

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jeļenas Ļevinas

promocijas darbs

Pusaudžu Es-koncepcija un sociālais statuss klasē un tuvu draugu grupā

(attīstības psiholoģija)

Darba zinātniskā vadītāja:
Doc., Dr. psych. Natālija Ivanova

Rīga 2012

Pateicība

Vislielāko cieņu un pateicību vēlos paust darba vadītājai Natālijai Ivanovai par palīdzību darba izstrādē un pastāvīgo emocionālo atbalstu. Vēlos izteikt pateicību profesoram Viesturam Reņģem par vērtīgajiem ieteikumiem, izstrādājot teorētiskās koncepcijas un izvēloties atbilstošu terminoloģiju, profesorei Malgožatai Raščevskai par palīdzību datu apstrādes procesā, profesorei Ārijai Karpovai par promocijas darba recenzēšanu, vērtīgiem norādījumiem un jautājumiem, kuri ļāva papildināt un uzlabot promocijas darbu. Vēlos izteikt pateicību doktorantēm Jeļenai Koļesņikovai un Tatjanai Turilovai-Miščenko par draudzīgu atbalstu un padomiem saistībā ar darba izstrādi.

Tāpat vēlos izteikt pateicību savai ģimenei par atbalstu un pacietību.

Promocijas darba izstrāde laika posmā no 2005.gada 01.oktobra līdz 2012. gada 31. oktobrim tika veikta Eiropas Sociālā fonda projekta “Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē” Nr.2009/0138/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/004 ietvaros.



Eiropas Sociālā fonda projekts „Atbalsts doktora studijām
Latvijas Universitātē ” Nr.2009/0138/ 1DP/1.1.2.1.2./
09/IPIA/ VIAA/004.

Saturs

Pateicība	
Ievads	5
1. Teorētiskā daļa	13
1.1. Es-koncepcijas jēdziena analīze	13
1.2. Es-koncepcijas struktūra un tās modeļi	21
1.3. Es-koncepcijas veidošanās un attīstība ontogēnēzē	29
1.4. Es-koncepcijas raksturojums un nozīme pusaudžu vecumposmā	34
1.5. Pusaudžu stāvoklis savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem un tā nozīme Es-koncepcijas veidošanā	43
1.5.1. Pusaudžu sociālais statuss skolas klasē	44
1.5.2. Pusaudžu Es-koncepcijas saistībā ar sociālo statusu skolas klasē	49
1.5.3. Pusaudžu tuvu draugu grupas skolas klasē un sociālais statuss tajās	54
1.5.4. Pusaudžu Es-koncepcijas saistībā ar sociālo statusu tuvu draugu grupā	57
1.6. Kopsavilkums	59
2. Metode	64
2.1. Pētījuma dalībnieki	64
2.2. Instrumenti	65
2.2.1. Pašraksturojuma aptauja II (SDQ-II)	65
2.2.2. Sociometriskā procedūra	67
2.2.3. Uztveramās popularitātes mērīšanas procedūra	68
2.2.4. Sociālās dominances mērīšanas procedūra	68
2.2.5. Sociāli kognitīvā karte	68
2.3. Procedūra	72
2.4. Datu apstrādes un analīzes metodes	73
3. Rezultāti	73
3.1. Pētījuma instrumentu adaptācija	73
3.1.1. Pašraksturojuma aptaujas II adaptācija	73
3.1.2. Sociālā statusa mērīšanas procedūru psihometriskie rādītāji	76
3.1.3. Secinājumi	77
3.2. Pētījuma rezultāti	77
3.2.1. Sociālā statusa klasē un Es-koncepcijas dimensiju sakarību pētījuma rezultāti	77
3.2.2. Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu prognozēšana saistībā ar sociālo	80

	statusu klasē	
3.2.3.	Es-koncepcijas atšķirības skolēniem ar dažādu centralitāti	84
3.2.3.1.	Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā	84
3.2.3.2.	Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā	86
4.	Iztirzājums	89
4.1.	Iegūto rezultātu analīze un interpretācija	89
4.2.	Secinājumi	98
4.3.	Pētījuma ierobežojumi un turpmāko pētījumu virzieni	100
4.4.	Praktiskā pielietošana	101
	Nobeigums	102
	Literatūras saraksts	105
	Summary	121
	Pielikumi	123
	1. pielikums	123
	2. pielikums	126
	3. pielikums	128
	4. pielikums	130
	5.pielikums	132

Ievads

Pētījuma aktualitāte

Es-koncepcija, kuras nozīmīgums dažādās dzīves jomās nav apšaubāms, ir viens no svarīgiem un plaši pētāmiem konstruktiem. Pozitīva Es-koncepcija ir ne tikai vēlamais mērķis personības attīstībā, izglītībā un terapijā, bet arī būtisks psiholoģiskās veselības un sociālās funkcionēšanas faktors.

Cilvēki, kuru Es-koncepcija ir pozitīva, jūtas laimīgāki (Swann, 1990), viņiem ir raksturīga subjektīvās labklājības izjūta (DeNeve & Cooper, 1998; McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000) un apmierinātība ar dzīvi (Diener & Diener, 1995; Huebner, 1994). Pozitīva Es-koncepcija veicina akadēmiskos sasniegumus (Marsh & Yeung, 1997). Savukārt negatīva Es-koncepcija ir saistīta ar delinkvenci, agresivitāti, trauksmi un depresiju (Marsh, Parada, & Ayotte, 2004; Ybrandt, 2008).

Es-koncepcijas nozīmīgums cilvēka psiholoģiskajā veselībā un sociālajā funkcionēšanā, tās saistība ar emocionālajām un uzvedības problēmām pozitīvu Es-koncepciju ļauj uzskatīt par „sociālu vakcīnu” (The California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility, 1990). Mūsdienās, uz pasaules ekonomiskās krīzes fona, kad ne tik daudz materiālās vērtības un finansiālā stabilitāte, cik tieši pozitīva Es-koncepcija var kļūt un kalpot par personības atbalsta punktu, pozitīvas Es-koncepcijas attīstības iespēju un likumsakarību pētīšana ir īpaši aktuāla.

Pozitīvas Es-koncepcijas attīstīšana tiek atzīta par vienu no svarīgākajiem psihologu un pedagogu profesionālās darbības mērķiem. Tā kā daudzās pasaules valstīs, arī Latvijā, nozīmīgs mūsdienu izglītības uzdevums ir harmoniskas personības veidošana un tās attīstības veicināšana, būtiski ir pētīt pozitīvas Es-koncepcijas veidošanas un attīstības avotus, mehānismus un nosacījumus bērniem un pusaudžiem, jo pozitīva Es-koncepcija ir stabilas identitātes un harmoniskas personības pamats.

Es-koncepcijas pētīšana sevišķi aktuāla ir pusaudžu gados, jo šajā vecumposmā ir saasināta interese par savu Es (Erikson, 1950; 1968; Harter, 1999, 2006; Rosenberg, 1965; Vigotskis, 1984). Sevis apzināšanās, identitātes veidošana un Es-koncepcija kļūst par personības attīstības pamatuzdevumiem. Tā kā Es-koncepcija ir sociāls fenomens, kura galvenais veidošanas avots ir mijiedarbība ar apkārtējiem un citu cilvēkam īpaši nozīmīgu personu vērtējumi (Harter, 1999; Marsh, 2007; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), tad pusaudža Es-koncepcijas attīstības analīzei ir svarīgi izpētīt viņa mijiedarbības īpatnības ar „nozīmīgajiem citiem” un šīs mijiedarbības nozīmi Es-koncepcijas veidošanā.

Pusaudžu vecumā sevišķa nozīme ir vienaudžiem (Ausubel, 2002; Harter, 1999; Rosenberg, 1965). Pusaudžu kultūrai ir svarīgas funkcijas: atvieglot pusaudžu emancipāciju no

mājām, nodot vērtības, koncentrēt pretošanos pieaugušo varai, turklāt tā ir dzīves dabiskās apmācības sfēra (Ausubel, 2002). Tāpēc salīdzinājumā ar bērniem pusaudžu dzīvē daudz nopietnāku un izšķirošu vietu ieņem vienaudžu grupa: pusaudzim rūp attiecības ar vienaudžiem, viņš vairāk apzinās savu hierarhisko stāvokli vienaudžu grupas struktūrā, ir vairāk motivēts apspriest statusu mijiedarbībā ar draugiem (Ausubel, 2002; Rosenberg, 1965). Tas sociālais stāvoklis, ko pusaudzis ieņem vienaudžu grupā, kā arī ar šo stāvokli saistītās cerības, novērtējošā atgrieziesiskā saite no vienaudžiem kļūst par viņa pašrefleksijas objektu, kas radīs atspoguļojumu pusaudža priekšstatos par sevi, t.i., Es-koncepcijā.

Svarīga vide, kur pusaudzis nodibina attiecības ar vienaudžiem, apvienojoties draudzīgās grupās, un ieņem noteiktu sociālo statusu, ir viņa klase skolā (Brown, 1990; Harter, 1990b). Tā kā Es-koncepcija, kas veidojas pusaudžu vecumā, nosaka viņa attīstību un kļūst par Es attīstības pamatu turpmākajā dzīvē, aktuāla ir tieši pusaudža Es-koncepcijas pētīšana saistībā ar viņa sociālo statusu klasē, jo tas ļauj atklāt būtiskas Es-koncepcijas attīstības likumsakarības.

Mūsdienās, kad rodas un strauji attīstās jauni pusaudžu sociālie tīkli internetā, kā arī saskarsmes un mijiedarbības veidi, pusaudžu Es-koncepcijas pētīšana saistībā ar sociālo statusu skolas klasē ir zinātniski īpaši aktuāla. Kaut arī skolēni lielu daļu laika pavada skolā reālā mijiedarbībā ar saviem klasesbiedriem, nozīmīga pusaudžu saskarsmes daļa notiek virtuālajā vidē (piemēram, blogos, forumos, mājaslapās, čatos), kur pusaudzim salīdzinājumā ar reālo, „dzīvo” mijiedarbību ir iespēja vieglāk iegūt un pat izvēlēties un piešķirt sev vēlamo statusu. Tāpēc ir svarīgi pētīt, cik nozīmīga mūsdienās pusaudžu Es-koncepcijas attīstībā ir reāla saskarsme ar vienaudžiem.

Daudzas atziņas par Es-koncepcijas būtību un attīstību ir formulētas jau 20. gs. 60.–70. gados (Rogers, 1959; Rosenberg, 1965; Shavelson, et al., 1976). Arī Latvijā Es-koncepcija ir pietiekami daudz pētīta. 20. gs. 90. gados tika īstenots liels pētniecisks projekts par personības pašizjūtu - Latvijas Zinātņu Padomes granta pētījums „Personības pašizjūta un identitāte” (1998). K. Mārtinsons (1998), izstrādājot promocijas darbu, ir pētījusi emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi un citvērtējumu savstarpējās sakarības jauniešu vecumā. Sava promocijas darba ietvaros L. Kaļiņņikova (1999) ir izpētījusi pašvērtības pārdzīvojamā problēmu pusaudžu un agrīnās jaunības gados. J.Ļubenko (2011) sava promocijas darba ietvaros ir veikusi longitudinālu pētījumu par saistībām starp pusaudžu emocionālām un uzvedības problēmām, ģimenes psiholoģisko vidi un pusaudžu pašefektivitāti. Tomēr pētījumi, kuros būtu analizēta saistība starp pusaudžu Es-koncepciju un sociālo statusu vienaudžu grupā, joprojām ir zinātniski aktuāli, jo līdz šim nav veikts neviens kompleks pētījums par saistību starp daudzveidīgajiem pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un daudzveidīgām sociālā statusa dimensijām gan formālās, gan neformālās vienaudžu grupās.

Zinātniskā novitāte

Agrākajos pētījumos par pozitīvas Es-koncepcijas galveno rādītāju tika uzskatīts tāds Es-koncepcijas strukturālais komponents kā vispārīgais pašvērtējums (Rosenberg, 1965, 1986) vai tika atzīts, ka atsevišķi Es-koncepcijas aspekti nav diferencējami, jo tie ir ļoti atkarīgi no kopīga faktora (Coopersmith, 1967; Winne, Marx, & Taylor, 1977). Pamatojoties uz šo priekšstatu, psiholoģiskajos pētījumos tika pētīta tieši globālā Es-koncepcija jeb vispārīgais pašvērtējums, to ietekmējošie faktori un vispārīgā pašvērtējuma nozīme cilvēka psiholoģiskajā veselībā un sociālajā funkcionēšanā (Rosenberg & Rosenberg, 1978; Rosenberg & Simmons, 1975; Rosenberg, 1965, 1985). Zinātniskajā literatūrā (Hattie, 1992; Marsh, 2007) šī tradīcija tika definēta kā „viendimensionālā perspektīva”.

Jaunākajos pētījumos (Bracken & Lamprecht, 2003; Byrne, 1996b; Harter, 1999; Hattie, 1992; Marsh, 2007) atzīts, ka Es-koncepcija kā pašuztveres sistēma ir daudzdimensionāls konstrukts. Tāpēc ir svarīgi pētīt ne tikai vispārīgo pašvērtējumu, bet arī pašuztveri specifiskās jomās, t.i., specifiskus Es-koncepcijas aspektus (sociālo, akadēmisko, fizisko, emocionālo Es). Šī tradīcija tiek apzīmēta ar jēdzienu „daudzdimensionālā perspektīva” (Hattie, 1992; Marsh, 2007). Šajā darbā Es-koncepcija tiks pētīta daudzdimensionālās perspektīvas kontekstā.

Mūsdienu zinātnieki (Lease, Musgrove, & Axelrod, 2002) arī atzīst, ka pusaudžu vecumā pastāv dažādas sociālā statusa dimensijas. Pie tām pieder, pirmkārt, divas sociometriskā statusa dimensijas, proti, sociālā priekšrocība, kas raksturo cilvēka “relatīvo spēju patikt” (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982), un sociālais iespaids, kas parāda cilvēka “ievērojamību”, t.i., pakāpi, kādā cilvēks (bērns vai pusaudzis) izraisa uzmanību (simpātijas un antipātijas) no vienaudžu puses, ir ievērojams starp vienaudžiem (Terry, 2000), otrkārt, uztveramā popularitāte, kas raksturo sociāli izcilu stāvokli, kurš saistīts ar prestižu un slavu (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), un, treškārt, sociālā dominance, kas liecina par relatīvo spēju konkurēt par materiālajiem un sociālajiem resursiem un kontrolēt tos (Hawley, 1999).

No viendimensionālās perspektīvas skatpunkta vairumā pētījumu tika pētīta sakarība starp sociometrisko statusu un globālo Es-koncepciju, t.i., vispārīgo pašvērtējumu (Bradley & Newhouse, 1975; Chiu, 1987; Coopersmith, 1967; Helper, 1955; Kulas, 1982; Rosenberg, 1986; Rudner, Markoff, & Westwood, 1976; Sawako, 1975), kā arī sakarība starp sociometrisko statusu un sociālo Es-koncepciju (Chambliss, Muller, Hulnick, & Wood, 1978; de Bruyn & van de Boom, 2005; Hymel, LeMare, Ditner, & Woody, 1999). Dažos pētījumos (piem., Chambliss, et al., 1978) uzmanība tika pievērsta arī sakarībām starp skolēnu sociometrisko statusu un fizisko un akadēmisko Es-koncepciju. Ir arī grupa pētījumu (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005), kuros skolēnu Es-koncepcijas īpatnības pētītas saistībā ar uztveramo popularitāti. Veidojot literatūras pārskatu neizdevās atrast sociālās dominances un dažādu Es-aspektu sakarību pētījumus. Tādējādi, līdz galam nav noskaidrots jautājums par to, kā ir saistītas

dažādas statusa dimensijas (t.i., sociometriskais statuss, uztveramā popularitāte un sociālā dominance) un dažādi Es-koncepcijas aspekti (vispārīgais pašvērtējums, kā arī fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti).

Daži autori (de Bruyn & van de Boom, 2005) ir pētījuši sociālās priekšrocības un uztveramās popularitātes ieguldījumu sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā. Tomēr šie autori, pirmkārt, nav izpētījuši sociālās dominances ieguldījumu un, otrkārt, viņi pētīja tikai sociālo Es-koncepciju. Dažos mūsdienu pētījumos pētnieki (Lease, et al., 2002) mēģina arī apvienot visas trīs sociālā statusa dimensijas (t.i., sociometrisko statusu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci), izmantojot klāsteru analīzi, lai nošķirtu apakšgrupas ar dažādu sociālā statusa dimensiju konfigurāciju un noskaidrotu, vai šajās apakšgrupās pastāv sociālās Es-koncepcijas atšķirības. Tomēr šajos pētījumos nav pētīts, kāds ir katras atsevišķās sociālā statusa dimensijas ieguldījums sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā, kā arī kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām un citiem Es-koncepcijas aspektiem. Tādējādi paliek arī neskaidrs, kāds ir katras sociālā statusa dimensijas ieguldījums dažādu Es-aspektu prognozēšanā.

Pusaudžu vecumā īpaši nozīmīga kļūst vienaudžu grupa (Brown, 1990). Pusaudži lielāko sava laika daļu pavada skolā. Tieši klasē izveidojas neformālās tuvu draugu grupas. Statuss tuvu draugu grupā skolas klasē (kā arī jebkurā citā sociālā kontekstā) tiek apzīmēts ar jēdzienu „centralitāte grupā”. Centralitāte grupā raksturo, cik nozīmīgs ir bērna vai pusaudža stāvoklis hierarhiski strukturētā vienaudžu grupā, kā arī viņa sociālo kontaktu un interakciju ar vienaudžiem apjomu un daudzveidību (Cairns & Cairns, 1994).

Daži bērni un pusaudži, kuriem šo kontaktu ar pārējiem grupas locekļiem ir visvairāk, ieņem visaugstāko stāvokli vienaudžu grupā un veido grupas kodolu (nukleārā centralitāte). Citi bērni un pusaudži, kuru kontaktu daudzums ir mērens, kļūst par vienaudžu grupas sekundārajiem locekļiem (sekundārā centralitāte). Ir arī bērni un pusaudži, kas atrodas vienaudžu grupas perifērijā, – viņiem ir viszemākais statuss un vismazāk kontaktu ar citiem grupas locekļiem (perifēriskā centralitāte). Savukārt tie bērni un pusaudži, kas neietilpst nevienā grupā, tiek apzīmēti ar jēdzienu „izolētie”.

Turklāt noteiktā sociālajā tīklā, tostarp skolas klasē, arī pašām neformālajām draugu grupām var būt dažāda centralitāte. Kādas grupas ir sociālā tīkla kodols, citām grupām ir sekundārs stāvoklis, bet dažas grupas atrodas sociālā tīkla perifērijā. Tāpēc bērna vai pusaudža statuss sociālajā tīklā ir atkarīgs no viņa centralitātes tuvu draugu grupā un pašas grupas centralitātes sociālajā tīklā. Cilvēka centralitātes grupā apvienojums (kombinācija) ar grupas centralitāti sociālajā tīklā (piemēram, klasē) kopumā tiek apzīmēts ar jēdzienu „centralitāte sociālajā tīklā”.

Izstrādājot šo promocijas darbu, izdevās atrast tikai dažus tādus pētījumus, kuros pētīta saistība starp pusaudžu Es-koncepciju un statusu tuvu draugu grupā. Vienā daļā no tiem pētītas

vienaudžu grupas dalībnieku un atstumto skolēnu vispārīgā pašvērtējuma atšķirības (Brown & Lohr, 1987; Coleman, 1961; Cusick, 1973), otrā daļā pētnieku (Jones & Estell, 2010) interese ir pievērsta sakarībai starp skolēna centralitāti un sociālās Es-koncepcijas īpatnībām. Tomēr nav noskaidrotas daudzdimensionālās Es-koncepcijas īpatnības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē.

Tāpat psiholoģiskajos pētījumos ir pētītas sakarības tikai starp atsevišķām skolēna sociālā statusa dimensijām un dažiem Es-koncepcijas aspektiem un nepietiekami ir pētīta daudzdimensionālā Es-koncepcija saistībā ar dažādām sociālā statusa dimensijām. Augstāk minētais pamato šī promocijas darba tēmas izvēli, aktualitāti un nozīmību, kā arī nepieciešamību pievērsties to jautājumu noskaidrošanai, kas attiecas uz pusaudžu daudzdimensionālās Es-koncepcijas īpatnībām saistībā ar daudzveidīgām sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros. Pētījuma zinātniskā novitāte ir saistīta arī ar to, ka, izstrādājot šo darbu, tika adaptēta viena līdz šim Latvijā neizmantota metodika Es-koncepcijas izpētei, kā arī četri sociālā statusa mērīšanas instrumenti.

Praktiskā lietderība

Promocijas pētījuma ietvaros iegūtie rezultāti un atzinumi var tikt plaši izmantoti attīstības un izglītības psihologu profesionālajā darbā ar pusaudžiem. Pusaudžu vecumposms ir svarīgs periods Es-koncepcijas attīstībā, tādēļ zināšanas par Es-koncepcijas attīstības likumsakarībām pusaudžu vecumā var būt īpaši vērtīgas tādu prevences un intervences pasākumu izstrādāšanai, kuri veicinātu pozitīvas Es-koncepcijas attīstību.

Secinājumi par pusaudžu Es-koncepcijas saistību ar sociālo statusu gan skolas klasē, gan neformālās tuvu draugu grupās var palīdzēt speciālistiem pievērst uzmanību skolēnu savstarpējām attiecībām un savlaicīgi riska grupas skolēnus, kurus vienaudži ir noraida, lai šiem skolēniem nodrošinātu nepieciešamo atbalstu – individuālas konsultācijas un sociālpsiholoģiskās grupu nodarbības.

Šajā pētījumā iegūtos rezultātus var arī izmantot, strādājot gan ar pusaudžiem, gan ar viņu vecākiem (individuālās konsultācijās un izglītojošos semināros). Secinājumi par pusaudžu Es-koncepcijas saistību ar sociālo statusu vienaudžu vidū var veicināt vecāku labāku izpratni par viņu bērnu pozitīvas Es-koncepcijas attīstību šajā vecumposmā.

Promocijas darbā sniegtā informācija var noderēt arī mācību materiālu veidošanā to profesiju pārstāvju (piemēram, psihologu, skolotāju, klašu audzinātāju) izglītošanai, kas sastopas ar pusaudžu Es-koncepcijas attīstības un pusaudžu savstarpējo attiecību problēmām.

Pētījuma mērķis: izpētīt saistību starp dažādiem pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros.

Pētījuma priekšmets: Es-koncepcija, sociālais statuss, sakarības starp Es-koncepcijas aspektiem un sociālā statusa dimensijām skolas klasē (t.i., sociālā priekšrocība un sociālais

iespaids, uztveramā popularitāte, sociālā dominance), Es-koncepcijas īpatnības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē.

Pētījuma pamatjautājumi

1. Kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām skolas klasē (t.i., sociālā priekšrocība un sociālais iespaids, uztveramā popularitāte un sociālā dominance) un Es-koncepcijas aspektiem (vispārīgais pašvērtējums, fiziskā, akadēmiskā, emocionālā, sociālā Es aspekti)?
2. Kādas sociālā statusa dimensijas skolas klasē vislabāk prognozē katru no Es-koncepcijas aspektiem?
3. Vai pastāv Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē? Jā pastāv, tad kādas?

Pētījuma papildu jautājums

Tā kā, izstrādājot šo darbu, pusaudžu Es-koncepcijas un sociālā statusa klasē un tuvu draugu grupā izpētei tika adaptēti pieci jauni instrumenti, tika izvirzīts šāds pētījuma papildu jautājums: vai adaptētas Es-koncepcijas aptaujas un adaptēto sociālā statusa mērījuma instrumentu versijas atbilst psihometrisko kritēriju prasībām?

Pētījuma metode

Dalībnieki: pētījuma dalībnieki ir Rīgas vispārizglītojošo skolu ar krievu mācību valodu 9. klases skolēni vecumā no 14 līdz 17 gadiem ($M = 15,10$, $SD = 0,46$) – gan zēni (49,5 %), gan meitenes (50,5 %). Kopējais pētījuma respondentu skaits ir 297 cilvēki. Kopumā pētījumā piedalījās skolēni no 15 klasēm.

Instrumenti

1. Pašraksturojuma aptauja II (angl. *Self Description Questionnaire II, SDQII*, Marsh, 1990c; adaptēta šajā pētījumā).
2. Sociālās kognitīvās kartes metode (angl. *Social Cognitive Map, SCM*, Cairns, Perrin & Cairns, 1985; adaptēta šajā pētījumā) un datorprogramma *SCM version 4.0* (Leung, 1998a, 1998b).
3. Sociometriskā procedūra (angl. *sociometric procedure*, Coie, et al., 1982; adaptēta šajā pētījumā).
4. Vienaudžu nominācijas – uztveramās popularitātes mērīšanai (Parkhurst & Hopmeyer, 1998; adaptēta šajā pētījumā).
5. Pāru salīdzināšanas procedūra – sociālās dominances mērīšanai (Axelrod, 2000; adaptēta šajā pētījumā).

Procedūra: dati ievākti 2011. gadā. Piedalīšanās pētījumā bija brīvprātīga. Pētījuma dalībniekiem tika garantēta saņemtās informācijas konfidencialitāte. Pētījums tika veikts frontāli atsevišķi katrā klasē audzināšanas stundas laikā.

