationships among younger students' subjective well-being at school, emotion comprehension and nonverbal intellectual abilities.

66 fourth-grade students (34 girls and 32 boys) from one city general school participated in the study. The participants' age range was 9-11 years old.

The fourth-graders' subjective well-being was assessed using a questionnaire created by the researcher. The students' subjective well-being questionnaire includes social and emotional wellbeing dimensions. Participants' emotion comprehension was assessed using the Assessment of Children's Emotion Skills questionnaire. The questionnaire was translated and adapted for use in the Lithuanian cultural context by a doctoral student at Vytautas Magnus University, Šarūnė Magelinskaitė-Legkauskienė. Respondents' nonverbal intellectual abilities were assessed using Raven's Colored Progressive Matrixes Test set.

The results showed no differences between 4th-grade boys and girls in subjective well-being at school. There were also no significant differences in well-being among students from different classes. However, there were significant differences in well-being based on relationships with peers. Participants' ability to understand emotions did not significantly differ for different genders; however statistical trend shows the girls' higher abilities. There were no statistically significant differences in emotion comprehension for students from different classes. There were no significant differences in nonverbal intellectual abilities between different genders and students from different classes. Fourth-graders' subjective well-being was not related to emotion comprehension. Their subjective well-being was related to nonverbal intellectual abilities. With increases in nonverbal intellectual abilities, the students' subjective well-being improved as well as their evaluations of relationships with teachers and subjective emotional well-being evaluations. Younger students' nonverbal abilities were found to be related to emotion comprehension. As the nonverbal abilities improved, the ability to understand emotions also increased.

PRIEDAI