Datu apstrādes un analīzes metodes: datu apstrādē izmantota SPSS programmas 18.0 versija. Datu kvantitatīvajā analīzē izmantots Pīrsona korelācijas koeficients, hierarhiskā un vienkāršā regresiju analīze, multivariatīvā dispersiju analīze (*MANOVA*) un vienfaktora dispersiju analīze (*One-Way ANOVA*), *Tukey HSD* un *Games-Howell Post-hoc* testi, Kronbaha alfa un galveno faktoru analīze ar pilnīgi slīpo rotāciju, Kohena kappā.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt Es-koncepcijas un tās attīstības mehānismu izpratni zinātniskajā literatūrā, ietekmīgākās teorijas, kā arī empīriskos pētījumus par pusaudžu Es-koncepcijas attīstības likumsakarībām un sociālā statusa nozīmi tajā.
2. Izstrādāt pētījuma projektu.
3. Adaptēt pētījuma instrumentus Es-koncepcijas un sociālā statusa izpētei.
4. Ievākt datus, veikt datu apstrādi un analīzi.
5. Veikt rezultātu interpretāciju, aprakstīt pētījuma rezultātus atbilstoši izvirzītajiem pētījuma jautājumiem.

Ņemot vērā pētījuma jautājumus un galvenos secinājumus, formulētas ***aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.***

1. Pusaudžu fiziskās Es-koncepcijas aspekti ir saistīti ar noteiktām sociālā statusa dimensijām:
 - a) pastāv pozitīvas sakarības starp savu fizisko spēju un iemaņu pašuztveri un tādām sociālā statusa dimensijām kā sociālā priekšrocība, uztveramā popularitāte un sociālā dominance;
 - b) pastāv pozitīvas sakarības starp sava izskata pašuztveri un tādām sociālā statusa dimensijām kā uztveramā popularitāte un sociālā dominance.
2. Pusaudžu sociālās Es-koncepcijas aspekti ir saistīti ar noteiktām sociālā statusa dimensijām:
 - a) pašuztvere attiecībā ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci;
 - b) pašuztvere attiecībā ar sava dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvi saistīta un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci.
3. Pusaudžu akadēmiskās Es-koncepcijas aspekti ir saistīti ar noteiktām sociālā statusa dimensijām:
 - a) pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti;
 - b) pašuztvere skolas mācībspriekšmetos kopumā ir pozitīvi saistīta ar sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci.
4. Vispārīgā Es-koncepcija (vispārīgais pašvērtējums) ir saistīta ar sociālo dominanci.
5. Sociālā dominance vislabāk prognozē fizisko Es-koncepcijas aspektu: savu fizisko spēju un iemaņu un sava izskata pašuztveri.

6. Pašuztveri attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem vislabāk ļauj prognozēt uztveramā popularitāte un sociālā dominance, savukārt pašuztveri attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem vislabāk ļauj prognozēt sociālā dominance.
7. Uztveramā popularitāte ir vienīgais nozīmīgais prognozētājs pašuztverei matemātikas jomā. Savukārt sociālā dominance vislabāk ļauj prognozēt vispārīgās akadēmiskās Es-koncepcijas rādītājus.
8. Sociālā dominance prognozē vispārīgo pašvērtējumu.
9. Pusaudžiem ar dažādu sociālo stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā kā skolas klase pastāv atšķirības fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijā. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē atšķirības parādās arī akadēmiskajā Es-koncepcijā:
 - a) pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir mazāk pozitīva nekā pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Tādas pašas atšķirības pastāv starp pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli skolas klasē un pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē;
 - b) fiziskās Es-koncepcijas atšķirības attiecībā uz savas fiziskās pievilcības uztveri parādās starp pusaudžiem ar nukleāro stāvokli vienaudžu grupā un pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli vienaudžu grupā – nukleāri pusaudži pozitīvāk uztver savu ārieni un augstāk novērtē savu pievilcību nekā perifēriskie/izolēti pusaudži;
 - c) pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā ir pozitīvāka pašuztvere attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem nekā pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Identiskas atšķirības tika konstatētas starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē;
 - d) neatkarīgi no pusaudža centralitātes vienaudžu grupā vai skolas klasē pusaudžiem ar nukleāro stāvokli salīdzinājumā ar sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem pašuztvere attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvāka;
 - e) pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvāka nekā sekundārajiem pusaudžiem.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darbu veido ievads, teorētiskā daļa (ar sešām apakšnodaļām), metode (izlase, instrumenti, procedūra un datu apstrādes metodes), rezultātu apraksta nodaļas (pētījuma instrumentu adaptācija un pusaudžu Es-koncepcijas un sociālā statusa izpēte), kā arī iztīrājums, nobeigums, literatūras saraksts un pielikumi. Darba apjoms ir 122 lpp. bez pielikumiem un 132 lpp. ar pielikumiem. Promocijas darbā ir iekļautas 16 tabulas un 2 attēli, ir izmantoti 244 literatūras avoti.

1. Teorētiskā daļa

Es-koncepcija ir viens no senākajiem un vienlaikus daudzveidīgi interpretējamiem konstruktiem (Mischel & Morf, 2003). Pētnieki norāda uz terminu pārpilnību saistībā ar Es-fenomenu, uz Es-koncepcijas jēdziena interpretācijas neviennozīmīgumu (Harter, 1999; Hattie, 1992; Rosenberg, 1986; Wylie, 1974, 1979) un Es-koncepcijas modeļu daudzveidību (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh, 2007; Marsh & Shavelson, 1985). Tāpēc šajā nodaļā aplūkotas divas problēmas: Es-koncepcijas jēdziena interpretācijas dažādība un Es-koncepcijas modeļu daudzveidība.

Šīs nodaļas mērķis ir izskaidrot un precizēt Es-koncepcijas jēdzienu, kā arī apkopot un sistematizēt pamatpieejas Es-koncepcijas modeļu izstrādāšanā, lai sniegtu Es-koncepcijas definējumu un atklātu izpratni par Es-koncepcijas būtību un struktūru (t.i., saturu un iekšējo organizāciju) šajā promocijas darbā. Atbilstoši šim mērķim tika izvirzīti šādi uzdevumi:

- aplūkot Es-koncepcijas jēdziena attīstības vēsturi un apkopot tās galvenās idejas attiecībā uz Es-koncepcijas būtību, saturu, tās veidošanās un attīstības avotiem un mehānismiem, kuras savu atspoguļojumu rod mūsdienu Es-koncepcijas teorijās;
- apkopot un precizēt Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu izpratni;
- Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu izpratnes kontekstā sistematizēt pamatpieejas Es-koncepcijas modeļu izstrādāšanā, apkopojot šo modeļu teorētiskos aspektus un pētīšanas metodes.

1.1. Es-koncepcijas jēdziena analīze

Es-koncepcijas jēdziens (angl. *self-concept*) vēsturiski ir saistīts ar plašāku konceptu – patības (angl. *self*) konstruktū un tā attīstību. Tāpēc vispirms nepieciešama patības konstrukta attīstības vēstures analīze, izskatot galvenās pieejas tā izpētē un atklājot Es-koncepcijas teoriju rašanās loģiku, lai pamatotu Es-koncepcijas mūsdienu izpratni.

Es-koncepcijas jēdziena attīstības vēsturē hronoloģiski un saturiski var izšķirt vismaz piecus periodus:

- 1) patības problēmas analīze agrīnos filozofu darbos;
- 2) pirmie zinātniskie psiholoģiskie priekšstati par patību 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā;
- 3) priekšstati par patības konstruktū biheiviorisma dominēšanas periodā;
- 4) Es-koncepcijas konstrukta izpratne humānistiskajā psiholoģijā;
- 5) Es-koncepcijas pētījumu „atdzimšanas” periods un Es-koncepcijas fenomena teorētiskā izpratne mūsdienās.

Lai gan interese par cilvēka dvēseli, viņa iekšējo pasauli un viņa Es vērojama jau daudzos filozofu darbos, psiholoģijā pirmais šī jautājuma izpētei pievērsās V. Džeimss (James, 1890). Viņš psiholoģijā ieviesa jēdzienu „patība”, ar to apzīmēdams visu, ko cilvēks uzskata un sauc par sevi pašu. V. Džeimss arī aizsāka tās tēmas (James, 1890), kas ir pamatā vairumam patības un Es-koncepcijas pētījumu virzienu mūsdienās, piemēram, Es-izzinošais – Es-kā-subjekts (angl. *I*) – un Es-izzināmais – Es-kā-objekts (angl. *me*), empīriskā Es aspekti (materiālais, sociālais un garīgais), pašnovērtējums, ar patību saistītās jūtas un rūpes par savu Es.

Mūsdienu zinātnieki V. Džeimsa patības teorijā īpaši izcēlušī trīs idejas. Pirmā no tām, kas kļuvusi aktuāla daudziem pētniekiem, sevišķi kognitīvajā virzienā, – Es-kā-objekta jeb empīriskā Es konstrukts (Greenwald & Pratkanis, 1984; Harter, 1999, 2006; Hattie, 1992; Mischel & Morf, 2003; Rosenberg, 1986), ar kuru mūsdienu zinātniskajā literatūrā var salīdzināt Es-koncepcijas jēdzienu.

Otrā V. Džeimsa ideja, kurai pievērsta mūsdienu psihologu uzmanība un interese, ir Es-izzinošā struktūras modelis, kas ietver materiālo, sociālo un garīgo Es aspektu. Vairums pētnieku (Bracken & Lamprecht, 2003; Burns, 1982; Byrne, 1996b; Greenwald & Pratkanis, 1984; Harter, 1999, 2006; Hattie, 1990; Markus & Nurius, 1986; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976) atzīst daudzdimensionālo Es-koncepcijas saturu. Pēc būtības V. Džeimsa empīriskā Es modelis ir kļuvis par pirmo teorētisko daudzdimensionālo Es-koncepcijas modeli.

Trešā vērtīgā ideja, kas ir aktuāla daudziem pētniekiem (piem., Bracken & Lamprecht, 2003), ir V. Džeimsa aprakstītais pašvērtējuma veidošanās mehānisms. Pašvērtējums veidojas reālo sasniegumu (angl. *success*) un pretenziju (angl. *pretensions*) vai potenciālo iespēju salīdzināšanas rezultātā. Ar šo mehānismu daži mūsdienu pētnieki (piem., Bracken & Lamprecht, 2003) izskaidro Es-koncepcijas veidošanos: pašuztveres avots ir reāli sasniegumi un neveiksmes, kas ir rezultāts savas uzvedības un personisko raksturojumu salīdzināšanai ar dažiem standartiem (tostarp ar pretenzijām). Jāpiebilst, ka patība (*self*) V. Džeimsa teorijā un Es-koncepcija (*self-concept*) nav viens un tas pats – jēdziens „Es-koncepcija” vairāk attiecas uz V. Džeimsa empīrisko Es jeb Es-kā objektu.

Būtisku ieguldījumu cilvēka patības izpētē ir devuši simboliskā interakcionisma pārstāvju, proti, Č. Kūlija un Dž. Mīda, darbi (Cooley, 1902; Mead, 1934), kuros atklāta patības sociālā daba. Č. Kūlijs izvirzīja teoriju par „atspoguļoto Es” (angl. *looking-glass self*), skaidrojot, ka cilvēka Es veidojas citu primārās grupas locekļu viedokļu un novērtējumu pieņemšanas rezultātā. Savukārt Dž. Mīds attīstīja ideju par to, ka integrālais Es (*self*) ietver gan refleksīvo sociālo Es (*me*), kas tiek konstruēts indivīdu mijiedarbības procesu kopumā (sociālajās interakcijās, kas notiek ar valodas palīdzību, ar žestu un simbolu apmaiņu), gan impulsīvo, spontāno, aktīvo Es (*I*).

Č.Kūlija un Dž.Mīda darbos izklāstītās idejas par to, ka „atspoguļtais” Es, refleksīvais sociālais Es ir sociālie fenomeni, kas rodas sociālajā pieredzē, ieguva popularitāti un tika izmantotas turpmākajos, arī mūsdienu, Es-koncepcijas pētījumos: Es-koncepcija veidojas mijiedarbībā ar vidi un īpaši to ietekmē nozīmīgu citu vērtējumi (Shavelson, et al., 1976; Marsh, 2007).

Mūsdienu Es-koncepcijas teorētiķi uzskata, ka laikā, kad Amerikas akadēmiskajā psiholoģijā dominēja biheiviorisms, t.i., no 20. gs. 30. līdz 60. gadiem, patības konstrukts tika saglabāts klīniskās un personības psiholoģijas jomā. Šajā laikā biheiviorisms izslēdz patību kā psiholoģijas izpētes priekšmetu akadēmiskajos pētījumos. Par vienu no patības konstrukta galvenajiem „saglabātājiem” biheiviorisma uzplaukuma periodā tiek uzskatīts G. Olports (Mischel & Morf, 2003), kura interese bija pievērst personības organizācijas un integrācijas problēmai. Patības jēdziena vietā viņš ieviesa terminu „propriums” (angl. *proprium*), kas apzīmē visus personības aspektus (Allport, 1955), kuri veido iekšējo vienotību, kā arī izšķīra astoņus aspektus, kas nosaka propriuma attīstību: ķermeņa sajūtu (angl. *bodily senses*), pašidentitāti (angl. *self-identity*), pašcieņu (angl. *ego-enhancement*), ego pašpaplašināšanos (angl. *ego-extension*), paštēlu (priekšstatu par sevi) (angl. *self-image*), Es kā racionālo subjektu (angl. *rational agent*), propriatīvos centienus (angl. *propriate striving*) un izziņas subjektu (angl. *knower*). Par galējo attīstības rezultātu kļūst izveidojies, nobriedis Es kā subjektīvās izziņas un sajūtu objekts. Ideja par propriuma, un patības attīstību ir svarīga Es-koncepcijas fenomena būtības izpratnē. Turpmākajā periodā, arī mūsdienu psiholoģijā, Es-koncepcijas pētnieki (piem., Harter, 1999, 2006; Marsh, 2007) ir atzinuši, ka Es-koncepcija attīstās ontogēnēzē, kļūst sarežģītāka un diferencētāka.

Humānistiskajā psiholoģijā 20. gs. 50. gados atjaunojās interese par patību. Par ievērojamāko šī virziena ideologu kļuva K. Rodžerss. Savā fenomenoloģiskajā personības teorijā K. Rodžerss definē Es-koncepciju kā organizētu, secīgu kopumu, kas izveidojies no pašuztveres un no vērtībām, kas saistītas ar šo pašuztveri (Rogers, 1959). Tādējādi Es ir fenomenālā lauka diferencētā daļa, kas sastāv no Es apzinātās uztveres un vērtībām. Es-koncepcija nozīmē cilvēka priekšstatus par to, kas viņš ir, un atspoguļo tos raksturojošos rādītājus, ko cilvēks uztver kā daļu no sevis. Es-koncepcija ietver ne tikai cilvēka uztveri par to, kāds viņš ir, bet arī to, kādam, pēc paša priekšstatiem, viņam ir jābūt un kāds viņš vēlētos būt (Rogers, 1959). K. Rodžersa idejas par Es-koncepciju sasaucas ar senākām citu zinātnieku idejām. K. Rodžersa idejas par pašnovērtējumu kā saistību starp reālo un ideālo Es ir tuvas V. Džeimsa priekšstatiem par pašnovērtējumu kā saistību starp sasniegumiem un pretenzijām. Tāpat kā simboliskā interakcionisma pārstāvji, kas uzsvēra patības sociālo dabu, K. Rodžerss atzina sociālās vides nozīmību Es veidošanā un attīstībā, to raksturojot ar tādām kategorijām kā vajadzība pēc pozitīvas uzmanības, beznosacījumu mīlestība un vērtības nosacījumi. Tādēļ var secināt, ka

iepriekšējie sasniegumi patības izpētes jomā bija par pamatu Es-koncepcijas teorijai un rada tajā savu atspoguļojumu.

Neskatoties uz to, ka Es-koncepcijas konstruktam ir sava priekšvēsture filozofu mācībās, V.Džeimsa, Č.Kūlija un Dž.Mīda darbos, un K.Rodžerss to ir definējis 20.gs. vidū, līdz pat 20. gs. 80. gadiem Es-koncepcijas pētījumiem bija raksturīgs vājš teorētiskais pamats, zema mērīšanas instrumentu kvalitāte un metodoloģiskie trūkumi, kā arī saskaņotu atklājumu trūkums (Byrne, 1984; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976; Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1979).

Laiks no 20. gs. 70. līdz 80. gadiem kļuva par Es-koncepcijas pētījumu atdzimšanas periodu. Kopš tā laika pētnieki ir devuši būtisku ieguldījumu teorijā, mērījumos un praktiskā pētniecībā; tas saistīts ar mijiedarbības stimulēšanu starp teoriju, pētījumiem, mērījumiem un praksi (Marsh, 2007), ar kognitīvo revolūciju (Mischel & Morf, 2003) un vispārēju sabiedrības interesi par cilvēka individualitāti (Hattie, 1992).

Būtisku ieguldījumu Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu izpratnē ir devušas M. Rozenberga (Rosenberg, 1965, 1986) Es-koncepcijas jeb Es-tēla teorija, S. Hārteras (Harter, 1983, 1999) Es-sistēmas teorija, R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona (Shavelson, et al., 1976) Es-koncepcijas teorija, H. Markusas (Markus & Nurius, 1986, 1987) Es-shēmu teorija un T. Higinasa (Higgins, 1987) Es-atšķirību teorija. Tā kā katra no šīm teorijām piedāvā savu Es-koncepcijas jēdziena definīciju, svarīgs uzdevums ir analizēt un salīdzināt šīs definīcijas, lai noskaidrotu Es-koncepcijas jēdziena interpretāciju savstarpējo līdzību dažādās jaunākajās teorijās un precizētu Es-koncepcijas jēdziena definējumu šajā promocijas darbā.

M. Rozenbergs (Rosenberg, 1986) uzskata, ka Es-koncepcija ir to individuālo domu un jūtu kopums, kas attiecas uz sevi pašu kā objektu. Pēc M. Rozenberga definīcijas, Es-koncepcija ir uztveres un refleksijas objekts, un tā ietver emocionālas reakcijas uz šo uztveri un refleksiju. Izceļot trīs plašas Es-koncepcijas jomas, M. Rozenbergs ir ieviesis arī tādus jēdzienus kā esošais Es (angl. *extant self*), vēlamais Es (angl. *desired self*) un prezentējamais Es (angl. *presenting self*). M. Rozenbergs (Rosenberg, 1986) atzīst fundamentālo atšķirību starp Es-kā-subjektu jeb aģentu un Es-kā-objektu, kur Es ir paša cilvēka zināšanu un vērtēšanas objekts. Es-koncepcija attiecas uz Es-kā-objektu. Pēc M. Rozenberga (Rosenberg, 1986) domām, Es-koncepcija ir nevis „reālais Es”, bet gan Es-aina. Lai precizētu terminoloģiskās neskaidrības, svarīgi ir piebilst, ka M. Rozenbergs nošķir Es-koncepcijas jēdzienu un tādus jēdzienus kā Z. Freida ego, reālais Es (angl. *real self*) (Horney, 1950), pašaktualizējoša personība (angl. *self-actualized person*) (Maslow, 1954; Moustakas, 1956), produktīva personība (angl. *productive personality*) (Fromm, 1947), impulsīvais Es (angl. *impulsive self*) (Turner, 1976), Es (angl. *I*) (Mead, 1934), pašidentitāte (angl. *ego-identity*) (Erikson, 1950, 1968). Jēdzienus „Es-koncepcija” un „Es-tēls” M. Rozenbergs (Rosenberg, 1965, 1986) lieto kā sinonīmus. Analizējot Es-koncepcijas

fenomenu, M. Rozenbergs (Rosenberg, 1965) ir ieviesis arī jēdzienu „pašvērtējums” (angl. *self-esteem*), kas apzīmē Es-koncepcijas kopēju valenci (pozitīvu vai negatīvu). Pēc M. Rozenberga uzskatiem, pašvērtējums ir galvenais Es-koncepciju raksturojošais komponents, visaptverošā izjūta par vai pret sevi. Tieši vispārīgais pašvērtējums kļūva par M. Rozenberga pētījumu fokusu.

Tāpat kā M. Rozenbergs, ievērojot V. Džeimsa tradīciju, S. Hārtera (Harter, 1999, 2006) Es-sistēmā nošķir Es-kā-subjektu (angl. *I-self*) un Es-kā-objektu (angl. *Me-self*). Atšķirībā no M. Rozenberga, kura intereses centrā ir tieši Es-kā-objekts jeb Es-koncepcija, S. Hārtera savā teorijā aplūko abus Es aspektus – gan izzinošo, gan izzināmo Es. Es-kā-subjekts attiecas uz pašapzināšanās procesiem un ietver četrus komponentus: 1) pašapziņu (angl. *self-awareness*) – iekšējo stāvokli, vajadzību, domu un emociju apzināšanos, 2) pašvadīšanu (angl. *self-agency*) – savu domu un uzvedību autorības izjūtu, 3) Es nepārtrauktību (angl. *self-continuity*) – cilvēka izjūtu, kā viņš paliek tāds pats cilvēks, kāds ir laika gaitā, 4) pašsaskaņotību (angl. *self-coherence*) – sava Es kā saskaņotas būtības izjūtu. Savukārt Es-koncepcija attiecas uz izzināmo Es jeb Es-kā-objektu (*Me-self*). Izzināmais Es ir zināšanu un vērtēšanas objekts, un tas ietver pašraksturojumu un pašnovērtējumu. Par jēdziena „pašraksturojums” sinonīmiem S. Hārtera (Harter, 1999) lieto jēdzienus „pašrepresentācija” un „pašuztvere”. Pašraksturojums (jeb pašrepresentācija, pašuztvere) ir cilvēka Es atribūti un raksturojumi, ko viņš apzināti atzīst ar valodas starpniecību, t.i., kā viņš raksturo sevi. Izzināmais Es ietver arī novērtējošo komponentu – pašnovērtējumu, kas saistīts ar pašraksturojuma valenci. S. Hārtera izšķir pašnovērtējumu, kas reprezentē vispārīgus cilvēka raksturojumus („Cik vērtīgs es esmu?”), un pašnovērtējumu, kas atspoguļo cilvēka adekvātuma un kompetences izjūtu dažās jomās (piemēram, kognitīvā kompetence, fiziskais izskats utt.). Vispārīgo pašnovērtējumu S. Hārtera apzīmē ar jēdzienu „pašvērtība” (angl. *self-worth*) (Harter, 1982, 1983, 1990a, 1993), kas līdzinās M. Rozenberga jēdzienam „pašvērtējums” (angl. *self-esteem*) (Rosenberg, 1965, 1986), kā arī R. Šavelsona un viņa līdzautoru jēdzienam „vispārīgā Es-koncepcija” (angl. *general self-concept*) (Shavelson, et al., 1976). Šos trīs jēdzienus viņa izmanto kā savstarpēji aizstājamus. Savukārt Es-koncepcijas jēdzienu S. Hārtera (1999) lieto, lai apzīmētu pašrepresentāciju vērtējošu komponentu – pašnovērtējumu specifiskās jomās.

Pēc H. Markusas (Markus & Nurius, 1986, 1987) domām, Es-koncepcija ir afektīvi kognitīvo struktūru vai Es-shēmu sistēma; šīs indivīda Es-shēmas piešķir struktūru un saskaņotību Es-relevantai pieredzei. Es-shēmas ir kognitīvi apkopojumi par paša Es, saistīti ar bijušo pieredzi, kas organizē un vada ar Es saistītas informācijas pārstrādes procesu (Markus, 1977). Es-shēmas ir dinamiskas zināšanu struktūras, kas ietekmē jaunas informācijas iegūšanu un interpretāciju par sevi un citiem cilvēkiem. H. Markusa ir ieviesusi jēdzienu „darba Es-koncepcija”. Tas ir priekšstatu kopums par sevi, kas ir cilvēka rīcībā konkrētajā brīdī (Markus & Nurius, 1986), – pastāvīgi aktīvas, mainīgas zināšanas pašam par sevi, turklāt visas zināšanas

nav pieejamas jebkurā brīdī. Šo priekšstatu kopums mainās atkarībā no galvenā darba priekšstata par sevi, no tā, kuru no šiem priekšstatiem bija aktivizējuši attiecīgie sociālie apstākļi un no tā, kādus priekšstatus bija aktivizējis indivīds, atsaucoties uz esošo pieredzi (Markus & Nurius, 1986). Par svarīgu Es-zināšanu (angl. *self-knowledge*) jomu H. Markusa uzskata iespējamās Es (angl. *possible selves*), kam ir sakars ar indivīda priekšstatiem par savu potenciālu un savu nākotni. Tie ir ideālie Es, indivīda priekšstati par to, kāds viņš vēlētos kļūt, var kļūt un baidās kļūt (Markus & Nurius, 1986, 1987). Iespējamo Es repertuārs, kas rodams indivīda Es sistēmā, ir kognitīvas mērķu, tieksmju, motīvu, baiļu un bažu manifestācijas.

Es-atšķirību teorijā (Higgins, 1987) Es-koncepcija tiek apskatīta paškonceptualizācijas terminos (angl. *self-conceptualizations*). T. Higinss izšķir trīs galvenās Es jomas jeb sfēras – aktuālo Es (angl. *actual self*), ideālo Es (angl. *ideal self*) un vajadzīgo Es (angl. *ought self*) –, kā arī divus viedokļus jeb pozīcijas saistībā ar Es – personīgo pozīciju un „nozīmīgā cita” pozīciju (Higgins, 1987). T. Higinss kombinē trīs galvenās Es-sfēras un divas pozīcijas, nošķirot sešas Es-stāvokļa reprezentācijas (angl. *self-state representations*): aktuāls–paša, aktuāls–sveša, ideāls–paša, ideāls–sveša, vajadzīgs–paša un vajadzīgs–sveša. Pirmās divas Es-stāvokļa reprezentācijas (īpaši aktuāls–paša) veido Es-koncepciju (Higgins, 1987). Savukārt pēdējās četras reprezentācijas ir kā standarti, personiskie orientieri, kuru apzīmēšanai T. Higinss ieviesis terminu “Es pavadoņi” (angl. *self-guides*). Īpaša uzmanība tiek pievērsta tam, lai izpētītu, kā dažādi atšķirību tipi starp Es-stāvokļa reprezentācijām ir saistīti ar dažādiem emocionālo pārdzīvojumu un emocionālās ievainojamības veidiem (Higgins, 1987): atšķirības starp reālo Es un ideāliem standartiem izraisa grūtsirdību un depresiju, atšķirības starp reālo Es un vajadzīgajiem standartiem – nemieru un trauksmi (Higgins, 1987; Higgins, Bond, Klein, & Strauman, 1986).

Jaunu Es-koncepcijas pētījumu sākumu veicināja R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona piedāvātās Es-koncepcijas definīcijas un modeļa ieviešana (Shavelson, et al., 1976). R. Šavelsona un viņa līdzautoru pārskats un teorētiskais Es-koncepcijas modelis tiek uzskatīts (Bracken & Lamprecht, 2003; Marsh, 2007) par pagrieziena punktu Es-koncepcijas pētīšanas atjaunošanā. R. Šavelsons kopā ar līdzautoriem izstrādāja Es-koncepcijas definīciju, tajā integrējot galveno no daudzām citām Es-koncepcijas definīcijām. Šo zinātnieku definējumā Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere. Īpaši šo pašuztveri ietekmē nozīmīgo citu vērtējumi, pastiprināšana un atribūcijas attiecībā pret paša uzvedību.

R. Šavelsons un viņa līdzautori ir noteikuši septiņus raksturojumus, kam ir īpaša nozīme Es-koncepcijas konstrukta definēšanā:

- organizētība (strukturētība) – Es-koncepcija ir organizēta tajā ziņā, ka cilvēki kategorizē lielāko daļu informācijas par sevi un salīdzina šīs kategorijas;

- daudzdimensionalitāte – Es-koncepcija ir daudzdimensionāla, un dažas Es dimensijas atspoguļo pašuztveri atsevišķās dzīves jomās (fiziskajā, sociālajā, emocionālajā, akadēmiskajā);
- hierarhiskums – Es-koncepcija ir hierarhiska: hierarhijas apakšā atrodas pašuztvere, kas saistīta ar personisko uzvedību specifiskās situācijās, hierarhijas vidū – pašuztvere plašākās jomās (piemēram, fiziskajā, akadēmiskajā, sociālajā) un hierarhijas augšā – vispārīgā Es-koncepcija;
- ģeneralizēto aspektu stabilitāte un specifisko aspektu situatīvisms – Es-koncepcija ir stabila hierarhijas augšā, un mazāk stabila hierarhijas apakšā;
- daudzdimensionalitātes palielināšanās attīstības procesā – ontogēnēzē Es-koncepcija kļūst daudzdimensionālāka;
- aprakstošā un novērtējošā aspekta esamība – Es-koncepcija ir zināšanu un vērtēšanas objekts;
- diferencētība – Es-koncepciju var nošķirt no citiem konstruktiem.

Analizējot R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona priekšstatus par Es-koncepciju, var secināt, ka Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere, kas ietver gan aprakstošo, gan novērtējošo aspektu. Es-koncepcija ir daudzdimensionāla, t.i., ietver gan vispārīgo Es-koncepciju, kas ir līdzīga M. Rozenberga pašvērtējumam, gan pašuztveres specifiskās jomās.

Analizējot Es-koncepcijas definīcijas teorijās, kas tiek izmantotas mūsdienu Es-koncepcijas pētījumos, var secināt, ka par kopīgu raksturīgu Es-koncepcijas teoriju īpatnību ir kļuvusi jēdzienu „Es-kā-subjekts” un „Es-kā-objekts” nošķiršana. Pamatojoties uz V. Džeimsa priekšstatiem, Es-koncepcijas teorētiķi ir uzsvēruši, ka Es-koncepcijas konstrukts attiecas uz Es-kā-objektu. Apkopojot Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu izpratni, var secināt, ka Es-koncepcijas definīcijā uzsvars tiek likts uz kognitīvo aspektu (kognitīvo saturu). Es-koncepcija tiek definēta kā uztveres un refleksijas objekts, cilvēka pašuztveres, pašreprezentāciju vērtējošais komponents, paškonceptualizācija, kognitīvi apkopojumi par paša Es (1. tabula).

Salīdzinot Es-koncepcijas definīcijas un Es-koncepcijas būtības izpratni dažādās teorijās, var secināt, ka kopumā ar Es-koncepciju tiek apzīmēts cilvēka zināšanu par sevi un sevis vērtējumu kopums. Vistuvākie Es-koncepcijas būtības izpratnē ir M. Rozenbergs, R. Šavelsons un viņa līdzautori, kā arī S. Hārtera.

Tātad, kā minēts iepriekš, visās šajās teorijās, definējot Es-koncepciju, autori to attiecina uz izzināmo Es. Es-koncepcija ir nevis „reālais Es”, kaut kāda būtība cilvēka iekšienē, bet gan Es-aina.

1. tabula. Es-koncepcijas definīcijas mūsdienu teorētiskajā izpratnē

Teorija	Es-koncepcijas definīcija
M. Rozenberga Es-koncepcijas jeb Es-tēla teorija	Es-koncepcija – to individuālo domu un jūtu kopums, kuras attiecas uz sevi pašu kā objektu; uztveres un refleksijas objekts.
S. Hārteras Es-sistēmas teorija	Es-koncepcija – pašreprezentācijas (pašuztveres) novērtējošais komponents – pašnovērtējums specifiskās jomās.
H. Markusas Es-shēmu teorija	Es-koncepcija – afektīvi kognitīvo struktūru vai Es-shēmu sistēma; kognitīvi apkopojumi par paša Es.
T. Higinsa Es-atšķirību teorija	Es-koncepcija – paškonceptualizācija, aktuāla–paša, aktuāla–sveša Es-stāvokļa reprezentācija.
R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona Es-koncepcijas teorija	Es-koncepcija – cilvēka pašuztvere, ietver aprakstošo un novērtējošo aspektu.

Jāpiebilst, ka, pēc M. Rozenberga, kā arī R. Šavelsona un viņa līdzautoru uzskatiem, Es-koncepcijai ir divkomponentu struktūra – tā ietver gan aprakstošo, gan novērtējošo aspektu. Savukārt S. Hārtera jēdzienu „Es-koncepcija” lieto, lai apzīmētu pašreprezentācijas (pašuztveres) novērtējošo komponentu. Tomēr S. Hārtera uzsver: lai gan daži zinātnieki (piem., Gordon, 1968; McGuire & McGuire, 1980) šķir pašraksturojumu („Kas es esmu?”) un pašnovērtējumu („Cik labs es esmu?”), šī atšķirība ir patvaļīga un nav skaidra. Pašraksturojums un pašnovērtējums ir apvienoti cilvēka spriedumā par sevi pašu. S. Hārtera jēdzienu „pašraksturojums” („pašreprezentācija”, „pašuztvere”) lieto, kad pašraksturojuma valence nav pētīšanas fokusā, un jēdzienu „pašnovērtējums” (Es-koncepcija) – kad tā ir pētīšanas fokusā. Šajā ziņā S. Hārtera pašu Es-koncepcijas jēdzienu definē šaurāk nekā M. Rozenbergs un R. Šavelsons un viņa līdzautori. Tomēr vēlreiz jāuzsver, ka šī atšķirība starp pašraksturojumu un pašnovērtējumu ir patvaļīga. Cilvēka pašuztvere ietver gan zināšanas par saviem atribūtiem, gan to vērtējumu.

Attiecībā pret sevi cilvēks attīsta gan vispārīgo pašnovērtējumu (vispārīgo pašvērtējumu pēc M. Rozenberga, pašvērtību pēc S. Hārteras, vispārīgo Es-koncepciju pēc R. Šavelsona un līdzautoriem), gan Es-koncepcijas specifiskās jomās.

Svarīgi piebilst, ka R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona Es-koncepcijas definīcija tikusi plaši izmantota turpmākajos pētījumos, arī mūsdienās. Piemēram, šo definīciju izmanto angļu zinātnieks Herberts Māršs un viņa līdzautori, kas pamatojoties uz R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teorētiskajiem priekšstatiem par Es-koncepcijas struktūru, ir izstrādāti un pārbaudīti Es-koncepcijas struktūras modeļi (Marsh, 1987, 1990a, 1990b, 1990c, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh, Byrne, &

Shavelson, 1988; Marsh, Ellis, & Graven, 2002; Marsh, Parker, & Barnes, 1985; Marsh, Relich, & Smith, 1983; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Smith, & Barnes, 1983).

Šajā promocijas darbā Es-koncepcija tiek definēta saskaņā ar R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teoriju: Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere. Īpaši šo pašuztveri ietekmē nozīmīgo citu vērtējumi, pastiprināšana un atribūcijas attiecībā pret paša uzvedību. Tai raksturīgs gan aprakstošais, gan novērtējošais aspekts, kā arī daudzdimensionālitate, t.i., tā ietver gan vispārīgo (globālo) Es-koncepciju, gan pašuztveri specifiskās jomās.

Es-koncepcijas definīciju analizē svarīgi ir atklāt līdzības Es-koncepcijas būtības izpratnē, īpaši starp M. Rozenberga, R. Šavelsona un viņa līdzautoru, kā arī S. Hārteras priekšstatiem: 1) minēto zinātnieku interesi par vispārīgo pašvērtējumu un līdzīgu tā būtības interpretāciju, 2) R. Šavelsona un viņa līdzautoru, kā arī S. Hārteras fokusēšanos uz pašuztveri atsevišķās jomās. Šīs līdzības dod iespēju izmantot, analizēt un salīdzināt uz šīm teorijām balstītus Es-koncepcijas pētījumus.

Literatūras analīze ļauj secināt, ka Es-koncepcija attiecas uz izzināmo Es kā uztveres un refleksijas objektu. Liela zinātnieku interese ir pievērsta tam, kā iespējams sistematizēt šīs pašuztveres, t.i., Es-koncepcijas struktūras modeļu izstrādāšanai.

Turpmāk tiks izskatīti un sistematizēti Es-koncepcijas struktūras modeļi, sniedzot pārskatu par svarīgākajiem modeļiem, kā arī apkopojot to teorētiskos aspektus un pētīšanas metodes. Tiks precizēts, kāds Es-koncepcijas struktūras modelis tiks izmantots šajā pētījumā.

1.2. Es-koncepcijas struktūra un tās modeļi

Analizējot psiholoģisko literatūru, var konstatēt, ka Es-koncepcijas struktūra tiek aplūkota divu tās pētīšanas tradīciju – „viendimensionālās un daudzdimensionālās perspektīvas” – kontekstā (piem., Hattie, 1992; Marsh, 2007). Tātad pirmais klasifikācijas pamats ir Es-koncepcijas raksturošanas iespēja – ar viena strukturālā komponenta (ar vienas dimensijas) vai ar visu strukturālo komponentu palīdzību. Es-koncepcijas modeļus, kas izstrādāti, izmantojot gan viendimensionālo, gan daudzdimensionālo pieeju, sākumā var iedalīt divās lielās grupās un pēc tam tajās izšķirt sīkākas zinātnisko priekšstatu un pētījumu apakšgrupas. Katrā no tām īpašā veidā atklājas Es-koncepcijas struktūra, kā arī tiek piedāvāts atbilstošais Es-koncepcijas modelis.

Psiholoģijā ilgu laiku dominēja viedoklis par Es-koncepcijas aplūkošanu kā viendimensionālu konstruktū vai konstruktū, kura struktūrā ir vairāki komponenti, kas gan reprezentējami, izmantojot tikai vienu Es-koncepcijas dimensiju. Par šo vienīgo vai vispārināto dimensiju tika uzskatīta vispārējā Es-koncepcija (general self-concept) vai vispārīgais pašvērtējums (global self-esteem), kurus daži mūsdienu Es-koncepcijas pētnieki būtībā lieto kā sinonīmiskus jēdzienus (piem., Marsh, 1987, 2007; Marsh & Shavelson, 1985). M. Rozenberga

(Rosenberg, 1965; 1986) definējumā vispārīgais pašvērtējums ir pozitīvs vai negatīvs sevis vērtējums. Vispārīgais pašvērtējums ir cilvēka attieksme pašam pret sevi kopumā. Psiholoģijas literatūrā šis pieejas apzīmējumam tiek izmantots jēdziens „viendimensionālā perspektīva” (piem., Hattie, 1992; Marsh, 2007). Izanalizējot psiholoģijas literatūrā aplūkoto Es-koncepcijas struktūras problēmu no viendimensionālās perspektīvas viedokļa, ir iespējams nošķirt trīs zinātnisko uzskatu grupas par Es-koncepcijas struktūru.

Pirmās grupas pārstāvji uzskata, ka Es-koncepcijas aspektus nav iespējams diferencēt, vismaz ne attiecībā uz maziem bērniem. Tā, šīs grupas pārstāvis S.Kupersmits (Coopersmith, 1967) secina, ka bērni pirmspusaudžu vecumā ar grūtībām atšķir savu vērtību dažādās pieredzes jomās un, ja viņi šādas atšķirības tomēr pamana, tad tikai vispārināta savas vērtības vērtējuma kontekstā.

Otrajā grupā ietilpst tie Es-koncepcijas pētījumi, kuros atzīts, ka Es-koncepcijas Es-koncepcijas saturu veido indivīda pašuztvere dažādās dzīves jomās. Tomēr atsevišķie pašuztveres jeb Es-koncepcijas komponenti ir ļoti atkarīgi no kopīgā faktora – „vispārīgās Es-koncepcijas”. Tāpēc pētnieki izstrādā Es-koncepcijas struktūras daudzkomponentu modeļus, atzīst dažu Es-aspektu izteikto atkarību no kopīgā faktora un secina, ka tas labi atspoguļo visus Es-aspektus. Es-koncepcijas struktūras pētīšanā otrajai grupai atbilst F. Vinna, R. Marksa un T. Teilora (Winne, et al., 1977) Es-koncepcijas modelis. F. Vinns un viņa līdzautori savā pētījumā noteica trīs Es-kategorijas – fizisko, sociālo un akadēmisko Es. F. Vinns, R. Markss un T. Teilors ir secinājuši, ka Es-koncepcija raksturojama kā „konstrukts, kas strukturēts kā margrietīņa” (Winne, et al., 1977): lielākoties tas nav diferencēts, un atsevišķas „ziedlapiņas” (konstrukta aspekti) var būt vairāk vai mazāk relevantas tad, kad Es-koncepcija tiek salīdzināta ar citiem konstruktiem, piemēram, ar sasniegumiem.

Trešās grupas pārstāvju izpratnē Es-koncepcijas struktūra ir sarežģīta, tomēr tās galvenais raksturojošais rādītājs ir vispārīgais pašvērtējums – integrāla izjūta „par vai pret sevi”. Lai gan šī viedokļa piekritēji izstrādā vai atzīst sarežģītas struktūras Es-koncepcijas modeļus, empīriskajos pētījumos pētnieki nepievēršas Es-koncepcijas strukturālajiem komponentiem un aizstāv „vispārīga mērījuma” vērtību, visu uzmanību galvenokārt koncentrējot uz vispārīgo pašvērtējumu. Uz trešo grupu Es-koncepcijas struktūras pētīšanā saistībā ar viendimensionālo perspektīvu ir attiecināms M. Rozenberga Es-koncepcijas modelis (Rosenberg, 1965; 1986). M. Rozenbergs izcēla trīs plašas Es-koncepcijas sfēras – esošo, vēlamo un prezentējamo „Es”. Pēc M. Rozenberga teorijas, lai esošā „Es” apraksts būtu pilnīgs, jāaplūko četras jomas:

- 1) Es-koncepcijas saturs (sociālā identitāte, dispozīcijas un fiziskie raksturojumi);
- 2) Es-koncepcijas struktūra (centrālie un perifēriskie komponenti, specifiskie un visaptverošie līmeņi, sociālo vai psiholoģisko raksturojumu pārsvars);

- 3) Es-koncepcijas dimensijas (saturs, virziens, intensitāte, konsekvence, apzināšanās, stabilitāte, skaidrība, precizitāte, pārbaudāmība);
- 4) ego-paplašināšana (subjektīvi pārdzīvojumi, kas saistīti ar paša Es, kauna vai lepnuma jūtas, sevis identificēšana ar citiem cilvēkiem vai objektiem).

M. Rozenberga skatījumā svarīgākais Es-koncepcijas komponents ir vispārīgais pašvērtējums. Viņš Es-koncepciju raksturo kā indivīda attieksmi pret sevi pašu un uzsver, ka galvenais šīs attieksmes indikators ir pašvērtējums – tas liecina par to, vai cilvēkam ir labvēlīgs vai nelabvēlīgs viedoklis par sevi pašu. Tātad M. Rozenbergs ir aprakstījis sarežģītu daudzlīmeņu un daudzkomponentu Es-koncepcijas struktūras teorētisko modeli, par galveno Es-koncepciju raksturošo rādītāju tomēr izvirzot vispārīgo pašvērtējumu.

Lai gan viendimensionālā perspektīva vēsturiski ir bijusi noteicošā Es-koncepcijas pētīšanā un Es-koncepcija lielākoties raksturota ar vienu rādītāju, to apzīmējot kā vispārīgo Es-koncepciju, globālo Es-koncepciju vai vispārīgo pašvērtējumu (H. Mārša traktējumā šie termini ir sinonīmi), jaunākie pētījumi tomēr liecina, ka Es-koncepcija nav izprotama adekvāti, ja netiek ņemta vērā tās daudzdimensionalitāte un daudzkomponentu struktūra. H. Māršs (Marsh, 2007), pamatojoties uz dažādu psiholoģijas nozaru pētījumu rezultātiem, aizstāv daudzdimensionālās perspektīvas pārākumu, kas apliecina viendimensionālās perspektīvas neadekvātumu. Patlaban daudzās psiholoģijas jomās – izglītības, veselības, sporta un attīstības psiholoģijā u.c. – Es-koncepcijas izpratnē kopumā ir vispāratzīta daudzdimensionālā perspektīva.

No „daudzdimensionālās perspektīvas” viedokļa Es-koncepcija ietver dažādus Es-aspektus, tāpēc Es-koncepcijas struktūras pētīšanā tiek uzsvērtā nepieciešamība ņemt vērā visus tās atbilstošos komponentus. Saistībā ar šo perspektīvu zinātniskajā literatūrā var konstatēt vismaz divas Es-koncepcijas modeļu grupas: kvalitatīvos pētījumos izstrādātie modeļi un psihometriskie Es-koncepcijas modeļi.

Par instrumentiem kvalitatīvajos pētījumos tiek izmantoti sacerējumi, atvērti jautājumi un brīvs pašraksturojums (Jersild, 1952; Bugental & Gunning, 1953; Bugental & Zelen, 1950; Montemayor & Eisen, 1977). Pētīšanas fokuss ir pašuztveres saturs, t.i., Es-koncepcijas aspekti. Kategorizējot respondentu atbildes, tiek izšķirti Es-aspekti.

Vērtējot Es-koncepcijas struktūras kvalitatīvo pētījumu galvenās atziņas, var secināt, ka dažādos pētījumos tiek noteikts atšķirīgs Es-kategoriju skaits. Gan atšķirīgas, gan vienādas Es-kategorijas dažādos pētījumos tiek noteiktas pēc satura. Apkopojot kvalitatīvos pētījumus, var izšķirt šādas vienādas pašraksturojuma kategorijas: akadēmiskais Es, sociālais Es, fiziskais Es, emocionālais Es. Izmantojot kvalitatīvo pieeju, tiek noteiktas pašraksturojuma izmaiņas atkarībā no vecuma: jaunākie bērni biežāk izmanto konkrētas un globālas, bet pusaudži – abstraktas un diferencētas Es-kategorijas.

Kvantitatīvajā pieejā pētīšanas fokuss ir Es-koncepcijas struktūra – Es-aspekti un to organizācija. Es-koncepcijas dimensionalitātes modeļi tiek izstrādāti, pamatojoties uz Es-koncepcijas testu faktoranalīzi. Dažos pētījumos Es-koncepcijas dimensionalitātes pētīšanā nozīmīgs atskaites punkts ir sākotnēja teorētiskā modeļa izveide. Kvantitatīvās pieejas pārstāvji uzsver, ka Es-koncepcija ir konstrukts ar sarežģītu struktūru, kas nav raksturojams ar vienu dimensiju. Dažu Es-koncepcijas dimensiju raksturojumā ir svarīga pašuztvere specifiskās jomās (piem., sociālā, fiziskā, akadēmiskā, emocionālā).

Trīs galvenie kvantitatīvās pieejas viedokļi ir šādi:

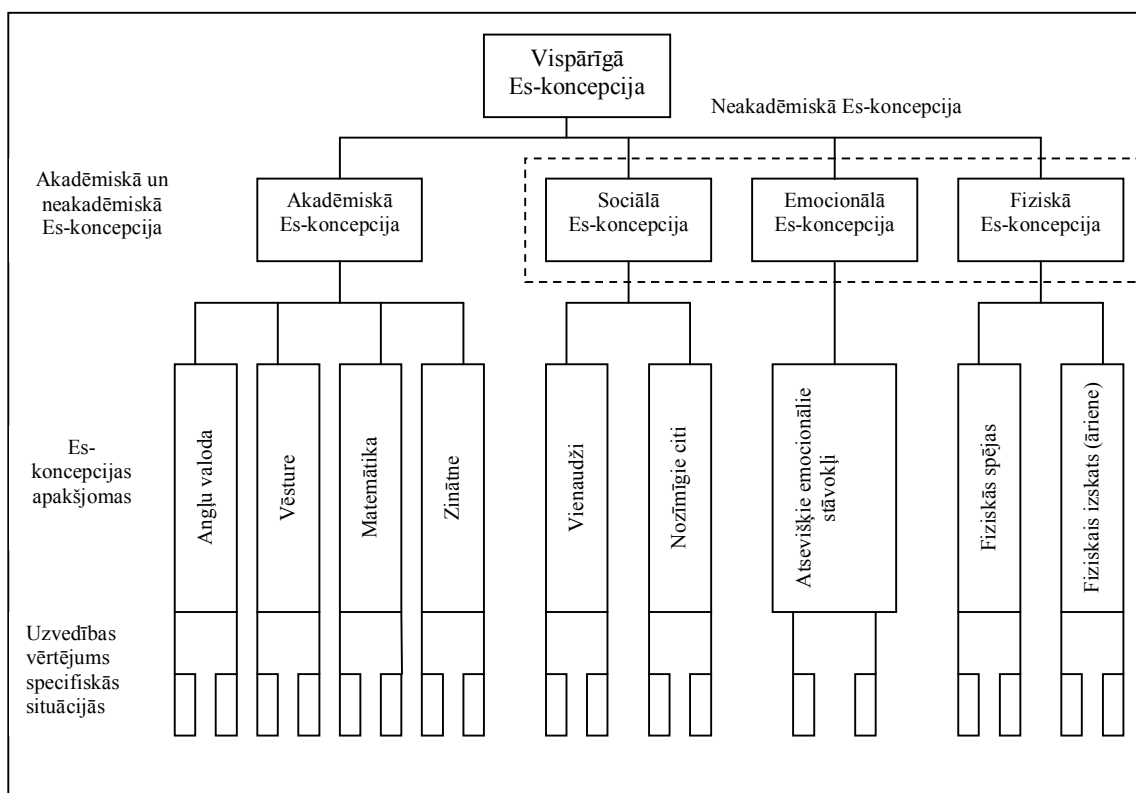
- 1) Es-koncepcijai nav kopīgā faktora – to nav iespējams diferencēt (Soares & Soares, 1982);
- 2) Es-koncepcija ir kompensatora un bipolāra (Marx & Winne, 1980);
- 3) Es-koncepcija ir daudzdimensionāla un hierarhiska (Marsh, 1990a, 2007; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976).

E. Soares un L. Soaresa, analizējot Es-koncepcijas struktūru no pirmā viedokļa skatpunkta, izvirza pieņēmumu, ka Es-aspektui attīstās neatkarīgi, atbilstoši pieredzei, spējām un attiecībām ar nozīmīgiem citiem. Viņu pētījumu centrā ir daudzdimensionāla akadēmiskā Es-koncepcija (pašuztvere akadēmiskajā jomā): Es kā cilvēks, Es mācību procesā, Es skolas dzīvē un Es saistībā ar valodas iemaņām, matemātikā, zinātnē, sociālajās zinībās, mākslā, fiziskajā izglītībā. Nav vispārinātas Es-koncepcijas, kas ietekmētu visu cilvēka uzvedību. Es-koncepcijas modelis ietver nesaistītus, neatkarīgus aspektus (Soares & Soares, 1982). Tā kā šis modelis aptver tikai akadēmiskos Es-aspektus, tas ir ierobežots.

Otrais priekšstats par Es-koncepcijas struktūru atzīst tās kompensatoro un bipolāro raksturu. Lai gan F. Vinns, R. Markss un T. Teilors vienā no saviem rakstiem secina, ka Es-koncepcija ir vienots konstrukts (Winne, et al., 1977), citā publikācijā R. Markss un F. Vinns piedāvā kompensatoro un bipolāro modeli (Marx & Winne, 1980). Saistība starp Es-aspektiem ir kompensatora: akadēmiskā Es-koncepcija negatīvi korelē ar sociālo un fizisko Es-koncepciju – cilvēki, kam ir augsti akadēmiskās Es-koncepcijas rādītāji, uzskata sevi par mazāk sekmīgiem fiziskajā un sociālajā jomā.

Trešais kvantitatīvās pieejas viedoklis paredz, ka Es-koncepcija ir daudzdimensionāls hierarhisks konstrukts (Marsh, 1990a, 2007; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976). Es-koncepcijas psihometriskā modeļa izstrādāšanas pamats ir R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teorētiskais modelis (Shavelson, et al., 1976). Viņi arī piedāvā Es-koncepcijas hierarhiskā modeļa reprezentāciju (1. attēls). Vispārīgā Es-koncepcija, kas ir augšgalā, nākamajā līmenī tiek nošķirta akadēmiskajā un neakadēmiskajā Es-koncepcijā. Akadēmiskajā Es-koncepcijā ietilpst pašuztvere vairākās mācībspriekšmetu apakšjomās (piemēram, matemātikā, angļu valodā u.c.). Neakadēmiskā Es-koncepcija tiek iedalīta trīs apakšjomās (sociālajā Es-

konceptijā, emocionālajā Es-konceptijā un fiziskajā Es-konceptijā). Sociālā Es-konceptija ietver attiecības ar vienaudžiem un attiecības ar nozīmīgiem citiem, bet fiziskā Es-konceptija – fiziskās spējas un fizisko izskatu (ārieni). Hierarhijas zemākajā līmenī ir specifiskas Es-konceptijas, kurām ir cieša saistība ar aktuālo uzvedību.



1. attēls. R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona Es-konceptijas daudzdimensionālā hierarhiskā modeļa attēlojums (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)

H. Māršs un viņa līdzautori ir mēģinājuši izvērtēt Šavelsona modeļa adekvātumu (Marsh, 1987b, 1989, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, et al., 1983; Marsh, et al., 1984; Marsh, et al., 1985; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, et al., 1988; Marsh, et al., 2002). Kopsaucējs šajos pētījumos ir Es-konceptijas tests „Self Description Questionnaire – SDQ” (Marsh, 1990b, 1990c, 1990d) – „Pašraksturojuma aptauja”. Tika izstrādātas trīs galvenās šī instrumenta versijas, kuru pamatā ir Šavelsona modelis: SDQI – pamatskolas audzēkņiem, SDQII – pusaudžiem, SDQIII – jauniešiem. Empīriskajos pētījumos tika pārbaudītas divas hipotēzes – par Es-konceptijas daudzdimensionalitāti un hierarhiskumu. H. Māršs un viņa līdzautori secināja, ka Es-konceptijai ir daudzdimensionāla struktūra, un aprakstīja Es-konceptijas aspektus, kuriem atbilst SDQ faktori (2. tabula). Par nozīmīgu H. Mārša atklājumu var uzskatīt Es-aspektu skaita palielināšanos atkarībā no vecuma. Pārbaudot hipotēzi par Es-konceptijas struktūras hierarhiskumu, H. Māršs ir konstatējis, ka bērnībā Es-konceptija ir hierarhiski organizēta, bet šis hierarhiskums neparādās pusaudžu un jauniešu vecumposmā.

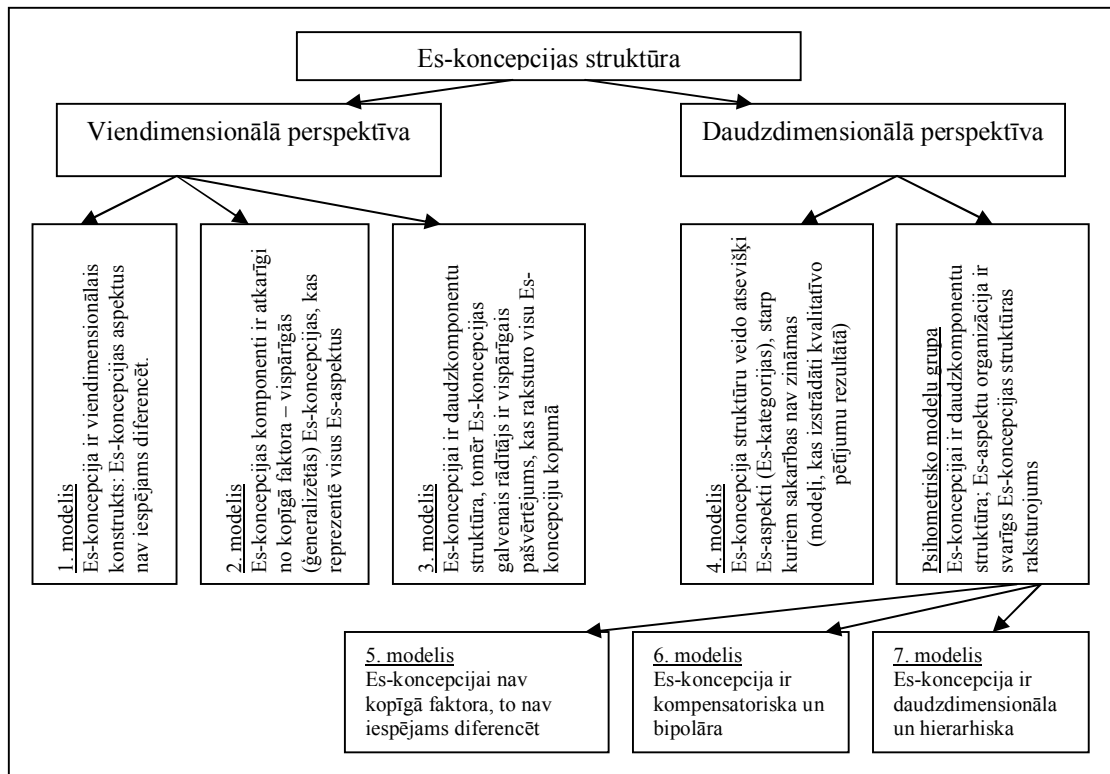
2. tabula. Es-koncepcijas modeļa daudzdimensionalitāte un SDQ instrumenta faktori dažādās vecuma grupās (pēc H. Mārša)

SDQ I Pamatskolas audzēkņu Es-aspekti	SDQ II Pusaudžu Es-aspekti	SDQ III Jauniešu Es-aspekti
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemātika ▪ Fiziskais izskats ▪ Fiziskās spējas ▪ Es skolā ▪ Lasīšana ▪ Attiecības ar vecākiem ▪ Attiecības ar vienaudžiem ▪ Vispārīgais Es 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemātika ▪ Fiziskais izskats ▪ Vispārīgais Es ▪ Godīgums/uzticība ▪ Fiziskās spējas ▪ Verbālas spējas ▪ Emocionālā stabilitāte ▪ Attiecības ar vecākiem ▪ Es skolā ▪ Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem ▪ Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemātika ▪ Fiziskais izskats ▪ Vispārīgais Es ▪ Godīgums/uzticība ▪ Fiziskās spējas ▪ Verbālas spējas ▪ Emocionālā stabilitāte ▪ Attiecības ar vecākiem ▪ Akadēmiskais Es ▪ Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem ▪ Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ▪ Garīgas vērtības, reliģiozitāte ▪ Problēmu atrisināšana/radošā domāšana

Tātad var secināt, ka Es-koncepcija ir daudzdimensionāla un ietver noteiktus Es-aspektus, kuru skaits palielinās atkarībā no cilvēka vecuma. Savukārt bērnībā raksturīgais Es-koncepcijas struktūras hierarhiskums līdz jauniešu vecumam samazinās un izzūd.

Kā jau iepriekš teikts, svarīgs uzdevums bija izstrādāt Es-koncepcijas modeļu iespējamo klasifikāciju. Šajā nolūkā tika izvērtēti Es-koncepcijas struktūras pētījumi, uz iegūto atziņu pamata izveidojot apkopojosu Es-koncepcijas modeļu klasifikāciju (2. attēls). Būtībā visus Es-koncepcijas modeļus iespējams iedalīt divās lielās grupās atkarībā no to atbilstības viendimensionālās un daudzdimensionālās perspektīvas izpratnei.

Pirmajā grupā ietverti S. Kupersmita (Coopersmith, 1967), F. Vinna, R. Marksa un T. Teilora (Winne, et al., 1977) un M. Rosenberga (Rosenberg, 1965; 1986) modeļi, kas atbilst viendimensionālās perspektīvas izpratnei, t.i., pat ja tiek atzīta sarežģīta Es-koncepcijas struktūra, Es-koncepciju modeļus kopumā raksturo viena dimensija, kas atspoguļo Es-koncepciju.



2. attēls. Es-koncepcijas modeļu klasifikācija

Ievērojot viendimensionālo tradīciju, iespējams noteikt trīs Es-koncepcijas modeļu veidus:

- Es-koncepcija ir viendimensionāls konstrukts, un tajā nav iespējams diferencēt vairākus Es-koncepcijas aspektus. Vienīgais komponents ir pašvērtējums;
- Es-koncepcija struktūrā ir dažādi Es-aspekti. Tomēr Es-aspekti ir atkarīgi no kopīgā faktora – vispārīgās Es-koncepcijas;
- Es-koncepcija ir daudzkomponentu konstrukts. Galvenais komponents ir vispārīgais pašvērtējums, kas nav traktēts kā kopīgais (ģeneralizētais) faktors. Tomēr tas ir komponents, kas raksturo visu Es-koncepciju, tādēļ visi pārēji Es-koncepcijas komponenti netiek ņemti vērā.

Pie otrās grupas pieder daudzdimensionālās perspektīvas skatījumā izstrādāti Es-koncepcijas struktūras modeļi. Šajā grupā tika iekļauti A. Džersilda (Jersild, 1952), Dž. Bjudžentāla E. Ganningas un S. Zilena (Bugental & Gunning, 1953; Bugental & Zelen, 1950), R. Montemejera un M. Eisona (Montemayor & Eisen, 1977), E. Soaresa un L. Soaresas (Soares & Soares, 1982), R. Marksa un F. Vinna (Marx & Winne, 1980), R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona (Shavelson, et al., 1976), kā arī H. Mārša un viņa līdzautoru (Marsh, 1987b, 1990a, 2007; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, et al., 1983) modeļi. Daudzdimensionālajā perspektīvā tiek izšķirtas divas Es-koncepcijas modeļu apakšgrupas: gan kvalitatīvo, gan kvantitatīvo pētījumu rezultātā izstrādāti modeļi. Abu apakšgrupu modeļus vieno daudzaspētu Es-koncepcijas struktūra: Es-koncepcija ir konstrukts, kurā ietilpst atsevišķi

komponenti – Es-aspekti jeb pašuztvere dažādās dzīves jomās. Tomēr kvalitatīvo pētījumu rezultātā izstrādātie Es-koncepcijas struktūras modeļi atspoguļo tikai Es-koncepcijas saturu un konkrētus Es-aspektus. Savukārt „kvantitatīvie” psihometriskie Es-koncepcijas modeļi atspoguļo ne vien Es-koncepcijas saturu, bet arī tās organizāciju – sakarības starp Es-aspektiem. Šajā Es-koncepcijas modeļu apakšgrupā ietilpst neatkarīgo Es-aspektu modeļi, kā arī Es-koncepcijas kompensatoriskie un hierarhiskie modeļi. Jaunākajos pētījumos Es-koncepcijas izpratnē vispārāzīta ir daudzdimensionālā perspektīva.

Apkopojot visas analīzes rezultātus, ir iespējams precizēt Es-koncepcijas jēdzienu un Es-koncepcijas būtības izpratni. Atbilstoši R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona Es-koncepcijas teorijai (Shavelson, et al., 1976) Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere. Īpaši šo pašuztveri ietekmē nozīmīgo citu vērtējumi, kā arī pastiprināšana un atribūcijas attiecībā pret paša uzvedību. Tā ietver sevī aprakstošos un novērtējošos aspektus un ir daudzdimensionāla, t.i. iekļauj sevī gan globālo vispārīgo Es-koncepciju, gan pašuztveri specifiskajās jomās.

Šī promocijas darba ietvaros pusaudžu Es-koncepcijas pētīšanā saistībā ar sociālo statusu klasē izmantots H. Mārša un viņa līdzautoru Es-koncepcijas modelis. Pirmkārt, šī modeļa pamatā ir teorētisks Es-koncepcijas modelis: H. Māršs un viņa līdzautori par sākotnējo teorētisko modeli izmantoja R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona Es-koncepcijas modeli. Otrkārt, H. Mārša un viņa līdzautoru Es-koncepcijas modelis ir empīriski pārbaudīts. Treškārt, šis modelis ir daudzdimensionāls. Ceturkārt, šis modelis labi raksturo Es-koncepcijas struktūru – gan tās aspektus, gan to organizāciju, t.i., sakarības starp tiem. Un visbeidzot, piektkārt, šis modelis atspoguļo, kā Es-koncepcijas struktūra (saturis un aspektu organizācija) mainās atkarībā no vecuma.

Gan R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teorija, gan H. Mārša un viņa līdzautoru, kā arī citu zinātnieku pētījumi ļauj secināt, ka Es-koncepcija cilvēka dzīves laikā attīstās un mainās – kļūst daudzdimensionālāka ontogēnēzē (Marsh, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976), arī pašraksturojumi kļūst abstraktāki un vairāk diferencēti (Montemayor & Eisen, 1977). Tāpēc viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir Es-koncepcijas veidošanās un attīstības pētīšana. Ievērojot šo uzdevumu, nākamās apakšnodaļas mērķis ir Es-koncepcijas veidošanās un attīstības avotu, kā arī mehānismu un galveno likumsakarību analīze, kurā tiks izmantota R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teorija un sniegts pārskats par H. Mārša un viņa līdzautoru pētījumiem. Tā kā Es-koncepcijas teoriju analīzē tika konstatēta noteiktu teoriju līdzība, turpmākajai Es-koncepcijas rašanās un attīstības analīzei tiks izmantotas arī atbilstošas teorētiskās idejas un tiks pārskatīti pētījumi, kas balstīti gan uz viendimensionālās pieejas, gan uz līdzīgiem daudzdimensionālajiem Es-koncepcijas modeļiem.

1.3. Es-koncepcijas veidošanās un attīstība ontogēnēzē

Tā kā promocijas darbā tiek pētīta pozitīvas Es-koncepcijas attīstības problēma, šajā nodaļā tiks aplūkotas un analizētas Es-koncepcijas veidošanās un attīstības likumsakarības. Šim jautājumam ir pievērsušies daudzi zinātnieki. Jau 19. gs. beigās V. Džeimss (1890) aprakstīja vienu no Es-koncepcijas vērtējošā aspekta veidošanās avotiem, izsakot pieņēmumu, ka pašvērtējums veidojas reālo sasniegumu un pretenziju jeb potenciālo iespēju salīdzināšanas rezultātā. Pēcāk simboliskā interakcionisma pārstāvji (Cooley, 1902; Mead, 1934) uzsvēra nozīmīgo citu un viņu atgriezeniskās saites nozīmi cilvēka priekšstatu par sevi attīstīšanā. Viena no nozīmīgākajām Es-koncepcijas attīstības teorijām ir K. Rodžersa fenomenoloģiskā teorija, kuras izpratnē Es-koncepcija ir visu cilvēka pārdzīvojumu kopuma diferencētā daļa. K. Rodžers savā teorijā ir izteicis pieņēmumu par to, ka nozīmīgiem citiem ir galvenā loma tāda Es-koncepcijas aspekta attīstībā kā pašvērtība. K. Rodžersa teorijā skaidrots, ka jau agrā bērnībā bērns izjūt vajadzību pēc pozitīvas uzmanības no viņam nozīmīgo citu, t.i., vecāku, puses. Savukārt vecāki izrāda savam bērnam šo uzmanību, paužot vai nu beznosacījumu mīlestību, vai vērtības nosacījumus, kas turpmākajā dzīvē kļūst vai nu par beznosacījumu mīlestību pret sevi, vai pašvērtības nosacījumiem.

Pirmās Es-koncepcijas attīstības teorijas ir svarīgas mūsdienu priekšstatiem par Es-koncepcijas attīstību, jo tajās noformulētas iespējamās Es-koncepcijas attīstības likumsakarības, avoti, nosacījumi un mehānismi. Aplūkosim sīkāk Es-koncepcijas attīstības likumsakarības, kas aprakstītas gan agrīnajās klasiskajās teorijās, gan mūsdienu teorētiku darbos un empīrisko pētījumu rezultātos.

Teorētisko darbu pārskatā H. Māršs un viņa līdzautori nonāca pie secinājuma, ka Es-koncepcija veidojas jau ļoti agrā vecumā (Marsh, Debus, & Bornholt, 2005). Kognitīvas Es-reprezentācijas rudimentārā formā parādās jau otrā dzīves gada otrajā pusgadā un būtiski mainās bērnības un pusaudžu vecumā (Harter, 2006).

Teorētiskās literatūras un pētījumu rezultātu analīze attīstības psiholoģijas jomā ļauj secināt, ka pastāv šādas Es-koncepcijas attīstības likumsakarības:

- no bērnības līdz pusaudžu un agrīnā brieduma vecumam palielinās pašapziņa un interese par savu Es (Erikson, 1950, 1968; Harter, 1990b; 1999; 2006; Rosenberg, 1989; Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008; Vigotsky 1984);
- attīstības procesā Es-koncepcija kļūst daudzdimensionālāka un diferencētāka (Harter, 1990b, 1999; 2006; Marsh, 1990 b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976);
- pašraksturojumi kļūst integrēti (Harter, 1990b; 1999; 2006), Es-kategorijas – abstraktākas (Harter, 1999, 2006; Montemayor & Eisen, 1977);

- pašuztvere kļūst vairāk reālistiska (Harter, 2006);
- salīdzinājumā ar bērnību pusaudžu vecuma sākumā Es-koncepcija kļūst mazāk pozitīva: vispārīgā pašvērtējuma līmenis un ar dažām jomām saistītā pašvērtējuma līmenis pazeminās pirmspusaudžu un agrīnajā pusaudžu vecumā, izlīdzinās vidējā pusaudžu vecumā un atkal pieaug vēlīnajā pusaudžu vecumā un agrīnajā briedumā (Harter, 2006; Marsh, 1989).

Tā kā dzīves gaitā Es-koncepcija attīstās, ir īpaši svarīgi konstatēt, kuri Es-koncepcijas rašanās un attīstības mehānismi un avoti pastāv. Šajā ziņā Es-koncepcijas attīstības problēma zinātniskajā literatūrā tiek analizēta no divām perspektīvām – no kognitīvās attīstības un no socializācijas skatpunkta, Es-koncepciju aplūkojot vai nu kā kognitīvu, vai sociālu konstrukciju.

Raksturojot Es kā kognitīvu veidojumu, S. Hārtera (1999) apgalvo, ka saskaņā ar neo-Piažē koncepciju pārstāvjiem (Case, 1992; Fischer, 1980) un Es teorētiķiem (Epstein, 1973, 1981, 1991; Greenwald, 1980; Markus, 1977; Sarbin, 1962), cilvēki ir spējīgi aktīvi veidot teorijas par pasauli, piešķirt nozīmi savai pieredzei. Un tas attiecas arī uz Es-teoriju. Es attīstās ritumā. Attīstības procesā notiek normatīvās izmaiņas kognitīvajos procesos. Mainās arī Es-koncepcija - tās struktūra un organizācija. Tā kā Es-koncepcija ir kognitīvs veidojums, noteiktas kognitīvās spējas un ierobežojumi katrā attīstības periodā nosaka šablonu, kas diktē Es-portreta īpatnības. Šajā pieejā Es-koncepcijas attīstības pētīšanas fokuss ir *Es-sistēmas struktūras izmaiņas*, t.i., pašreprezentāciju organizācija. Atbilstoši tai galvenais akcents tiek likts uz procesiem, kas nosaka šīs normatīvās izmaiņas attīstībā, kuras atspoguļojas noteikta vecuma un attīstības līmeņa indivīdu pašreprezentāciju *līdzībās*.

Pēc S. Hārteras (Harter, 1999) uzskatiem, kognitīvā attīstība ietekmē divus galvenos Es-struktūras raksturojumus: Es-sistēmas diferencēšanas un integrācijas līmeni. Diferencēšana atspoguļo cilvēku spēju veidot Es-koncepcijas atsevišķās pieredzes jomās, atšķirt reālo un ideālo Es-koncepcijās un salīdzināt tās.

Empīriskajos pētījumos ir atklāts, ka jau mazi bērni spēj atšķirt Es-koncepcijas dimensijas. H. Māršs un viņa līdzautori (Marsh, et al., 2002) ir pierādījuši, ka bērni 4–5 gadu vecumā veido pašuztveri tādās jomās kā fiziskais Es, ārējais izskats, vienaudži, vecāki, verbālais Es un matemātiskais Es. S. Hārteras darbos (Harter, 1983; 1996; 1999; 2006) aprakstīts, ka bērni vidējās bērnības posmā spēj uztvert un novērtēt sevi gan vispārīgās pašvērtības skatījumā, gan tādās piecās specifiskās jomās kā fiziskā kompetence, fiziskā āriene, pieņemšana vienaudžu vidē, kognitīvā kompetence un uzvedības vadība (angl. *behavior conduct*).

Dažādu Es-koncepcijas aspektu attīstības pētījumos ir novērots, ka atbilstoši kognitīvajai attīstībai bērnu pašuztvere kļūst diferencētāka un vispusīgāka (Harter, 1996, 1999, 2006; Marsh, 1989, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh & Shavelson, 1985; Stipek & MacIver, 1989). Līdz ar kognitīvo spēju attīstību pusaudžiem un jauniešiem ir vērojama

sākotnēja sevis uztveršanas jomu diferencēšana. Tāpēc atšķirībā no maziem bērniem vecākie bērni un pieaugušie sevi novērtē nevis dihotomiski, bet pēc kontinuuma no „ļoti labs” līdz „ļoti slikts” (Stipek & MacIver, 1989). Tādējādi līdz ar vecumu palielinās Es-koncepcijas daudzdimensionalitāte, kā arī atsevišķo Es-aspektu diferencēšana.

Integrācija izpaužas tā, ka kognitīvās spējas, kas parādās attīstības gaitā, indivīdam par sevi ļauj konstruēt daudz augstāka līmeņa vispārinājumus. Pētījumi liecina, ka pusaudžu vecumā kognitīvie sasniegumi ļauj veiksmīgi saskaņot pretrunīgus pašraksturojumus un integrēt tos vispārinātā pašraksturojumā (Harter, 1999; 2006).

Otrajā pieejā tiek pievērsta tam, kā socializācijas pieredze, kas saistīta ar bērnu mijiedarbību ar audzinātājiem (aizbildņiem), vienaudžiem, skolotājiem un plašāku sociāli kulturālo kontekstu, ietekmē pašrepresentāciju *saturu* un *validitāti*. Apskatot šo otro pieeju, S. Hārtera (Harter, 1999) norāda, ka tās pamatā ir simboliskā interakcionisma (Cooley, 1902; Mead, 1934) atzinumi un piesaistīšanās teorija, kuru izpētes centrā ir jautājums par to, kā socializācijas pieredze veido *individuālās* (gan pozitīvas, gan negatīvas) *atšķirības* pašrepresentāciju saturā. Saistībā ar šo pieeju veiktie pētījumi ir virzīti uz to, lai noskaidrotu, kā nozīmīgo citu reakcijas ietekmē to, kā bērnam veidojas uzskats par sevi kā kompetentu vai nekompetentu, iemīļotu vai tādu, kas nav pelnījis citu mīlestību. Es ir sociāla konstrukcija, ko ietekmē cilvēka mijiedarbība ar nozīmīgiem citiem. Es attīstībā jūtama socializācijas ietekme, vispirms no vecāku un vienaudžu puses (Harter, 2006).

Tātad Es-koncepcija ir gan kognitīvs, gan sociāls veidojums, kas attīstās dzīves gaitā. Kognitīvā attīstība nosaka Es-koncepcijas struktūras izmaiņas, kas izpaužas Es-koncepciju struktūras līdzībā vienas vecuma grupas pārstāvjiem. Pētījumu pārskats liecina, ka Es-koncepcijas struktūras attīstības problēma psiholoģijā tiek plaši pētīta (Harter, 1996, 1999, 2006; Marsh, 1989, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, et al., 1984; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, et al., 1985; Montemayor & Eisen, 1977; Stipek & MacIver, 1989).

Savukārt socializācija un vispirms mijiedarbība ar nozīmīgiem citiem nosaka Es-koncepcijas vērtējošā satura attīstību, kas izpaužas Es-koncepcijas atšķirībās vienas vecuma grupas pārstāvjiem. Uzskatot Es-koncepciju par sociālu veidojumu, Es-koncepcijas teorētiķi un pētnieki cenšas izskaidrot, kā notiek šīs Es-koncepcijas vērtējošā satura veidošanās, galvenokārt izceļot vides nozīmi, precīzāk, mijiedarbībā ar vidi gūto pieredzi (Bracken & Lamprecht, 2003; Cooley, 1902; Harter, 1999; 2006; Marsh, 2007; Mead, 1934; Rosenberg, 1989; Shavelson, et al., 1976).

Pamatojoties uz Č. Kūlija (Cooley, 1902) un Dž. Mīda (Mead, 1934) darbiem, var secināt, ka cilvēka pašvērtējums (Es-koncepcijas vērtējošais komponents) lielākoties rodas no atspoguļotiem vērtējumiem – no citu cilvēku reakciju interpretācijām saistībā ar sevi. Dž. Mīds atzīst, ka komunikāciju procesā cilvēkam ir „jāpieņem cita cilvēka loma”, jāmēģina ieraudzīt

sevi tādu, kādu viņu redz citi (Mead, 1934). Tādējādi, pēc Dž. Mīda domām, Es (angl. *self*) rodas no atspoguļotiem novērtējumiem, pamatojoties uz cita lomas pieņemšanu. Cilvēka attieksme pret sevi ir atkarīga no citu cilvēku reakciju ietekmes uz šo cilvēku.

Savukārt M. Rozenbergs (Rosenberg, 1986) atklāj sociālo ietekmju raksturu un formulē mehānismus, ar kuru starpniecību sociālie vērtējumi ietekmē cilvēka Es-koncepcijas veidošanos. Pirmkārt, viņš izvirza hipotēzi par to, ka atkarībā no atšķirīga grupu vērtējuma plašākā sabiedrībā dažādo grupu locekļi, kas internalizē konkrēto vērtēšanas sistēmu, var spriest par sevi atbilstoši šai sistēmai. Otrkārt, dalība mazākuma grupā – īpaši bērnu vidū – var būt iemesls izslēgšanai un atstumtībai un indivīda paša neadekvātuma (nelabvēlīgas Es-koncepcijas) pārdzīvojumam atspoguļoto novērtējumu dēļ. Treškārt, sociālo grupu normas attieksmē pret ģimenes struktūru, varu ģimenē, vērtībām saistībā ar rūpēm par bērnu u.c. var atšķirties. Tāpēc bērni dažādās sociālajās grupās tiks pakļauti atšķirīgām raksturīgajām reakcijām no citu puses un tas var kļūt par izšķirošu faktoru pašvērtējuma veidošanā.

Taču, arī ārpus grupas normām, pēc M. Rozenberga (Rosenberg, 1986) uzskatiem, interakciju ietekmei var būt liela ietekme sevis novērtēšanā. *Bērna prestižs viņa vienaudžu grupā* vai pieaugušā stāvoklis profesionālajā pasaulē gandrīz neizbēgami ietekmē cilvēka jūtas pret sevi.

Un, visbeidzot, sociālie faktori būtiski determinē ar Es saistītas vērtības, kas nozīmīgi iespaido pašvērtējumu. Neviena nevērtē sevi abstrakti. Vērtēšana vienmēr notiek atbilstoši kaut kādam kritērijam, kas rodas īpašu sabiedrības vēsturisko apstākļu un raksturīgu grupas akcentu dēļ. Katrai sabiedrībai vai grupai ir savi standarti, un cilvēks sevi vērtē šo atsevišķo standartu struktūras robežās (Rosenberg, 1986). Tādas vērtības („vēlamā Es-koncepcija”) reprezentē cilvēka kritērijus spriedumiem par sevi.

R. Šavelsons un viņa līdzautori (Shavelson, et al., 1976), kā arī pēcāk H. Māršs (Marsh, 2007) ir atzinuši, ka Es-koncepcijas veidošanā un attīstībā galvenā nozīme ir mijiedarbībai ar vidi. Es-koncepcija ir atkarīga no *nozīmīgo citu novērtējumiem*.

Bērniem Es-koncepcija veidojas viņu mijiedarbībā ar vidi. Interakcijas ar vidi dažādos kontekstos liek piedzīvot panākumus un neveiksmes. Cilvēki gūst atgriezenisko saiti no vides saistībā ar savu uzvedību vai atribūtiem. Es-koncepcijas veidošanā tiek izmantoti divi galvenie informācijas avoti (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al, 2008):

- tiešie novērtējumi par to, „kāds Es esmu”, – tos iespējams izsecināt no cilvēka reakcijām uz iepriekšējiem notikumiem un pieredzi, t.i., tieši no personiskās pieredzes (tā saucamā „personiskā perspektīva”). Pētnieki, kuru interese pievērsta šim Es-koncepcijas avotam, pamatojas uz V. Džeimsa idejām, kurš uzsvēra personiskās perspektīvas nozīmīgumu Es-koncepcijas veidošanā;
- atspoguļotie novērtējumi – tos iespējams iegūt netieši, no citiem cilvēkiem noteiktā vidē, no pārliecības par to, kā konkrēto cilvēku uztver citi cilvēki, proti, tas ir

„atspoguļotais Es” (tā saucamā „citu perspektīva”). Pētnieki, kas pēta šo Es-koncepcijas satura avotu, pamatojas uz Č. Kūlija idejām, kurš, pretēji V. Džeimsam, izcēla ārējo, eksternālo perspektīvu, uz kuras pamata balstās un veidojas cilvēka Es-koncepcija.

Atgriezeniskā saite, ko cilvēks gūst no savas vides, turpmāk var tikt novērtēta pēc dažiem novērtēšanas standartiem.

1. Absolūtie ideāli jeb absolūtais standarts (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). Šis standarts atspoguļo diezgan objektīvu novērtējumu, kura pamatā ir tieši novērojamas pazīmes vai uzvedības veidi – absolūti, tieši un objektīvi (piemēram, augums).
2. Standarts, kuru pamatā ir salīdzinājums ar citiem – vispirms ar vienaudžiem (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). Šis standarts tiek izmantots tad, kad kāda cilvēka uzvedība vai personiskie raksturojumi tiek salīdzināti ar citu cilvēku uzvedību vai personiskajiem raksturojumiem.
3. Iekšējās salīdzināšanas standarti (Bracken & Lamprecht, 2003). Šie standarti tiek lietoti tad, kad cilvēks kādu savas uzvedības aspektu vai personisko raksturojumu novērtē salīdzinājumā ar citu savas uzvedības aspektu vai citu raksturojumu. Ar iekšējās salīdzināšanas standartiem var būt saistīts “kompensatoriskais Es-koncepcijas” fenomens: cilvēks savu negatīvo pašvērtējumu vienā jomā var līdzsvarot ar pozitīvu pašvērtējumu citās jomās. Bērns, kas nav guvis panākumus kādā jomā, var saglabāt pozitīvu Es-koncepciju, apzinoties un pieņemot to, ka viņa iemaņas un prasmes ir attīstītas citās jomās.
4. Ideālais standarts (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976) tiek lietots tad, kad kāds ideāls sasniegumu līmenis ir noteikts par standartu salīdzinājumam. To nosaka pats cilvēks (tā saucamais iekšējais standarts) vai citi cilvēki (nozīmīgo citu personu gaidas). Tie ir savdabīgi ideālie mērķi, kas var atspoguļot gan reālas, gan arī nereālas gaidas.

Tātad, apkopojot atšķirīgas pieejas Es izpētē un saistībā ar tām veikto pētījumu analīzes rezultātus, var secināt, ka Es-koncepcijas attīstības pamatā ir divi virzītājspēki – kognitīvā attīstība un socializācija. Es ir kognitīva un sociāla konstrukcija.

Es kā kognitīvas konstrukcijas izpētē uzmanība tiek pievērsta kognitīvās attīstības procesiem, kas rada izmaiņas Es-sistēmas *strukturā*, t.i., tajā, kā ir organizēti cilvēka priekšstati pašam par sevi. No šīs pieejas skatupunkta, tiek ņemtas vērā normatīvās izmaiņas attīstībā un uzsvērtas *līdzības* starp indivīdiem noteiktā attīstības stadijā.

Es kā sociālas konstrukcijas traktējumā vērība tiek veltīta socializācijas procesiem, kas atspoguļo to, kā pret bērniem izturas audzinātāji un vienaudži, t.i., uz mijiedarbību ar

nozīmīgiem citiem personām, kas galvenokārt ietekmē Es-koncepcijas *vērtējošo saturu*. Šajā pieejā uzmanība tiek fokusēta uz to, kā socializācijas pieredzes īpatnības veido *individuālās atšķirības*, kas saistītas ar Es-koncepcijas valenci, t.i., ar to, vai cilvēka priekšstati pašam par sevi būs pozitīvi vai negatīvi.

Vārdu sakot, normā viena vecuma pārstāvjiem ir līdzīga Es-koncepcijas struktūra (Es-aspektu organizācija). Pētījumi liecina, ka attīstības procesā no bērnības līdz pusaudžu un agrīnā brieduma vecumam Es-koncepcija kļūst daudzdimensionālāka, diferencētāka, integrēta un vairāk reālistiska. Tomēr viena vecuma pārstāvjiem ir atšķirīgs Es-koncepcijas vērtējošais saturs atkarībā no dažādas pieredzes, kas saistīta ar vides mijiedarbību, vispirms ar nozīmīgiem citiem. Šajā ziņā Es-koncepcija pēc savas izcelsmes ir sociāla. Es-koncepcijas teorijās tiek izvirzīti pieņēmumi par to, ka cilvēku Es-koncepcija tiek veidota dzīves gaitā un to rašanās un attīstības gaitā svarīga ir apkārtējā vide, kuru reprezentē „nozīmīgie citi”, mijiedarbība ar tiem, to novērtējumi un attieksme, kas veido cilvēka sevis novērtējumus un attieksmi pret sevi. Es-koncepciju ietekmē cilvēka sociālais stāvoklis grupā, kā arī pašas grupas sociālais stāvoklis. Tāpēc no attīstības perspektīvas ir ļoti svarīgi pētīt gan Es-koncepcijas normatīvās izmaiņas, gan arī tās īpatnības, kuru veidošanās ir saistīta ar dažādu pieredzi, kas gūta socializācijā un mijiedarbībā ar nozīmīgiem citiem.

Pēc vairāku pētnieku viedokļa, īpaša uzmanība jāpievērš Es-koncepcijas attīstībai pusaudžu vecumā. Literatūras analīze ļauj pamatot šādu pastiprinātu zinātnisku interesi par pusaudžu Es-koncepcijas attīstību.

Pirmkārt, liela uzmanība jāvelta Es-koncepcijas attīstībai pusaudžu vecumā, jo šajā periodā sevis apzināšanās (Vigotskis, 1984), identitātes veidošana (Erikson, 1950, 1968) un Es-koncepcijas attīstība (Harter, 2006; Rosenberg, 1986) ir attīstības uzdevums. Otrkārt, šajā periodā notiek strauja neirokognitīva attīstība un pārmaiņas sociālajā vidē (Sebastian, et al., 2008), kuras, kā skaidrots iepriekš, ir atzītas par galvenajiem Es-koncepcijas attīstības virzītājspēkiem. Treškārt, palielinās cilvēka interese par sevi (Erikson, 1950; 1968; Harter, 2006; Rosenberg, 1986; Vigotskis, 1984). Un, ceturtkārt, Es-koncepcija, kas izveidojas šajā vecumā, nosaka cilvēka personības un sociālo funkcionēšanu turpmākajā dzīvē. Tāpēc šajā pētījuma posmā tiek izvirzīts nākamais uzdevums – veikt pusaudžu Es-koncepcijas īpatnību analīzi.

1.4. Es-koncepcijas raksturojums un nozīme pusaudžu vecumposmā

Pusaudžu vecumposms ir attīstības periods, kas saistīts ar pubertātes un fiziskajām pārmaiņām, kognitīvo attīstību, kā arī sociālo gaidu maiņu. Pārmaiņu dinamiskuma un mēroga dēļ mūsdienu pētnieki pusaudžu periodu dēvē par „dramatisku pārejas” periodu. Pusaudžu

vecums sākas reizē ar dzimumnobriešanu un beidzas tad, kad stabili tiek pieņemta pieauguša cilvēka loma (Damon, 2004).

Es-koncepcijas teorētiķi un pētnieki pusaudžu vecumu uzskata par izšķirošo periodu pašapziņas un Es-koncepcijas attīstībā. Sevis apzināšanās (Vigotskis, 1984), identitātes veidošana (Erikson, 1950, 1968) un Es-koncepcija (Harter, 2006; Rosenberg, 1986) kļūst par vienu no galvenajiem pusaudžu attīstības uzdevumiem. Jāatzīmē, ka Es-koncepcijas teorētiķi (piem., Baumeister, 2005; Rosenberg, 1986) atzīst, ka Es-koncepcijas un identitātes jēdzienu atšķiras pēc savas nozīmes. Pirmkārt, Es-koncepcija un identitāte atbild uz atšķirīgiem jautājumiem. Tā Es-koncepcija atbild uz jautājumiem: „Kāds cilvēks es esmu?” un „Cik labs es esmu?”. Savukārt identitāte sniedz atbildi šādiem jautājumiem: „Kas es esmu?” un „Kāda ir mana vieta sabiedrībā un šajā pasaulē un dzīvē kopumā?”. Es-koncepcija un identitāte ir atšķirīgi pēc savas būtības. Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere, t.i., ietver pašvērtējumu un zināšanas par sevi. Bet identitāte ir „pašnoteiktība” jeb sevis apzināšanās dzīvē, sava Es nepārtrauktības un stabilitātes izjūta. Visbeidzot Es-koncepcija ir konkrētā cilvēka individuālās apziņas saturs. Taču identitāti apstiprina un uztur ne tikai pats cilvēks, bet arī citi cilvēki un sabiedrība kopumā.

Īpaši jāatzīmē, ka pusaudžu vecumā pozitīva Es-koncepcija kļūst par stabilas identitātes pamatu. Šajā ziņā Es-kā-objekta izzināšana veido un stiprina Es-kā-subjektu.

Turpmāk identitāte tiks izpausta cilvēka personiskās un profesionālās izvēlēs, cilvēka darbībā, viņa rīcībā, viņa mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem. Savukārt šī jaunā dzīves pieredze kļūs par Es-koncepcijas jaunu paplašināšanas, diferencēšanas un bagātināšanas avotu.

Pasaulē veiktie pētījumi liecina, ka negatīvas Es-koncepcijas izveidošanās pusaudžu vecumā ir saistīta ar internalizētas uzvedības veidiem, kā depresija (Beck, Steer, Epstein, & Brown, 1990; Marsh, et al., 2004; Rosenberg, 1965; Ybrandt, 2008) un trauksme (Ybrandt, 2008), un ar eksternalizētas uzvedības veidiem, kā delinkvence (Marsh, et al., 2004; Rosenberg & Rosenberg, 1978; Wells & Rankin, 1983; Ybrandt, 2008) un agresija (Marsh, et al., 2004; Wells & Rankin, 1983; Ybrandt, 2008). Arī Latvijā veiktie pētījumi (Ļubenko, 2011) liecina par to, ka tāds Es-koncepcijas aspekts kā zema pašefektivitāte ir saistīta ar internalizētajām un eksternalizētajām problēmām pusaudžu vecumā. Tāpēc gan no teorētiskā, gan no praktiskā viedokļa pusaudžu Es-koncepcijas īpatnību un izmaiņu pētīšana ir ļoti svarīgs uzdevums.

Pusaudžu vecumā cilvēkam ir saasināta interese par savu Es (Erikson, 1950; 1968; Rosenberg, 1965). *Kas Es esmu? Cik labs es esmu? Kādam man ir jākļūst, un kāds es varu kļūt? Uz ko pamatojoties, es varu spriest par sevi?* – daudzi pusaudži ir pārņemti ar šādiem un līdzīgiem jautājumiem. M. Rozenbergs (Rosenberg, 1965) ir minējis vairākus iemeslus pastiprinātai Es-koncepcijas apzināšanai šajā attīstības periodā.

1. Pusaudžu vecums ir neparastas „statusa ambivalences” laiks. Sabiedrībai nav skaidra ekspektāciju komplekta pusaudzim: dažreiz viņš tiek uzskatīts par bērnu, citreiz – par pieaugušo. Tāpēc mēdz būt neskaidri viņa sabiedriskie pienākumi un atbildība, kā arī tiesības un privilēģijas. Šo ambivalenci akcentē arī tas, ka pagātnes reminiscences un nākotnes potences iespaido Es-koncepciju. Tur, kur pastāv šādi ambivalences avoti, interese par savu Es-koncepciju acīmredzami tiek saasināta.
2. Otrs iemesls pastiprinātai Es-koncepcijas apzināšanai ir tas, ka pusaudžu vecums ir neparastu pārmaiņu, intensīvas augšanas un attīstības, pubertātes un iekšēju psiholoģisku izmaiņu (jaunu interešu un vērtīburašanās) laiks, kas skar pusaudža priekšstatus par to, kāds viņš ir, un padara intensīvāku interesi pret šiem priekšstatiem.
3. Vēlīnais pusaudžu vecums ir gan pašnoteikšanās laiks – profesionālajā, personīgajā, ģimenes jomā – gan svarīgāko lēmumu laiks, kura pamatā ir cilvēka priekšstati par to, kāds viņš ir, tāpēc Es-koncepcija izvirzās uzmanības centrā.

Tā kā šis ir dzīves periods, kurā cilvēks reāli un acīmredzami mainās, Es-koncepcijas apzināšanās ir intensīva un interese par to izteikta, turklāt Es-koncepcija ir vitāli iesaistīta svarīgu dzīves lēmumu pieņemšanā, tad pusaudžu vecums ir īpaši interesants dzīves periods Es-koncepcijas pētīšanai.

Pusaudžu vecumā var izšķirt vairākus Es-koncepcijas attīstības avotus. Pirmkārt, interpersonālajā vidē notiek straujas izmaiņas, cilvēks uzņemas arvien jaunas sociālās lomas (Brown, 2004), kas maina arī Es-koncepciju. Otrkārt, jaunākajos neuroanatomiskajos pētījumos ir atklāts, ka Es-koncepcijas izmaiņas var izraisīt neuroanatomiskā attīstība un smadzeņu funkcionālās izmaiņas tajos reģionos, kas ir iesaistīti Es-procesos (Sebastian, et al., 2008). Pētījumi liecina, ka neirokognitīvā attīstība dod savu ieguldījumu pusaudža paaugstinātajā pašapziņā un jūtīgumā pret vienaudžu ietekmi kā pret informācijas avotu par sevi (Sebastian, et al., 2008). Pusaudža Es-koncepcijas attīstības pamatā ir kognitīvie sasniegumi un socializācija (Harter, 1999; 2006).

Attīstības psiholoģijā plaši ir izpētīta Es-koncepcijas normatīvo izmaiņu problēma pusaudžu vecumā (Harter, 1999; 2006; Marsh, 1989). Pusaudžu Es-koncepcijas normatīvo izmaiņu pētījumi rezultāti ļauj atklāt līdzības šī vecumposma indivīdu Es-koncepcijā.

Pētījumi liecina, ka jaunāko pusaudžu Es-koncepcijas saturu veido interpersonālie atribūti un sociālās iemaņas, pašu sociālā pievilcība (Damon & Hart, 1988), kā arī kompetences un afekti (Harter, 2006). Pusaudžu vecumposmā Es-koncepcijā arvien pastiprinās diferencētība (Harter, 1998; Marsh, 1989, 1990b, 1990c, 1990d, 2007). Jaunākais pusaudzis sāk veidot priekšstatus par sevi un novērtē sevi attiecībā ar tēvu, māti, tuviem draugiem, romantiskajiem partneriem un vienaudžiem, kā arī skolēna lomā, darbā un sportā (Gecas, 1972; Griffin, Chassin, & Young,

1981; Hart, 1988; Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997; Harter & Monsour, 1992; Smoller & Youniss, 1985). Šajos dažādajos sociālajos kontekstos pusaudzis konstruē daudzus Es (Harter 1999; 2006). Lielāku diferenciaciju, t.i., daudzu Es attīstību, nodrošina sasniegumi kognitīvajā attīstībā (Fischer, 1980; Fischer & Canfield, 1986; Harter, 1990b; Harter & Monsour, 1992; Keating, 1990) un sociālais spiediens (Erikson, 1968; Grotevant & Cooper, 1986; Hill & Holmbeck, 1986; Rosenberg, 1986).

Tā kā agrīnajā pusaudžu vecumā ir attīstījusies jauna kognitīva spēja integrēt augstāka līmeņa vispārinājumus, daudzi pašraksturojumi, kas parādās šajā laikā, atspoguļo abstrakcijas par savu Es (Case, 1985; Fischer, 1980; Flavell, 1985; Harter, 1983; Higgins, 1991). Kaut arī spējas konstruēt šādas abstrakcijas apliecina kognitīvos sasniegumus, šīs pašreprezentācijas vēl ir ļoti sadrumstalotas, tālas cita no citas (Case, 1985; Fischer, 1980; Higgins, 1991). K. Fišera izklāstā šīs vienkāršās abstrakcijas ir ļoti diferencētas, un liecina par to, ka jaunākais pusaudzis par katru no tām spēj domāt tikai kā par izolētu pašraksturojumu. Lielākā daļa jaunākā vecuma pusaudžu neidentificē potenciālās pretrunas vai konfliktu pieredzi, pieņemot abstrakto pašreprezentāciju sadrumstaloto struktūru (Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997; Harter & Monsour, 1992).

Jaunāko pusaudžu nespēju fiksēt pretrunīgus pašraksturojumus un atklāt to konfliktējošo būtību S. Hārtera (Harter, 1999) izskaidro ar K. Fišera teorijas atzinumiem: jaunākajiem pusaudžiem vēl nav tādu kognitīvo spēju, kas tiem ļautu vienlaikus salīdzināt šos pašraksturojumus citu ar citu, tāpēc viņiem nav tendences konstatēt potenciāli pretējas pašreprezentācijas. Pusaudži konkrētā laika sprīdī domā par vienu no savām īpašībām, bet nedomā par citu. Ar dažādām lomām saistītajā Es diferenciacijā, kas sākas agrīnajā pusaudžu vecumā, ir novērojama arī tendence atšķirīgos sociālos kontekstos parādīt dažādus pašvērtējuma līmeņus.

Daudzveidīgo Es pārpilnības dēļ pusaudži dažādos sociālos kontekstos kļūst ļoti jūtīgi pret nozīmīgo citu personu potenciāli atšķirīgiem viedokļiem un standartiem. Sākot no agrīnā pusaudžu vecuma, ir vērojamas pastiprinātas pusaudža bažas par to, kā citi uztver viņa Es (Harter, 2006). Tādējādi Es konstrukcija veidojas uz citu viedokļu internalizācijas pamata.

Vidējā pusaudžu vecumā pašraksturojumi paplašinās, jo pusaudži kļūst vairāk introspektīvi, kā arī ir slimīgi norūpējušies par to, ko par viņiem domā citi (Broughton, 1978; Elkind, 1967; Erikson, 1959, 1968; Harter, 1990a; Lapsley & Rice, 1988). Šajā posmā izzūd iepriekšējo periodu nerefleksīvā pašpieņemšana. Sava Es meklēšana cilvēkam rada rūpes par to, kas Viņš ir un kāds Viņš ir.

Tipiski ir novērojama turpmāka savu dažādo Es atklāšana. No vienas puses, jaunu lomu apgūšana (piemēram, darbs) var prasīt jaunu specifisku atribūtu konstruēšanu. No otras puses,

parādās papildu kognitīvie Es-procesi, kas Es-koncepcijai piešķir pilnīgi jaunu izskatu (Case, 1985; Fischer, 1980).

Iepriekšējā stadijā vienkāršās abstrakcijas bija izolētas viena no otras, bet vidējā pusaudža vecumā pusaudzis apgūst spēju savstarpēji salīdzināt vienkāršās abstrakcijas. Lai gan pusaudzis tās sāk attiecināt citu pret citu, viņš vēl nespēj integrēt pretrunīgos pašraksturojumus, tāpēc var just iekšēju konfliktu, apjukumu un nospīestību (Fischer, Hand, & Russell, 1984; Harter & Monsour, 1992; Higgins, 1991).

Pretrunīgums priekšstatos par sevi un iekšējs konflikts īpaši ir saistīts ar pašraksturojumiem, kas attiecas uz atšķirīgām lomām, nevis uz vienu un to pašu lomu. Attiecībā uz sociālās vides ietekmi pusaudzis „cieši ieskatās sociālajā spogulī”, meklējot informāciju par to, kurus standartus un atribūtus vajadzētu internalizēt. Tomēr pretrunīgi vēstījumi no dažādiem nozīmīgiem citiem var radīt apjukumu par to, kuri konkrēti pašraksturojumi būtu jāpieņem.

Pretrunīgā atgriezeniskā saite, ko pusaudži saņem no dažādiem avotiem, izraisa pašnovērtējuma nepastāvību dažādos kontekstos. Pretrunīgie standarti un atgriezeniskā saite agrīnajā un vidējā pusaudžu vecumā var būt par iemeslu arī vispārīgā pašvērtējuma kritumam (Harter, 1990a), tāpēc ka pusaudzis dažādos sociālajos kontekstos nespēj apmierināt katra gaidas. Pastiprinās atšķirību apzināšanās starp to, kā pusaudzis sevi uztver realitātē, un to, kāds viņš vēlētos būt ideālajā gadījumā.

Īpaši svarīgs kļūst fiziskais izskats (Burns, 1982; Harter, 1999; Lerner & Karabenick, 1974; Lerner, Karabenick, & Stuart, 1973; Musa & Roach, 1973). Pusaudzis asi pārdzīvo neatbilstību starp savu izskatu un sava elka izskatu, kā arī kultūras skaistuma standartiem (Harter, 1999).

Sasniegumi kognitīvajā attīstībā vidējā pusaudža vecumā var radīt arī izkropļojumus nozīmīgo citu personu viedokļu interpretācijā. Piemēram, pusaudžiem ir grūti nošķirt savas garīgās rūpes un citu domas, tāpēc parādās pusaudžu egocentrisma veids, ko D. Elkind (Elkind, 1967) apzīmējis ar jēdzienu „iedomātā auditorija”.

Pusaudzis maldīgi iedomājas, ka citiem cilvēkiem rūp viņa izskats un uzvedība tāpat kā viņam pašam: „Visi skatās uz mani.” Šis fenomens izskaidrojams ar pārāk lielu vispārinājumu (vai nespēju diferencēt), kad pusaudzis savas rūpes projicē uz citiem (Harter, 2006).

Nespēja efektīvi kontrolēt un izmantot jaunās kognitīvās struktūras var būt par iemeslu ne tikai tam, ka nav diferencācijas starp „Es” un „citi”, bet arī tam, ka tā pārāk izteikta un nereāla, izpaužoties citā pusaudžu egocentrisma veidā – tā saucamajā „personiskajā fabulā” (Elkind, 1967). Pusaudzis uzskata, ka viņa domas un jūtas ir unikālas un ka neviens cits nespēj neko līdzīgu ne saprast, ne arī pārdzīvot.

Tāpat vidējo pusaudžu vecumu var raksturot šādi: potenciāls iekšējs konflikts un apjukums pretrunīgiem pašraksturojumu un vēstījumu dēļ; bažas par to, kuri pašraksturojumi

pauž patieso Es; izkropļojumi sevis uztverē salīdzinājumā ar citiem; rūpes, ko rada atšķirības starp reālo un ideālo Es-koncepciju un kas izraisa pašvērtējuma pazemināšanos.

Vēlīnajā pusaudžu vecumā daudzi iekšējie konflikti un vidējā pusaudža vecuma apjukums norimst. Pusaudzis pašraksturojumā sāk ietvert personiskos uzskatus, vērtības, morālos standartus, kas ir internalizēti vai arī tiek konstruēti uz iepriekšējās personiskās pieredzes pamata (Damon & Hart, 1988). Parādās fokusēšanās uz nākamajiem Es, kas ietver profesionālos un personiskos mērķus (Harter, 2006).

Daudzi potenciāli pretēji atribūti vairs netiek raksturoti kā pretrunīgi (Harter & Monsour, 1992). Pusaudzis jau spēj konstruēt daudz augstāka līmeņa abstrakcijas un savstarpēji saskaņot vienkāršākas abstrakcijas (Case, 1985; Fischer, 1980; Fischer & Canfield, 1986). Vecākie pusaudži ir spējīgāki apvienot un integrēt Es teorijā saskatāmās pretrunas. Vecākais pusaudzis spēj atrisināt pretrunas, apgalvojot to, ka viņš ir elastīgs un spēj piemēroties, tajā pašā laikā savienojot acīmredzami nesaskaņotus aspektus vairāk vispārinātā abstrakcijā par sevi. Parādās tendence atrast vērtību acīmredzami nesaskaņotu raksturojumu apgūšanā: vecākie pusaudži nonāk pie secinājuma, ka ir vēlams būt vienlīdzīgam dažādos sociālos kontekstos. Vēlīnajā pusaudžu vecumā ir konstatēts pašvērtības pieaugums (Engel, 1959; O'Malley & Bachman, 1983; Rosenberg, 1986; Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973); tas izskaidrojams ar to, ka mazinās atšķirība starp reālo un ideālo Es (Harter, 2006).

To var ietekmēt arī noteikti panākumi autonomijas un izvēles brīvības iegūšanā, jo vecākajam pusaudzim ir vairāk iespēju izraudzīties jomas, kurās viņš var gūt panākumus. Šāda brīvība var arī dot pusaudzim lielākas iespējas izvēlēties tās atbalsta grupas, kas paudīs pozitīvu attieksmi, kura nepieciešama pašvērtējuma paaugstināšanai un atbilst „atspoguļotā Es” teorijai. Palielinātās spējas pieņemt lomas sniedz vecākajam pusaudzim iespēju uzvesties sociāli vairāk pieņemamā veidā, un tas paaugstina Es novērtējumu no citu puses, savukārt šī pozitīvā citu attieksme internalizējas pozitīvā pašvērtībā.

Apkopojot pārskatu par pusaudžu normatīvām Es-koncepcijas izmaiņām, var secināt, ka pusaudžu vecumposmā Es-koncepcija kļūst daudzdimensionālāka, diferencētāka, vairāk reālistiska un pašraksturojumi – plašāki un abstraktāki. Attiecībā uz Es-koncepcijas integrēšanu var secināt, ka jaunākie pusaudžiem raksturīgs pašraksturojumu integritātes trūkums – tas saistīts ar to, ka šajā vecumā pusaudži nespēj vienlaikus savstarpēji salīdzināt pašraksturojumus, tāpēc arī viņi nevar fiksēt pretrunīgus priekšstatus par sevi. Spēju salīdzināt pašraksturojumus, salīdzināt reālo un ideālo Es, fiksēt pretrunīgus priekšstatus par sevi viņi iegūst vidējā pusaudžu vecumā, bet pagaidām vēl neprot integrēt tos priekšstatus, kas izraisa iekšēju konfliktu, apjukumu un nomāktu garastāvokli. Vēlīnajā pusaudžu vecumā ar Es saistītie konflikti norimst, un pusaudzis iegūst spēju integrēt pašraksturojumus un veidot augstāka līmeņa vispārinājumus. Savukārt runājot par vispārīgo un atsevišķo pašvērtējumu, iespējams secināt, ka agrīnajā

pusaudžu vecumā pašvērtējums sāk kristies, līdz vidējā pusaudžu vecumā sasniedz savu viszemāko punktu un atkal sāk paugstināties vēlīnajā pusaudžu vecumā.

Jāpiebilst, ka arī daži Latvijas pētnieki ir pievērsuši uzmanību pusaudžu un jauniešu Es-koncepcijas emocionāli vērtējošā komponenta pētīšanai, konkrēti, viņu emocionāli vērtējošajai attieksmei pret sevi (Mārtinsone, 1998) un pašvērtībai (Kaļiņņikova, 1999).

K. Mārtinsone (1998) savā doktora darbā formulējusi mērķi izpētīt jauniešu emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi adekvātumu citvērtējumiem vecumam atbilstošās nozīmīgās vērtēšanas jomās. Emocionāli vērtējošu attieksmi pret sevi viņa aplūko kā Es-koncepcijas komponentu, kas ietver gan sevis vērtējumu, gan afektu pret sevi. Lai izpētītu jauniešu emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi adekvātumu citvērtējumiem, K. Mārtinsone par vienu no pētījuma instrumentiem izmanto sociometriju. Viņa salīdzina to, kā skolēni novērtē konkrētu klasesbiedru septiņās sociometriskās situācijās (sociometriskais statuss) un cik klasesbiedru izvēles pats skolēns prognozē saņemt katrā no šīm situācijām, t.i., ar skolēna emocionāli vērtējošo attieksmi pret sevi. Pamatojoties uz empīriskā pētījuma rezultātiem, autore secina, ka sociometrijas situācijās jaunieši kopumā nespēj adekvāti prognozēt reāli saņemto izvēļu skaitu – viņu emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi ir paaugstināta. Tāpat K. Mārtinsone secina, ka situācijās, kurās jauniešiem ir pieredze un iemaņas, viņu emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi ir pietiekami adekvāta citvērtējumam. Savukārt situācijās, kurās jauniešiem nav ikdienas pieredzes, viņiem ir mazāk attīstīta spēja veidot adekvātu emocionāli vērtējošo attieksmi pret sevi. Jo mazāk šī emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi ir neadekvāti paaugstināta, jo augstāks ir jaunieša sociometriskais statuss klases grupā.

K. Mārtinsone arī pēta jauniešu emocionālo vērtējošo attieksmi pret sevi ārpus tās saistības ar sociālo statusu, konkrēti, emocionāli vērtējošo attieksmi pret sevi pēc noteiktiem personības raksturojumiem, kā arī saistībā ar profesijas izvēli un tās adekvātumu citvērtējumam. Viņa secina, ka, nosakot vērtējumus pēc noteiktiem personības raksturojumiem, kopumā emocionāli vērtējošā jauniešu attieksme pret sevi uzskatāma par pietiekami adekvātu citvērtējumam. Tāpat jaunieši spēj veidot pietiekami adekvātu emocionāli vērtējošo attieksmi pret sevi saistībā ar profesijas izvēli.

K. Mārtinsones darbs izraisa lielu interesi tāpēc, ka autore savā pētījumā atklājusi Es-koncepcijas un sociālā statusa saistību. Tomēr jāpiebilst, ka viņas uzmanības centrā ir tikai sociometriskais statuss un tā saistība ar viena Es-koncepcijas komponenta vienu raksturojumu, t.i. ar emocionāli vērtējošā attieksmes pret sevi adekvātumu.

L. Kaļiņņikova (Kaļiņņikova, 1999) savā promocijas darbā pēta pašvērtības apzināšanās procesu pusaudžu un agrīnās jaunības vecumā. Viņa pašvērtību aplūko kā būtisku Es-koncepcijas sastāvdaļu. Analizējot literatūru, autore secina, ka pašvērtības jēdziens tiek izmantots, lai apzīmētu vienu no pozitīvajiem pārdzīvojumiem, kas piemīt pašattieksmei, vai kā

pozitīva vajadzība, kas raksturīga katram cilvēkam, veicinot viņa attīstību un pašpilnveidošanos. L. Kaļiņņikova pašvērtību aplūko kā paša personības nozīmīguma pārdzīvojumu, kas aktualizējas apziņā kā visaptverošs pašvērtības pārdzīvojums un reizē dinamisks veidojums.

Savā pētījumā L. Kaļiņņikova secina, ka pašvērtības apzināšanās īpatnības pusaudžu un agrīnās jaunības vecumā ir saistītas ar personības virzības izmaiņām šajos vecumposmos. Pusaudžiem ir izteikta virzība uz sava „Es” vērtības apzināšanos, izmantojot citu vērtējumu pozīcijas, t.i., „Kāds Es esmu citiem”. Savukārt agrīnās jaunības vecumā priekšplānā izvirzās sava „Es” vērtējuma apzināšanās atbilstoši paša vērtīborientācijai, t.i., „Es sev” un „Es citiem”.

Apkopojot empiriskā pētījuma rezultātus, autore apraksta sava „Es” un savas pašvērtības apzināšanās procesa virzību. Pusaudžu vecumā vispirms dominē apziņa „Kāds Es esmu citiem” un galvenā ir apziņa „Kāda ir mana vērtība citu acīs”. Tiek apzinātas tikai dažas sava „Es” puses, to vērtība citu skatījumā. Pēc tam pusaudžiem sāk dominēt apziņa „Kāds Es esmu salīdzinājumā ar citiem” un „Kāda ir mana „Es” vērtība salīdzinājumā ar citiem”. Galvenais ir savas individualitātes, „Es” vērtības salīdzinājums ar sev nozīmīgo cilvēku vērtībām. Visbeidzot, agrīnās jaunības vecumā nozīmīgāka ir „Kāds Es esmu” apzināšanās pašam sev un citiem, izmantojot personīgo pieredzi. Šajā vecumā notiek sava „Es” būtības individuālās nozīmības apzināšanās, kad galvenā ir apziņa „Kāda ir mana vērtība manis paša acīs”.

Tādējādi L. Kaļiņņikova savā darbā ir parādījusi, ka pusaudža pašvērtības apzināšanos veicina citu pozitīvās attieksmes pret viņu uztvere un izpratne un sava noderīguma citiem apzināšanās. Savukārt agrīnās jaunības vecumā pašvērtības apzināšanās notiek, apzinoties „Es” būtību, tā saistību ar apkārtējo pasauli un citu cilvēku pasauli. Pusaudžu vecumā Es-koncepcijas izmaiņas izpaužas kā vērtību, savu spēju, attieksmes pret pasauli un pret sevi pārvērtējums un pašvērtējuma procesā notiek sava „Es” salīdzināšana ar citu viedokļiem, vērtējumu, grupu vērtībām. Agrīnajā jaunībā Es-koncepcijas izmaiņas izpaužas personības identitātes apzināšanā, salīdzinot savu „Es” ar paša vērtību sistēmu un vērtējuma kritērijiem.

L. Kaļiņņikovas darbs ir svarīgs tāpēc, ka tajā atklātās Es-koncepcijas procesa attīstības likumsakarības, tostarp citu cilvēku vērtējumu un attieksmes nozīme pusaudžu Es-koncepcijas izveidē. Atzīstot L. Kaļiņņikovas darba svarīgumu, tomēr jāpiebilst, ka viņas pētījuma priekšmets ir pašvērtība, t.i., vispārīgais pašvērtējums, un tas šo darbu ļauj ietver to pētījumu grupā, kas attiecas uz viendimensionālo perspektīvu. Bet jau iepriekš tika izskaidrotas daudzdimensionālās pieejas priekšrocības Es-koncepcijas būtības, tās attīstības likumsakarību un ar cilvēka funkcionēšanu un veselību saistītā nozīmīguma izpratnē.

Tātad pusaudžu vecumā Es-koncepcijas attīstībā ir vērojamas vispārējas likumsakarības, kas saistītas ar noteiktām strukturālām Es-koncepcijas izmaiņām, – Es-koncepcijas daudzdimensionalitāte un diferencēšanās un pašraksturojumu plašuma un abstraktuma palielināšanās.

Līdz ar to, katru no trim pusaudžu vecuma apakšperiodiem raksturo arī noteiktas normatīvas Es-koncepcijas īpatnības. Te var pieminēt vismaz divus Es-koncepcijas raksturojumus: pašvērtējuma līmeņus un spēju integrēt pašraksturojumus nepretrunīgā, saskaņotā Es-koncepcijā. Tieši vidējā pusaudžu vecumā ir īpaši raksturīgi iekšēji konflikti, apjukums un nomākts garastāvoklis, kad pusaudzis jau fiksē savus pretrunīgos pašraksturojumus, bet vēl nespēj tos integrēt. Turklāt šajā vecumā pašvērtība krītas visvairāk. Ievērojot šīs vidējā pusaudžu vecuma īpatnības, sevišķi aktuāla ir tieši šī perioda Es-koncepcijas pētīšana.

Pētījumi sociālajā psiholoģijā parāda, ka pubertātes periodā pusaudzis kļūst vairāk sevi apzinošs un vairāk apzinās citu cilvēku viedokļus attiecībā uz sevi, kā arī viņš ir norūpējies par šiem viedokļiem (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006; Vartanian, 2000).

Agrīnajā pusaudžu vecumā pusaudzis sāk salīdzināt sevi ar citiem cilvēkiem un saprast, ka attiecībā uz viņu pašu citi cilvēki arī veic salīdzinājumus un spriedumus, kurus pusaudzis sāk augstu novērtēt (Harter, 1999; 2006). Pusaudža Es-koncepcijā daudz nozīmīgāks kļūst atspoguļotais Es. Arvien lielākā spēja apzināties citu cilvēku viedokli pusaudzim sniedz svarīgu informāciju Es-koncepcijas konstruēšanai. Vienaudži pusaudzim ir galvenais avots sociālajā salīdzināšanā un pašnovērtēšanā (Prinstein & Aikins, 2004).

Tādējādi pusaudžu vecums ir ļoti nozīmīgs laiks Es-koncepcijas veidošanā, ko ietekmē citi cilvēki, vispirms vienaudži (Sebastian, et al., 2008). Pētījumu rezultāti liecina, ka pusaudži ar vienaudžiem kopā pavadīto laiku uzskata par īpaši aizraujošu un ir ļoti uzņēmīgi pret vienaudžu ietekmi (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Csikszentmihalyi, Larson, & Prescott, 1977; Larson & Richards, 1991). Pusaudži tiecas pēc autonomijas no vecākiem (Cooper, Grotevant, & Condon, 1983; Hill & Holmbeck, 1986; Steinberg, 1990; Steinberg & Silverberg, 1986), palielinās vienaudžu grupas svarīgums (Brown, 1990; Savin-Williams & Berndt, 1990).

Kaut gan pastiprināta pusaudža interese par sevi pašu un par citu cilvēku, īpaši vienaudžu viedokli, par savu Es ir vērojama visā pusaudžu vecumposmā, tieši vidējā pusaudžu vecumā pusaudža rūpes par to, kas viņš ir un ko par viņu domā citi cilvēki, kā arī izjūta, ka visi apkārtējie cilvēki vienmēr novērtē viņa ārieni un uzvedību, ir visvairāk saasinātas un sāpīgas. Lai gan Es-koncepcijas attīstība jāpēta visā pusaudžu periodā, īpašu interesi izraisa tieši vidējais pusaudžu vecums.

Apkopojot Es-koncepcijas attīstības analīzes rezultātus, var secināt, ka līdz ar kognitīvo attīstību un socializāciju pusaudžu vecumā palielinās pusaudža interese par sevi, introspekcija un viņa bažas saistībā ar citu cilvēku viedokli par viņu, proti, jūtīgums pret ietekmi no vienaudžu puses, kā no informācijas un novērtējumu avota attiecībā uz pusaudzi. Es-koncepcija kļūst diferencētāka un daudzdimensionālāka, pašraksturojumi – vairāk abstrakti un reālistiski. Pusaudzis pakāpeniski iegūst spēju integrēt pašraksturojumus saskaņotā Es-koncepcijā.

Pastiprinās pusaudža bažas par vienaudžu viedokli un novērtējumiem par viņu, viņa fizisko izskatu un uzvedību. Palielinās vienaudžu grupas nozīmīgums. Tieši vienaudži kļūst par svarīgu informācijas avotu, ko pusaudzis izmanto, lai veidotu priekšstatus par sevi un pašvērtējumu. Tas stāvoklis, ko pusaudzis ieņem vienaudžu vidū, kā arī saistīta ar šo stāvokli atgriezeniskā saite no vienaudžiem kļūst par pusaudža pašrefleksijas objektu un par viņa Es-koncepcijas vērtējošā satura avotu. Tādēļ nākamajā apakšnodaļā tiek izvirzīts uzdevums aplūkot tās pusaudža savstarpējo attiecību īpatnības ar vienaudžiem, kuras var būt svarīgas pusaudžu Es-koncepcijas atšķirību izpratei.

1.5. Pusaudžu stāvoklis savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem un tā nozīme Es-koncepcijas veidošanā

Vienaudžu kultūras nozīmi pusaudžu vecumā uzsver vairums pētnieku. Pusaudžu kultūrai ir pozitīvas funkcijas: atvieglot pusaudžu emancipāciju no mājām, nodot sociālās vērtības un koncentrēt pretošanos pieaugušo varai (Ausubel, 2002). Vienaudžu sociālie tīkli ir svarīga individuālās attīstības vide (Cairns & Cairns, 1994; Kindermann, 1993; Lindstrom, 2005; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006), attiecības ar vienaudžiem sniedz socializācijas kontekstu (Lansford, Killeya-Jones, Miller, & Costanzo, 2009).

Salīdzinājumā ar bērniem daudz nopietnāka un nozīmīgāka kļūst grupas dzīve: pusaudzis ir norūpējies par savām attiecībām ar grupu, labāk apzinās savu relatīvo hierarhisko stāvokli grupas struktūrā, ir vairāk motivēts apspriest statusu mijiedarbībā ar saviem draugiem (Ausubel, 2002). Pusaudzim ir svarīgi, lai vienaudži viņu atzītu (Harter, 1990) un pieņemtu un viņš būtu populārs starp viņiem (Eder, 1985). Tas sociālais stāvoklis, ko pusaudzis ieņem vienaudžu vidū, kā arī ar šo stāvokli saistītās gaidas, novērtējošā atgriezeniskā saite, kļūst par viņa refleksijas objektu, kas rod atspoguļojumu pusaudža priekšstatus par sevi, t.i., Es-koncepcijā.

Pusaudžu vecums ir laiks, kad cilvēks nošķiras no ģimenes un iekļaujas vienaudžu pasaulē (Brown & Klute, 2003). Pusaudži kļūst autonomāki no ģimenes, vairāk laika pavada ar draugiem un mazāk ar vecākiem, veido sociālo dzīvi ap savstarpējām attiecībām ar vienaudžiem. Viņi vairāk ir ieinteresēti draudzīgās attiecībās, kurās var gūt emocionālu atbalstu un drošu jaunu vērtību bāzi (Douvan & Adelson, 1966; Douvan & Gold, 1966). Draudzīgās attiecības var veicināt svarīgu psiholoģisko un sociālo izaugsmi.

Pusaudžu pētījumos ir arī parādīts tas, ka viņu draudzīgās grupas ir visizcilākais elements no viņu skolā gūtās pieredzes (Cusik, 1973; Everhart, 1983; Willis, 1981) un tās nodrošina pamatu vienaudžu kultūrai (Everhart, 1983; Fine, 1987; Willis, 1981; Wulff, 1988). Turklāt tuviem draugiem ir svarīga nozīme Es-koncepcijas veidošanas procesā: lai pieņemtu sevi, pusaudzim ir jājūt, ka viņu pieņem arī citi.

Tāpēc savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem pusaudžim īpaši rūp savs sociālais statuss viņu vidū un piederība tuvu draugu grupai. Tādējādi var izšķirt vismaz divus pusaudža Es-koncepcijai potenciāli nozīmīgus pieredzes aspektus, kas saistīti ar viņa attiecībām un mijiedarbību ar vienaudžiem: pusaudža sociālo statusu vienaudžu hierarhijā un piederību pie tuvu draugu grupas.

Pētnieki uzskata (Zhang, Wang, Li, Yu, & Be, 2011), ka pusaudži visvairāk laika pavada tieši skolā, un tur gūtajai pieredzei ir liela nozīme viņu attīstībā (Roeser, Eccles, & Strobel, 1998). S. Hārtera (Harter, 1990b) secina, ka klasesbiedru atzinība ietekmē pusaudžu pašvērtību. Savukārt pētnieki E. de Brains un D. van den Būma (de Bruyn & van den Boom, 2005) uzskata, ka klasesbiedru atzinība var izpausties dažādi, piemēram, sociālajā priekšrocībā (pusaudzis izraisa klasesbiedru simpātijas), pusaudža uztveramajā popularitātē (klasesbiedri viņu uzskata par populāru). Vārdu sakot, pusaudža sociālais statuss skolas klasē kopumā, kā arī viņa piederība tuvu draugu grupai klasē atspoguļo klasesbiedru attieksmi pret viņu, to, kā klasesbiedri viņu uztver. Un atbilstoši šai klasesbiedru uztverei un novērtējumiem pusaudzis arī veido savu Es-koncepciju.

Ievērojot šos apstākļus, var pieņemt, ka pusaudžu Es-koncepcijas pētīšana saistībā ar sociālo statusu klasē un piederību tuvu draugu grupām skolas klasē ir īpaši svarīga. Tāpēc aplūkosim indivīda sociālo statusu klasē un tā iespējamo saistību ar pusaudžu Es-koncepciju, kā arī tuvu draugu grupu fenomenu un sakarību starp stāvokli šajās grupās un pusaudžu Es-koncepciju tieši skolas klasies ietvaros.

1.5.1. Pusaudžu sociālais statuss skolas klasē

R. Lintons (1936) tiek uzskatīts par pirmo zinātnieku, kas socioloģijā un sociālajā psiholoģijā ieviesis un aprakstījis sociālā statusa jēdzienu. Pēc R. Lintona uzskatiem, sociālais statuss ir vieta, pozīcija, kas raksturo indivīda stāvokli sociālo attiecību sistēmā un kas ir saistīta ar tiesību un pienākumu kopumu.

Mūsdienu teorētiķi un pētnieki, kas pēta bērnu un pusaudžu savstarpējās attiecības ar vienaudžiem, sociālo statusu definē kā cilvēka (bērna vai pusaudža) stāvokli šo savstarpējo attiecību sistēmā (Aslund, Starrin, Leppert, & Nilsson, 2009; Closson, 2009; Coie, et al., 1982; Lease, et al., 2002; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Sociālais statuss ir – centrālais aspekts pusaudžu ikdienas dzīvē, kuriem svarīga kļūst iekļaušana un pieņemšana no vienaudžu puses.

Dažādās nozarēs sociālā statusa koncepcijas atšķiras. Mūsdienu pētnieki attīstības psiholoģijas jomā pēta dažādas statusa dimensijas skolas klasē, izmantojot trīs dažādu nozaru – psiholoģijas, socioloģijas un etoloģijas – koncepcijas (Closson, 2009; Lease, Musgrove, et al.,

2002; Lindstrom, 2005). Pie šīm dimensijām pieder sociālā priekšrocība (angl. *social preference*) un sociālais iespaids (angl. *social impact*), uztveramā popularitāte (angl. *perceived popularity*) un sociālā dominance (angl. *social dominance*).

Sociālā priekšrocība un sociālais iespaids

Attīstības psihologi (Coie, et al., 1982; Newcomb & Bukowski, 1983), kas strādā, ievērojot sociometrisko tradīciju, savos sociālā statusa pētījumos ir akcentējuši indivīda spēju patikt. Pēc būtības sociālais statuss atbilstoši šai pētījumu tradīcijai ir summārs rādītājs tai pakāpei, kādā grupas loceklis vai nu patīk, vai nepatīk (izraisa simpātijas vai antipātijas) vienaudžiem kopumā (Newcomb, et al., 1993). Vēsturiski sociometriskā tradīcija tika veidota uz Dž. Moreno (Moreno, 1934) piedāvāto ideju pamata; viņš uzskatīja, ka pastāv divi galvenie interpersonālas pieredzes aspekti – pievilksnās (angl. *attraction*) un atgrūšanās (angl. *repulsion*) (Bukowski, Sippola, Hoza, & Newcomb, 2000). Svarīgi, ka pievilksnās un atgrūšanās netiek uzskatīti par viena un tā paša kontinuuma pretējiem poliemi. Tas nozīmē, ka bērni vai pusaudži, kas vienaudžiem nav sociāli pievilcīgi, nebūt nav arī tādi, kas tiem nepatīk vai izraisa antipātijas, un bērni vai pusaudži, ko vienaudži neatgrūž, nebūt nav tādi, kas tiem patīk vai izraisa simpātijas. Daži bērni un pusaudži neizraisa ne simpātijas, ne antipātijas (Bukowski, et al., 2000; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Tādējādi sociometriskā klasifikācijas sistēma (Coie, et al., 1982; Newcomb & Bukowski, 1983) ietver abu aspektu mērījumus. Konkrēti, sociālā pievilksnās vai pieņemšana parāda to reižu skaitu, cik bieži bērnu vai pusaudzi viņa vienaudži atzīst par cilvēku, kas „patīk visvairāk”. Savukārt atgrūšanās vai noraidīšana parāda to reižu skaitu, cik bieži bērnu vai pusaudzi viņa vienaudži atzīst par cilvēku, kas „patīk vismazāk” (Bukowski & Hoza, 1989; Coie, et al., 1982; Newcomb & Bukowski, 1983).

Sociometriskajos mērījumos kategorijas “patīk visvairāk” un “patīk vismazāk” tiek izmantotas, lai konstruētu divus sociālā statusa rādītājus:

- 1) *sociālā priekšrocība* = „patīk visvairāk” nomināciju skaits – „patīk vismazāk” nomināciju skaits. Tātad sociālā priekšrocība ir sociālā statusa dimensija, kas raksturo “relatīvo spēju patikt” (Bukowski, et al., 2000);
- 2) *sociālā ietekme* = „patīk visvairāk” nomināciju skaits + „patīk vismazāk” nomināciju skaits. Sociālā ietekme ir sociālā statusa dimensija, kas raksturo “ievērojamību”, t.i., pakāpi, kādā bērns vai pusaudzis izraisa vienaudžu uzmanību, ir ievērojams starp vienaudžiem (Terry, 2000).

Izmantojot šīs divas sociālā statusa dimensijas, pētnieki (Coie, et al., 1982) izšķir divus apakštipus, kas pārstāv katru sociālās priekšrocības dimensijas galējo punktu (polu), – sociometriski populārs un sociometriski atraidīts, kā arī divus apakštipus, kas pārstāv sociālās ietekmes dimensiju, – sociometriski neievērojams zemākajā polā un sociometriski strīdīgs augstākajā polā.

Angļu valodā sociometrisko procedūru modificēja arī citi autori – H. Dženninga (Jennings, 1987), Dž. Klaina (Klein, 1956), Dž. Krisvela (Criswell, 1943). Krievijā un Baltkrievijā šo procedūru pārstrādāja un attīstīja šādi zinātnieki – I.Volkovs (Volkovs, 1970), J.Kolominskis (Kolominsky, 1984), J.Kuzmins (Kuzmin, 1964) u.c. Jautājumus par kolektīva sociometrisko struktūru un cilvēka sociālo statusu grupā apskata savos darbos A.V. Petrovkis un viņa līdzautori (piem., Petrovsky, & Shpalinsky, 1978).

Bērnu un pusaudžu uztverē vienaudži ar augstu sociometrisko statusu, t.i., sociometriski populārie, ir ar labām sociālajām iemaņām, spēj sadarboties, ir draudzīgi, gērbjas atbilstoši pusaudžu modei, ir emocionāli mierīgi, nosvērti un pārliecināti par sevi (de Bruyn & van den Boom, 2005; Coie, et al., 1982; Dodge, 1983; Rubin, et al., 1998). Svarīgi arī piebilst, ka sociometriski populāri bērni un pusaudži ir tie, kas vairāk nekā citi izraisa simpātijas vienaudžos. Pētījumi liecina, ka pusaudža pašvērtība ir saistīta ar vienaudžu pausto atzinību (Harter, Stocker, & Robinson, 1996). Tā kā Es ir sociāla konstrukcija, kā to savā teorijā uzsvēris Č. Kūlijs (Cooley, 1902) un atzīst arī mūsdienu zinātnieki (Harter, et al., 1996; Harter, 1999, 2006; Marsh, 2007), tad cilvēks savu Es-koncepciju veido, inkorporējot nozīmīgu citu personu viedokļus un novērtējumus. Tas nozīmē, ka pusaudžiem, kuri izraisa vienaudžu simpātijas un tiek pieņemti viņu sabiedrībā, jābūt arī pozitīvākai Es-koncepcijai, un otrādi – var gaidīt, ka noraidītajiem pusaudžiem būs negatīvāka Es-koncepcija. Vārdu sakot, var pieņemt, ka starp pusaudžu sociometrisko statusu klasē un Es-koncepciju pastāv sakarība.

Uztveramā popularitāte

Izglītības sociologi, kas ir pētījuši vienaudžu grupas bērnodārzos (piemēram, Corsaro, 1979), sākumskolā (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; Michell, 1997) un vidusskolā (Eder, Evans, & Parker, 1995; Michell, 1997) savu pētījumu centrā ir izvirzījuši pētījuma dalībniekiem piemītošo popularitātes sociālo konstrukciju, t.i., uztveramo popularitāti. Šajos pētījumos par populāriem uzskatītie skolēni jebkurā vecumā bija sociāli ievērojami un prestiži vienaudžu grupas locekļi. Šis viedoklis par popularitāti saskan ar bieži citēto M. Vēbera (Weber, 1946) piedāvāto statusa definīciju, proti, ka statusu veido gods, prestižs un vara.

Pētnieki ir pierādījuši, ka pusaudži stratificē vienaudžus popularitātes un prestiža terminos (piem., Brown & Lohr, 1987). Pēdējās desmitgades laikā pētnieki aktīvi ir pievērsušies statusa novērtēšanai, izmantojot vienaudžu novērtētās sociālās reputācijas mērījumus, t.i., uztveramo popularitāti. Uztveramā popularitāte bieži tiek mērīta tā, ka dalībniekus lūdz nosaukt tos, kuri ir visvairāk vai vismazāk populāri (piem., LaFontana & Cillessen, 1999; Lansford, et al., 2009; Lease, Musgrove, et al., 2002). Uztveramā popularitāte mēra sociāli izcilu stāvokli (Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin, Farmer, Pearl, & VanAcker, 2000).

Bērnus un pusaudžus ar augstu sociālo statusu, kas tiek apzīmēts kā uztveramā popularitāte (LaFontana & Cillessen, 2002; Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Parkhurst &

Hopmeyer, 1998), vienaudži uzskata pār izturīgiem, ar attīstītām atlētiskām spējām, veselīgu saprātu, modernu apģērbu, par sociāli ievērojamiem, līdz ar to par tādiem, kas ne vienmēr izraisa citu cilvēku simpātijas (Adler & Adler, 1998; de Bruyn & van den Boom, 2005; Eder, et al., 1995; Lease, Kennedy, et al., 2002). Par sevi saņemot noteiktu atgriezenisko saiti no pārējiem, iespējams, ka populāri bērni un pusaudži arī savu Es-koncepciju konstruē atbilstoši citu cilvēku novērtējumiem un paustajai attieksmei. Piemēram, viņi sevi var uztvert kā atlētiskus, saprātīgus un gudrus, stilīgus, tai pat laikā vienaudžu vidū var arī neizraisīt simpātijas.

No otras puses, klases hierarhiskās organizācijas pētījumu rezultāti arī liecina: jo zemāk vienaudžu hierarhijā atrodas skolēns, t.i., jo zemāku stāvokli viņš ieņem vienaudžu vidū sakarā ar viņa uztveramo jo vairāk klasesbiedri viņu izsmej un pazemo. Tā, piemēram, P. Ādlera un P. Ādlera (Adler & Adler, 1996), pētot klases hierarhisko struktūru sākumskolā, atklāja, ka klasē popularitātes hierarhijas augšgalā (hierarhijas virsotnē) atradās populārā vienaudžu grupa, tā saucamā „kliķe”, kurā arī pastāv dalījums trīs līmeņos: līderi, otrā līmeņa (apļa) dalībnieki un sekotāji. Tos skolēnus, kas tiek uzskatīti par populāriem (t.i., vispopulārākās „kliķes” locekļi), citi klasesbiedri raksturo kā sociāli izveicīgus, elitārus un agresīvi kontrolējošus. Zemāk izvietojas tie, kas „vēlas būt” (angl. *wannable*), tā cilvēku grupa, kas turas kopā ar vispopulārāko klasesbiedru grupu cerībā, ka tiks iekļauti tajā. Tiem, kas „vēlas būt”, tiek piedāvāta tikai nejauša līdzdalība vispopulārākajā klasesbiedru grupā. Vēl zemāk ir klasesbiedri ar „vidēju” statusu – tie veido mazākas, neatkarīgas draudzīgas grupas. Pašā apakšā atrodas sociāli izolētie (nediferencēta vientuļnieku un izstumto grupa), kas tikai nejauši atrod mijiedarbības biedrus un lielu daļu laika pavada vienatnē.

Pēc P. Ādlera un P. Ādlera kvalitatīvo pētījumu rezultātiem (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998), mazāk populārie klasesbiedri pakļaujas populārākajiem klasesbiedriem, lai paaugstinātu savu stāvokli grupā, imitē līderu uzvedību un atbalsta līderu uzskatus tāpēc, lai veicinātu savu pieņemšanu un atzīšanu. Klases līderi pazemo savus sekotājus, bet sekotāji – tos, kas „vēlas būt”, savukārt tie pazemo vidējo slāni. Katrs var atriekt personīgo apvainojumu, to novirzot uz klasesbiedriem ar zemāko statusu (Adler & Adler, 1996).

Pēc Ādleru secinājumiem (Adler & Adler, 1996), viszemākais statuss ir tā saucamajiem „izolētajiem” skolēniem, kam nav reālu draugu. Šie vientuļnieki, „vājie”, ieņem zemāko stāvokli klasē. S. Kless (Kless, 1992) šos cilvēkus ir apzīmējis ar terminu „pārijs” (angl. *pariahs*), D. Eder (Eder, 1995) dēvē par izolētajiem (angl. *isolates*) un R. Besta (Best, 1983) – par „lūzeriem”, t.i., zaudētājiem (angl. *losers*). Sociāli izolētie ir paliekoši „nostumti malā”. Vienaudži šo izolēto stāvokli izskaidro ar kaut ko raksturīgu atstumto dabā, iedzimtu parādību, kuras dēļ viņi pēc ārējā izskata un uzvedības ir novirzīti no normas. Kaut gan šie skolēni ievērojamu daļu laika pavada vienatnē, viņi cenšas iesaistīties mijiedarbībā ar klasesbiedriem. Visbiežāk gan izolēto mēģinājumi iekļauties nav veiksmīgi, visbiežāk viņi pretī saņem

noraidījumu un pazemojumu. P. Ādlere un P. Ādlers secina (Adler & Adler, 1996), ka skolēni izolēto klasesbiedru ķircināšanu ir pārvērtuši par savdabīgu „sportu”. Neviens necentīsies aizsargāt šos cilvēkus, un visus var apvienot pārākuma apziņa pār atstumtajiem. Viņiem tiek dotas iesaukas, viņi tiek izaicināti uz sadursmi (kautiņu), apsmieti par apgērbu un izskatu (Thorne, 1993). Sociāli izolētie pēc viena vai pāris mēģinājumiem iekļauties piedzīvo atraidījumu, un galu galā viņu pārliecība par sevi tiek sagrauta.

Apkopojot pētījumu rezultātus, var secināt, ka vienaudžu vidū populārus skolēnus klasesbiedri uzskata par atlētiskiem, gudriem, stilīgiem, elitāriem un līdz ar to – par konkurējošiem. Tāpēc var gaidīt, ka populāri skolēni veidos arī atbilstošu priekšstatu un vērtējumu par sevi. Savukārt, jo zemāk skolēns atrodas klasesbiedru hierarhijā un jo mazāk populārs viņš ir, jo lielāks ir risks, ka vienaudži izsmies viņa ārieni un uzvedību. Ievērojot pusaudža trauksmi attiecībā uz savu ārējo izskatu un jūtīgumu pret vienaudžu novērtējumu, kā arī izjūtu, ka visi citi cilvēki, tostarp vienaudži, vienmēr novērtē viņa ārieni un uzvedību, var pieņemt, ka nepopulāriem skolēniem attīstīsies negatīva Es-koncepcija.

Sociālā dominance

Etologi, kas pēta bērnu un pusaudžu vienaudžu grupas, uzsver sociālās dominances svarīgumu grupas struktūras noteikšanā (Ellyson & Dovidio, 1985; Hawley, 1999; Savin-Williams, 1987; Strayer & Strayer, 1976). Savukārt P. Havlija (Hawley, 1999) ir pārstrādājusi etoloģiskos dominances modeļus, skaidrojot, ka ikviena grupas dalībnieka rangs vai statuss dominances hierarhijā ir atkarīgs no viņa relatīvās spējas konkurēt par materiālajiem un sociālajiem resursiem (piemēram, par biedru pieejamību, vienaudžu uzmanību, aktivitāšu izvēli) vai kontrolēt tos. Tātad sociāli dominējoši indivīdi ir ļoti ietekmīgi vienaudžu grupā. Turpretī zemu dominējošie bērni un pusaudži nespēj un/vai nav motivēti iegūt vai kontrolēt resursus, tāpēc tiek ignorēti un paliek bez grupas locekļu uzmanības (Hawley, 1999).

Pamatojoties uz sociālās dominances koncepciju etoloģijas izpratnē, pētnieki statusa hierarhijas attīstības pētīšanai izmantoja grupas dalībnieku relatīvās sociālās dominances novērtējumu (Hawley, 1999). Atbilstoši šim viedoklim grupas locekļi izmanto agresiju, lai konkurētu par resursiem un ar to palīdzību izveidotu un uzturētu dominances hierarhiju (Savin-Williams, 1979). Izmantojot sacensību, sociāli dominējošie cilvēki atšķirībā no pārējiem iegūst lielāku pieeju sociālajiem resursiem (piemēram, tiek uzskatīti par grupas līderiem) vai materiālajiem resursiem (piemēram, privilģētu vietu pie pusdienu galda kafejnīcā), kurus tik ļoti kāro grupas dalībnieki (Hawley, 1999). Atšķirībā no „padotajiem” vienaudžiem sociāli dominējošie tiek raksturoti kā ietekmīgāki, drošāki, fiziski pievilcīgāki un sociāli kompetentāki. Tāpēc viņi bieži tiek uzskatīti par pievilcīgiem sociāliem partneriem un viņiem tiek piešķirts augsts statuss (Hawley, 1999; Savin-Williams, 1979; Savin-Williams & Freedman, 1977). P. Havlijas resursu kontroles teorija paredz, ka cilvēka spēja konkurēt par sociālajiem un

materiālajiem resursiem un spēja tos kontrolēt nosaka katra grupas dalībnieka statusu dominances hierarhijā. Tādējādi skolēnus ar augstu sociālo statusu no etoloģiskās perspektīvas viedokļa, t.i., ar izteiktu sociālo dominanci, pārējie klasesbiedri uzskata par daudz ietekmīgākiem vienaudžiem nekā citi sociālo un materiālo resursu iegūšanā un aizsargāšanā.

Apkopojot literatūras analīzes rezultātus, var secināt, ka skolēna sociālā statusa pētīšanā mūsdienu pētījumos attīstības psiholoģijas jomā tiek lietotas trīs plaši atzītas pieejas – psiholoģiskā, socioloģiskā un etoloģiskā. Katra no šīm pieejām fokusējas uz noteiktas atsevišķas sociālā statusa dimensijas izpēti. Skolas klases hierarhijas pamatā var būt sociālā priekšrocība un sociālais iespaids, uztveramā popularitāte un sociālā dominance, kas nosaka augstu vai zemu sociālo statusu vienaudžu vidū.

Pētījumi liecina, ka, ieņemot dažādu sociālo stāvokli klasesbiedru savstarpējo attiecību sistēmā atbilstoši savai spējai patikt, savai uztveramajai popularitātei un sociālajai domināncei, pusaudži iegūst dažādu pieredzi mijiedarbībā ar vienaudžiem, dažādu atgriezenisko saiti no klasesbiedriem, un tam var būt saistība ar pusaudžu Es-koncepcijas saturu. Tāpēc ir svarīgi sniegt pārskatu par to pētījumu rezultātiem, kuru fokusā ir pusaudžu Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar sociālo statusu klasē.

1.5.2. Pusaudžu Es-koncepcija saistībā ar sociālo statusu skolas klasē

Skolēnu izvietojums atšķirīgos sociālās hierarhijas līmeņos rada arī atšķirīgu mijiedarbības pieredzi (Adler & Adler, 1996) – tas ir saistīts ar noteiktām „sociālajām prerogatīvām” (Lease, Musgrove, et al., 2002), ar noteiktu attieksmi un atgriezenisko saiti no vienaudžiem. Šīs īpatnības cilvēkam liek arī atbilstošā veidā uztvert sevi, veidot savu Es-koncepciju.

Pētījumu pārskats ļauj konstatēt noteiktus virzienus bērnu un pusaudžu Es-koncepcijas pētīšanā saistībā ar viņu sociālo statusu. Pirmkārt, tie ir Es-koncepcijas un sociometriskā statusa saistības pētījumi. Empīriski visbiežāk ir pētītas sakarības starp vispārīgo pašvērtējumu (pašvērtību jeb vispārīgo Es-koncepciju) un sociometrisko statusu. Šajos pētījumos ir iegūtas pretrunīgas atziņas. Tā, piemēram, S. Kupersmits (Coopersmith, 1967) uzsver, ka 5–6. klases skolēnu sociometriskā popularitāte nav saistīta ar pašvērtējumu. Tādus pašus secinājumus guva H. L. Rudners, M.W. Markofs un M. Vestvuds 9–12 gadus vecu bērnu pētījumā (Rudner, et al., 1976).

Savukārt M. Helpers (Helper, 1955) pētījumā ar 10. klases skolēniem atklāja, ka populāriem zēniem ir nozīmīgi augstāks sevis pieņemšanas līmenis nekā nepopulāriem zēniem. S. Zilens (Zelen, 1954) konstatēja pozitīvas sakarības starp sevis pieņemšanu un statusu vienaudžu vidū 6. klases skolēniem. Līdzīgus rezultātus ieguva F. Bredlijs un R. Ņjūhauss

(Bradley & Newhouse, 1975). S. Savako (Sawako, 1975) sākumskolas, vidusskolas un vecāko klašu audzēkņu pētījumos nonāca pie secinājuma, ka pastāv pozitīva saistība starp pašvērtējumu un sociometriskajiem mērījumiem. H.E. Kulass (Kulas, 1982) vidusskolas audzēkņu pētījumā atzīst, ka pastāv nozīmīga saistība starp pašvērtējumu un sociālo stāvokli: visaugstākā pieņemšanas pakāpe vienaudžu vidē tika novērota audzēkņiem ar augstu pašvērtējumu. M. Rozenbergs (Rosenberg, 1986) pētījumā par vispārīgā pašvērtējuma saistību ar reputāciju vienaudžu grupā konstatēja, ka cilvēkiem ar augstu pašvērtējumu ir augstāki sociometriskie rādītāji. L.-H. Čiu (Chiu, 1987), pētot sociometriskā statusa un vispārīgā pašvērtējuma sakarības, konstatēja, ka skolēniem ar augstu sociometrisko statusu ir augstāks pašvērtējums nekā skolēniem, kam ir vidējs un zems sociometriskais statuss. Taču bērniem ar vidēju un zemu sociometrisko statusu netika konstatētas pašvērtējuma atšķirības.

Interesants ir fakts, ka neskatoties uz krievu un baltkrievu zinātnieku interesi par sociometriju un par sociālā statusa nozīmi personības attīstībā, izdevās atrast tikai dažus pētījumus par Es-koncepcijas un sociometriskā statusa saistību krievu valodā (Kolominsky, 1976; Valickas & Gippenreiter, 1989). Tāpat jāatzīmē, ka šie pētījumi tika veikti viendimensionālās perspektīvas ietvaros, t.i., šajos pētījumos tika pētītas saistība starp vienu statusa dimensiju – sociometrisko statusu, un starp vienu Es-koncepcijas aspektu – vispārīgo pašvērtējumu.

Pārskats par vispārīgās Es-koncepcijas un sociometriskā statusa saistības pētījumiem liecina par atklājumu nekonsekvenci un nesaskaņotību. Vienā pētījumu grupā tiek konstatēts, ka pastāv sakarība starp sociometrisko statusu un vispārīgo Es-koncepciju jeb vispārīgo pašvērtējumu, otrā pētījumu grupā – ka tāda sakarība nav nozīmīga.

Ir tikusi pētīta arī sakarība starp sociometrisko statusu un sociālo Es-koncepciju. Š. Haimela kopā ar līdzautoriem (Hymel, et al., 1999) pierādīja, ka 5. un 6. klases skolēniem ir vāja sakarība starp sociometrisko statusu (sociometrisko popularitāti) un sociālo Es-koncepciju. Savukārt Dž. Čembliss un viņa līdzautori (Chambliss, et al., 1978), pētot 7.–9. klases skolēnus, konstatēja, ka šī sakarība ir mērena, un arī secināja, ka sociometriski populārajiem pusaudžiem ir pozitīvāka sociālā Es-koncepcija, t.i., pašuztvere, attiecībās ar vienaudžiem. E. de Brajns un D. van den Būma (de Bruyn & van de Boom, 2005) atklāja, ka agrīnajā pusaudžu vecumā sociometriskā popularitāte ir saistīta ar sociālo Es-koncepciju.

Dažos pētījumos ir fiksētas sakarības starp sociometrisko popularitāti un tādiem Es-koncepcijas aspektiem kā fiziskais un akadēmiskais Es. Dž. Čembliss un viņa līdzautori ir konstatējuši (Chambliss, et al., 1978), ka pastāv negatīvas sakarības starp sociometrisko statusu un tādu fiziskās Es-koncepcijas aspektu kā fiziskais briedums, kā arī starp sociometrisko statusu un tādu akadēmiskās Es-koncepcijas aspektu kā adaptācija skolā. Vārdu sakot, sociometriskā

popularitāte samazinās pusaudžiem, kas uztver un raksturo sevi kā fiziski nobriedušus un adaptētus skolai.

Otrkārt, zinātniskajā literatūrā var nošķirt pētījumu grupu, kuros skolēnu Es-koncepcijas īpatnības pētītas saistībā ar uztveramo popularitāti. Kvalitatīvajos pētījumos P. Ādlera un P. Ādlera (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998) pierādīja, ka pirmspusaudžu periodā sākumskolas skolēnu pašuztvere ir saistīta ar viņu sociālo statusu uztveramās popularitātes hierarhijā. Ādleri, pētot Es-koncepciju skolēniem ar dažādu sociālo statusu, izveidoja tā saucamo „identitāšu hierarhiju” (Adler & Adler, 1996), kas pastāv skolas klasē. Tās virsotnē, kā aprakstīts iepriekš, atrodas vispopulārākās grupas līderi – viņi, salīdzinot sevi ar citiem, pārējos novērtē mazāk labvēlīgi un domā, ka visi viņus apskauž, ir pārliecināti par sevi. Citi klasesbiedri uzskata, ka līderiem augsts pašvērtējums parasti ir tāpēc, ka nav neviena, kurš viņus izsmietu. Otrajā vietā aiz šiem līderiem ir viņu sekotāji. To pašvērtējums ir zemāks – līderi tos izrīko, izsmej un apsūk. Pēc populārās grupas pakāpi zemāk šajā hierarhijā ir „vidējo” draudzīgo grupu dalībnieki: lai gan populārās grupas locekļi viņus pazemo un izsmej, tuvo draugu lojalitāte un uzticība tiem, kā arī drošība un pārliecība par savu stāvokli savā grupā rada izjūtu, ka viņi ir kaut kā vērti. Tas, kā paskaidro Ādleri, viņiem ļauj attīstīt pozitīvu pašvērtējumu un identitāti. Nākamā grupa ir tie, kas „vēlas būt”. Kaut arī viņi statusa hierarhijā ieņem augstāku vietu nekā skolēni no „vidējām” draugu grupām, viņi par šo stāvokli maksā lielu cenu ar savu pašvērtējumu. Pēc Ādleru domām, viņu stāvoklis sociālo statusu sistēmā ir unikāls. Viņi nav vispopulārākās grupas locekļi, bet nav arī neatkarīgi no tās: viņi izmisīgi cenšas tikt pieņemti populārajā grupā, kuras dalībnieki ar viņiem „spēlējas”, izmantojot viņus personīgajam izdevīgumam. Ādleri (Adler & Adler, 1996) raksta, ka, pēc skolotāju definējuma, tie ir cilvēki, kam ir patiešām zems pašvērtējums; viņi nav grupas daļa, tāpēc cenšas noskaidrot, kas ar viņiem nav kārtībā. Viņi īsti neiekļaujas nevienā grupā. Viņi ir nelaimīgi, un viņiem ir sociālas, pašnoteikšanās un pašidentifikācijas problēmas – viņi nezina, kas viņi ir un kur vēlas būt. Pēdējā grupa – izolētie skolēni –, atrodies statusa hierarhijas apakšā, vienlaikus atrodas arī „identitāšu hierarhijas” apakšā. Viņu jūtas pret citu grupu pārstāvjiem ir divējādas – tās ir skaudība un antipātijas reizē. Daudzi izolētie apskauž to skolēnu sociālo stāvokli un savstarpējās attiecības, kuru statuss ir augstāks. Viņi ar skumjām vēro populārās kompānijas aktivitātēm un vēlas būt tās daļa. Sociāli izolēto skolēnu atstumšana gandrīz no visām sociālajām aktivitātēm, apvienojumā ar galēju pazemojumu no populāro skolēnu kompānijas puses un no tiem, kas „vēlas būt”, izolētajos rada viszemāko pašvērtējumu. Tātad P. Ādlera un P. Ādlera ir atklājuši, ka sociālais statuss uztveramās popularitātes hierarhijā skolas klasē ir saistīts ar skolēnu pašuztveri – vismaz ar tādu Es-koncepcijas aspektu kā vispārīgais pašvērtējums.

Es-koncepcijas pētījumos saistībā ar uztveramo popularitāti tikusi pētīta arī sakarība starp uztveramo popularitāti un sociālo Es-koncepciju. Ir atklāts, ka skolēnu uztveramā popularitāte ir saistīta ar viņu sociālo Es-koncepciju (de Bruyn & van de Boom, 2005).

Attiecībā uz Es-koncepcijas saistību ar sociālo dominanci, atrodami pētījumi par sakarībām starp skolēna resursu kontroles stratēģijām (t.i. starp sociālās dominances īstenošanas tipiem) un sociālo Es-koncepciju (Hawley, 2003). Līdz ar to neizdevās atrast pētījumus par skolēnu sociālās dominances, kā statusa dimensijas, un viņu daudzdimensionālās Es-koncepcijas sakarībām.

Tāpat pētījumu pārskats ļauj secināt, ka visbiežāk pētnieku uzmanību ir saistījušas sakarības starp sociometrisku statusu un uztveramo popularitāti, no vienas puses, un vispārīgo pašvērtējumu (vispārīgo Es-koncepciju) un sociālo Es-koncepciju, no otras puses. Atsevišķi jāpiebilst, ka neizdevās atrast pētījumus par skolēnu sociālās dominances kā statusa dimensiju un viņu daudzdimensionālās Es-koncepcijas sakarībām. Tas nozīmē, ka sakarības starp dažādām skolēnu sociālā statusa dimensijām un dažādiem viņu Es-koncepcijas aspektiem visā to daudzveidībā nav līdz galam noskaidrotas.

Literatūras analīze ļauj nošķirt arī pētījumu grupu, kuru intereses centrā ir jautājums par to, kādas ir sociālās Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar dažām sociālā statusa dimensijām. Tā, piemēram, A.M. Līsa un viņas līdzautoros (Lease, Musgrove, et al., 2002) ir integrējušas psiholoģisko, socioloģisko un etoloģisko pieeju statusa pētīšanai un, izmantojot klasteru analīzi, ir izstrādājušas daudzdimensionālu starpdisciplīnu modeli, kura pamatā ir trīs iepriekš analizētās statusa dimensijas – sociometriskais statuss, uztveramā popularitāte un sociālā dominānce. Modelis ietver septiņus statusa tipus: augsts statuss, uztverami populārais/dominējošais, simpātijas izraisošais/dominējošais, vidējais, nedominējošais/nepopulārais, antipātijas izraisošais un zems statuss. Šo autoru modeli sociālo kāpņu augšgalā ir skolēni ar augstu statusu, uztverami populārie/dominējošie un simpātijas izraisošie/dominējošie – viņiem ir raksturīgi paaugstināti rādītāji specifiskās sociālā statusa dimensijās. Savukārt sociālo kāpņu apakšgalā ir skolēni ar zemu statusu, nedominējošie/nepopulārie un antipātijas izraisošie – viņiem ir pazemināti rādītāji vienā vai vairākās sociālā statusa dimensijās.

A.M. Līsa un viņas līdzautoros secina, ka vienaudžu raksturojumā skolēni ar augstu statusu ir labākie, ietekmīgākie un cienījamākie grupas locekļi, kam ir liela sociālā kontrole un kas ir tie, kurus vienaudži visbiežāk izvēlas līdera lomai. Skolēniem pirmajos trīs klāstros ir daudz pozitīvāks viedoklis attiecībā uz savu sociālo funkcionēšanu un viņiem veidojas pozitīva sociālā Es-koncepcija. Turpretī skolēniem ar zemu statusu ir maz sociālo prerogatīvu un negatīvāks viedoklis par savu sociālo funkcionēšanu un attīsta negatīvu sociālo Es-koncepciju. Tomēr nav noskaidrots, cik liela ir katras atsevišķas sociālā statusa dimensijas nozīme sociālajā Es-koncepcijā un kādas ir sakarības starp šīm dimensijām un citiem Es-koncepcijas aspektiem.

E. de Bruyn un D. van den Būma (de Bruyn & van de Boom, 2005) savā pētījumā izvērtēja dažu sociālā statusa dimensiju (proti, sociālās priekšrocības un uztveramās popularitātes) ieguldījumu sociālajā Es-koncepcijā un pierādīja, ka starp sociālo priekšrocību un sociālo Es-koncepciju pastāv vāja sakarība, kur sociālās priekšrocības mērījuma rezultāti izskaidro 1 % sociālās Es-koncepcijas mērījuma rezultātu variāciju. Savukārt uztveramās popularitātes mērījuma rezultāti izskaidro 7 % sociālās Es-koncepcijas mērījuma rezultātu variāciju. Tomēr šajā pētījumā paliek neskaidrs jautājums par to, kāds ir sociālās dominances ieguldījums sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā. Otrkārt, paliek neskaidrs, kāds ir sociālā statusa dimensiju ieguldījums citu Es-koncepcijas aspektu prognozēšanā.

Tādējādi literatūras analīze un pētījumu pārskats ļauj secināt, ka psiholoģijā visbiežāk tiek pētītas sakarības starp atsevišķām statusa dimensijām un atsevišķiem skolēnu Es-koncepcijas aspektiem. Visbiežāk viendimensionālās perspektīvas ietvaros ir pētīta sakarība starp sociometrisku statusu un vispārīgo Es-koncepciju, t.i., vispārīgo pašvērtējumu (Bradley & Newhouse, 1975; Chiu, 2001; Coopersmith, 1967; Helper, 1955; Kulas, 1982; Rosenberg, 1989; Rudner, et al., 1976; Sawako, 1975), kā arī sakarība starp sociometrisku statusu un sociālo Es-koncepciju (Chambliss, et al., 1978; de Bruyn & van de Boom, 2005; Hymel, et al., 1999). Nedaudzos pētījumos (piem., Chambliss, et al., 1978) uzmanība pievērsta arī sakarībām starp skolēnu sociometrisku statusu un fizisko un akadēmisko Es-koncepciju. Otrkārt, pastāv pētījumu grupa (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005) par skolēnu Es-koncepcijas īpatnībām saistībā ar uztveramo popularitāti. Literatūras analīzes procesā neizdevās atrast sociālās dominances un visdažādāko Es-aspektu sakarību pētījumus. Tādējādi visas sakarības starp dažādām skolēnu sociālā statusa dimensijām, no vienas puses, un starp visdažādākajiem Es-koncepcijas aspektiem, no otras puses, nav līdz galam skaidras.

Daži autori (de Bruyn & van de Boom, 2005) ir pētījuši sociālās priekšrocības un uztveramās popularitātes ieguldījumu sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā. Tomēr šie autori, pirmkārt, nav izpētījuši sociālās dominances ieguldījumu un, otrkārt, ir pievērsušies tikai sociālajai Es-koncepcijai.

Dažos mūsdienu pētījumos pētnieki (Lease, Musgrove, et al., 2002) mēģina apvienot visas trīs sociālā statusa dimensijas – sociometrisku statusu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci – un parādīt, ka komplekss sociālais stāvoklis klasē ir saistīts ar sociālo Es-koncepciju. Tomēr šajos pētījumos nav pētīts, kāds ir katras atsevišķās sociālā statusa dimensijas ieguldījums sociālajā Es-koncepcijā, kā arī kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām un citiem Es-koncepcijas aspektiem.

Tādējādi, apkopojot pētījumu pārskata rezultātus, ņemot vērā, ka lielākajā daļā pētījumu tika pētītas sakarības starp vispārīgo Es-koncepciju (vispārīgo pašvērtējumu) un sociālo Es-koncepciju, no vienas puses, un starp atsevišķām sociālā statusa dimensijām (sociometrisku

statusu un uztveramo popularitāti), var secināt, ka jautājums par to, kā ir saistītas dažādas statusa dimensijas (t.i. sociometriskais statuss, uztveramā popularitāte un sociālā dominance) un visdažādākie Es-koncepcijas aspekti (vispārīgais pašvērtējums, fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti), līdz galam visā savā pilnībā paliek neskaidrs. Tāpēc šajā promocijas darbā tiek izvirzīts pirmais pētījuma jautājums: kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām (t.i., sociālo priekšrocību un sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci) un Es-koncepcijas aspektiem (vispārīgo pašvērtējumu, fizisko, akadēmisko, emocionālo un sociālo Es-aspektu)?

Lai gan daži autori ir pētījuši arī sociālās priekšrocības un uztveramās popularitātes ieguldījumu sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā un tomēr šie autori, pirmkārt, nav izpētījuši sociālās dominances ieguldījumu un, otrkārt, viņi pētīja tikai sociālo Es-koncepciju, paliek arī neskaidrs, kāds ir katras sociālā statusa dimensijas ieguldījums dažādu Es-aspektu prognozēšanā. Sakarā ar to šajā promocijas darbā tiek izvirzīts otrais pētījuma jautājums: kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē katru no Es-koncepcijas aspektiem?

1.5.3. Pusaudžu tuvu draugu grupas skolas klasē un sociālais stāvoklis tajās

Pusaudžu vecumā īpašu nozīmību iegūst vienaudžu grupas. Piederība pie tās pusaudzīm rada līdzdalības izjūtu, paaugstina pašvērtību un nodrošina draudzīgu saskarsmi (Asher, Parker, & Walker, 1996; Bukowski & Hoza, 1989; Furman & Robbins, 1985; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Sākot no agrīnā pusaudžu vecuma, vienaudžu grupas kļūst par visietekmīgāko faktoru cilvēka Es-koncepcijas attīstībā (Hartup, 1970).

Pusaudžu attiecību tīkls ietver formālo un neformālo vienaudžu grupu daudzveidību. Tā kā vairumam pusaudžu visnozīmīgākā tīkla daļa ir neformālā tuvu draugu grupa (Brown & Klute, 2003), tad īpaši svarīgi ir aplūkot tuvu draugu grupu fenomenu un izanalizēt tā nozīmi pusaudžu Es-koncepcijas attīstībā.

Jau iepriekš tika teikts, ka skolēni lielāko sava laika daļu pavada skolā starp klasesbiedriem, un tieši klasē arī izveidojas tuvu draugu grupas. Tāpēc ir svarīgi saprast, kā skolēna piederība pie tuvu draugu grupas skolas klasē un stāvoklis tajā, kā arī viņa stāvoklis klasē kopumā (sociālajā tīklā), kurš savukārt ir atkarīgs gan ar skolēna stāvokļa tuvu draugu grupā, gan no konkrētās grupas stāvokļa klasē, var būt saistīts ar skolēna Es-koncepciju. Šīs apakšnodalas mērķis ir aplūkot tuvu draugu grupu fenomenu pusaudžu vecumā un paveikt analīzi, kā pusaudža sociālais stāvoklis tuvu draugu grupā klases ietvaros, kā arī viņa statuss klasē atkarībā no viņa sociālā stāvokļa draugu grupā un draugu grupas stāvokļa klasē, var būt saistīts ar viņa Es-koncepciju.

Tuvu draugu grupas definīcija

Bērnu vai pusaudžu tuvu draugu grupa zinātniskajā psiholoģiskajā literatūrā angļu valodā tradicionāli tiek apzīmēta ar terminu “clique” (piemēram, Parker, et al., 2006) un termins “peer clique” nozīmē galvenokārt tuvu draugu grupu vienaudžu vidē (Hallinan, 1979; Hubbel, 1965; Peay, 1974). Zinātniskajā literatūrā krievu valodā vispārpieņemts šī termina tulkojums ir „клика” (piemēram, Kraigs & Bokums, 2008). Latviešu valodā atbilstošais vārds ir „kliķe”, bet, tā kā tam ir negatīva nozīme – „banda”, tad šajā promocijas darbā lietots jēdziens „tuvu draugu grupa”.

Pētījumu rezultāti liecina, ka tuvu draugu grupas rodas vidējā bērnībā un turpina attīstīties pusaudžu vecumposmā (Cairns, Xie, & Leung, 1998; Henrich, Kuperminc, Sack, Blatt, & Leadbeater, 2000). Jau vēlajā bērnībā – agrīnajā pusaudžu vecumā gandrīz visi jaunie cilvēki atzīst to, ka viņi ir tuvu draugu grupas dalībnieki (Rubin, et al., 1998; Thompson, O’Neill Grace, & Cohen, 2001).

Atšķirībā no lielākām vienaudžu grupām, tādām kā klasesbiedri vai skolēni no paralēlajām klasēm, tuvu draugu grupā brīvprātīgi iesaistās jauni cilvēki, kas cits citu uzskata par draugiem (Rubin, et al., 1998; Parker, et al., 2006). Tuvu draugu grupas ir vairāk saliedētas.

Tuvu draugu grupas struktūra

Daži teorētiķi uzskata, ka tuvu draugu grupā var būt ne mazāk kā trīs locekļi (Brown, 1990; Kindermann, & Gest, 2009). Citi zinātnieki atzīst, ka par tuvu draugu grupu var uzskatīt divus cilvēkus (Steinberg, 2011). Visbiežāk tuvu draugu grupā ir 3 līdz 10 dalībnieku, bet lielākoties tajā ir pieci cilvēki (Ennett, Bauman, & Koch, 1994). Pētnieki (Ennett & Bauman, 1996; Shrum & Cheek, 1987) ir noteikuši trīs galvenās atšķirīgās pozīcijas (stāvokļus), ko pusaudži var ieņemt sociālā tīkla struktūrā: dalībnieks (kāds, kura afiliācijas, t.i., saites, galvenokārt attiecas tikai uz vienu draudzīgo grupu), izolētais (kāds, kuram nav saišu identificētajās grupās) un „sakarnieks” (angl. *liaison*) - kāds, kuram ir saites ar divu atsevišķu draugu grupu biedriem un kurš ir savienojošais posms starp divām grupām.

Statuss tuvu draugu grupās skolas klasē (kā arī jebkurā citā sociālā kontekstā) tradicionāli tiek apzīmēts ar jēdzienu „centralitāte” (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988; Farmer & Rodkin, 1996; Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001; Howe, 2010). Centralitāti nosaka pēc biežuma, cik reīžu vienaudži kādu citu bērnu vai pusaudzi nosauc par noteiktas tuvu draugu grupas locekli (Gest, et al., 2001). Savukārt dažādu statusu apzīmēšanai tiek lietoti jēdzieni „nukleārā centralitāte”, „sekundārā centralitāte”, „perifēriskā centralitāte” un „izolētie” (Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, 1995; Farmer & Rodkin, 1996). Jēdziens „nukleārais” jeb „nukleārā centralitāte” tiek attiecināts uz skolēnu, kas ļoti bieži tiek nosaukts par noteiktas tuvu draugu grupas locekli. Jēdziens „sekundārais” jeb „sekundārā centralitāte” norāda uz tiem skolēniem, kurus vienaudži vidēji bieži atzīst par noteiktas tuvu draugu grupas locekļiem. Ar jēdzienu „perifēriskais” (perifēriskā centralitāte) tiek apzīmēts skolēns, kas reti tiek nosaukts par

noteiktas tuvu draugu grupas locekli. Savukārt jēdziens „izolētais” tiek lietots tādu skolēnu apzīmēšanai, kas netiek pieskaitīti ne pie vienas tuvu draugu grupas. Centralitāte parāda, cik izteikti kāds bērns vai pusaudzis ir noteiktas tuvu draugu grupas kodols (Lansford, et al., 2009).

Tuvu draugu grupas nozīme Es-koncepcijas attīstībā

Pētījumu rezultāti liecina, ka skolēnus ar dažādu statusu draudzīgu attiecību sistēmā klasē (t.i., nukleāros, sekundāros, perifēriskos un izolētos) vienaudži arī uztver dažādi. Tā, pētot 2.–3. klašu skolēnus, S. Gestis un viņa līdzautori (Gest, et al., 2001) secināja, ka skolēna centralitāte ir pozitīvi saistīta ar sabiedriskumu, līderību un līdz ar to arī ar agresivitāti, negatīvi – ar afektīvu sensitivitāti: skolēnus ar augstu centralitāti klasesbiedri raksturo kā līderus, viņiem esot humora izjūta, viņi lielās un ķircina citus, un skumjas viņiem nav raksturīgas. Pētot 3.–6.klašu skolēnus, T. Fārmers un F. Rodkins (Farmer & Rodkin, 1996) ir konstatējuši, ka nukleāros skolēnus klasesbiedri visbiežāk uzskata par atlētiskiem, spējīgiem sadarboties, līderiem un populāriem.

Ievērojot simboliskā interakcionisma atziņas, var pieņemt, ka skolēns ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā, par sevi uztverot atbilstošu atgriezenisko saiti no klasesbiedriem, vienaudžu novērtējumus iekļaus savā Es-koncepcijā. Iespējams, pusaudži ar nukleāro statusu, pamatojoties uz vienaudžu novērtējumiem, arī uzskatīs sevi par atlētiskiem, spējīgiem sadarboties, populāriem, emocionāli stabiliem, t.i., viņiem būs pozitīvāks fiziskais, sociālais un emocionālais Es-koncepcijas aspekts.

Savā sociālās salīdzināšanas teorijā L. Festingers (Festinger, 1954) ir iztīcis domu, ka, lai Es-koncepciju ietekmētu cits cilvēks, tieši novērtējumi no viņa puses parasti nav vajadzīgi. Cilvēki savus atribūtus un attieksmi bieži salīdzina ar nozīmīgo citu atribūtiem un attieksmi. Centralitātes pētījumu rezultāti (piem., Cassesa, 2006) liecina, ka salīdzinājumā ar perifēriskajiem pusaudžiem centrālajiem pusaudžiem ir labvēlīgākas attiecības ar vienaudžiem. Tāpēc var pieņemt, ka skolēni ar nukleāro stāvokli var salīdzināt sevi ar perifēriskajiem skolēniem attiecībās ar vienaudžiem un augstāk sevi novērtēt. Vārdu sakot, nukleārajiem skolēniem būs pozitīvākā Es-koncepcija.

M. Rozenbergs (Rosenberg, 1986) ir atklājis, ka cilvēka Es-koncepcija ir ļoti atkarīga no atspoguļotajiem novērtējumiem un sociālās salīdzināšanas, ja cilvēks sevišķi augstu vērtē nozīmīgos citus. Tā kā pusaudži īpaši augstu vērtē savus vienaudžus (arī skolas klasē, kur izveidojas draudzīgas grupas), var pieņemt, ka atspoguļotie novērtējumi un sociālā salīdzināšana ir svarīgi pusaudža Es-koncepcijas satura avoti.

B. Ņūmena un F. Ņūmens (Newman & Newman, 1976, 2001) apgalvo, ka pašnoteikšanās nolūkā pusaudži izmanto vienaudžu grupas kā kā posmu starp bērna atkarību no vecākiem un autonomo Es. Pirmspusaudžu un pusaudžu vecumā tuvu draugu grupas pilda pašnoteikšanās avota funkciju (Brown & Klute, 2003; Newman & Newman, 1976, 2001). Pamatojoties uz to, B. Brauns un M. Lora (Brown & Lohr, 1987) pieņem, ka pusaudžu vecumā piederība pie tuvu

draugu grupas ir īpaši nozīmīga un vienaudžu pieņemšana ir ļoti būtiska pozitīvas Es-koncepcijas atbalstam. Tāpēc var gaidīt, ka piederība pie tuvu draugu grupas nodrošinās pozitīvu Es-koncepciju: salīdzinājumā ar izolētajiem skolēniem tuvu draugu grupas locekļu Es-koncepcijai jābūt pozitīvākai.

Visbeidzot, B. Brauns un M. Lora (Brown & Lohr, 1987) attīsta ideju par to, ka to grupu, pie kuras vienaudži pieskaita kādu pusaudzi, var uzskatīt par šī pusaudža vispārīgā, summārā novērtējuma atspulgu. Tātad var pieņemt, ka tuvu draugu grupas stāvoklis noteiktā sociālā tīklā (piemēram, skolas klasē) parāda to novērtējumu, ko vienaudži piešķir šīs grupas dalībniekiem. Vārdu sakot, pusaudža Es-koncepcija var būt saistīta ne tikai ar viņa centralitāti tuvu draugu grupā, bet arī ar tuvu draugu grupas centralitāti skolas klasē.

Apkopojot literatūras analīzes rezultātus, var secināt, ka pusaudžu vecumā skolēna statuss tuvu draugu grupā un sociālajā tīklā, t.i., skolas klasē, var būt saistīts ar viņa Es-koncepciju. Tāpēc ir svarīgi sniegt to pētījumu pārskatu, kuros ir pētītas sakarības starp skolēna Es-koncepciju un viņa centralitāti tuvu draugu grupā un klasē.

1.5.4. Pusaudžu Es-koncepcija saistībā ar sociālo stāvokli tuvu draugu grupā

Pamatojoties uz iepriekšējo analīzi, iespējams pieņemt, ka skolēna Es-koncepcijai ir saistība ar viņa stāvokli tuvu draugu grupā, kā arī ar šīs grupas stāvokli klasē šādu iemeslu dēļ:

- 1) vienaudži dažādi novērtē skolēnus ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un klasē kopumā. Atkarībā no savas centralitātes grupā un grupas centralitātes klasē skolēni uztver noteikto atgriezenisko saiti no vienaudžiem attiecībā uz sevi un integrē to savā Es-koncepcijā;
- 2) skolēni ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un klasē kopumā atšķiras pēc saviem raksturojumiem, sasniegumiem un uzvedības. Viņi sevi var salīdzināt ar klasesbiedriem, kam ir cita centralitāte, ar to raksturojumiem, sasniegumiem un uzvedību un šos salīdzināšanas rezultātus izmantot par avotu savai Es-koncepcijai;
- 3) pieņemšana no vienaudžu puses pusaudžu vecumā ir ļoti svarīga pozitīvas Es-koncepcijas atbalstam. Tāpēc pusaudži ar augstāku centralitāti attīsta pozitīvāku Es-koncepciju nekā skolēni ar zemāku centralitāti un izolētie skolēni;
- 4) vienaudžu grupas stāvoklis klasē ir savdabīgs skolēna novērtējums no vienaudžu puses. Skolēna Es-koncepcija ir saistīta ar viņa tuvu draugu grupas centralitāti klasē un – tātad – ar viņa paša centralitāti klasē, jo tā apvieno pusaudža centralitāti grupā un šīs grupas centralitāti klasē.

Literatūras analīzes procesā izdevās atrast dažus pētījumus par pusaudžu Es-koncepcijas īpatnībām saistībā ar sociālo stāvokli tuvu draugu grupā. Vispirms var nošķirt pētījumu grupu,

kuros noskaidrotas vispārīgā pašvērtējuma atšķirības vienaudžu grupas locekļiem un atstumtajiem skolēniem (Brown & Lohr, 1987; Coleman, 1961; Cusick, 1973). Daži pētījumi (Coleman, 1961; Cusick, 1973) liecina, ka vienaudžu grupas dalībniekiem vispārīgā pašvērtējuma līmenis ir augstāks nekā atstumtajiem.

B. Brauna un M. Loras (Brown & Lohr, 1987) pētījumā pierādīts, ka 7.–9. klašu skolēnu vispārīgais pašvērtējums ir saistīts ar viņu grupas statusu: jo augstāks tas ir sociālajā tīklā starp vienaudžiem, jo augstāks ir arī šīs grupas dalībnieku vispārīgais pašvērtējums. B. Brauns un M. Lora arī secina, ka atstumto skolēnu vispārīgais pašvērtējums ir zemāks nekā jebkuras vienaudžu grupas dalībnieku pašvērtējums. Pētnieki arī secina, ka to skolēnu vispārīgais pašvērtējums, kuri apzinās savu atstumtību, ir zemāks, kaut gan viņi ļoti augstu vērtē piederību pie vienaudžu grupas un kāro pēc tās.

Vēl viens pētījumu virziens pusaudžu Es-koncepcijas īpatnību pētīšanā saistībā ar sociālo stāvokli tuvu draugu grupā un klasē ir centralitātes un sociālās Es-koncepcijas sakarības problēma. M. Džonss un D. Estels (Jones & Estell, 2010), pētot 4.–5. klašu skolēnus, izanalizēja sakarības starp skolēnu iekšgrupas centralitāti, kā arī centralitāti klasē un tādu sociālās Es-koncepcijas aspektu kā savas popularitātes uztvere. Pētnieki konstatēja, ka pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp skolēna centralitāti gan draugu grupā, gan klasē un savas popularitātes uztveri. Līdz ar to, autori secināja, ka, neskatoties uz sakarību statistisko nozīmīgumu, korelācijas koeficienti ir zemi.

Analizējot literatūru, var secināt, ka pusaudža Es-koncepcija var būt saistīta ar viņa centralitāti tuvu draugu grupā un ar viņa centralitāti klasē, ko nosaka pusaudža centralitāte vienaudžu grupā un pašas grupas centralitāte skolas klasē. Tomēr šī promocijas darba ietvaros izdevās atrast tikai dažus pētījumus, kuros šī problēma tika pētīta.

Pirmajā pētījumu grupā tika pētītas vienaudžu grupas dalībnieku un atstumto skolēnu vispārīgā pašvērtējuma atšķirības (Brown & Lohr, 1987; Coleman, 1961; Cusick, 1973). Citu pētnieku (Jones & Estell, 2010) interese ir saistīta ar sakarību starp skolēna centralitāti un sociālās Es-koncepcijas īpatnībām.

Tadējādi nav skaidras daudzdimensionālās Es-koncepcijas īpatnības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē. Tā kā iepriekš ir teorētiski pamatots atzinums, ka skolēna Es-koncepcija var būt saistīta ar viņa stāvokli tuvu draugu grupā, kā arī ar viņas grupas stāvokli klasē, bet šī problēma nav izpētīta pietiekami, šajā promocijas darbā tiek izvirzīts trešais pētījuma jautājums: kādas ir daudzdimensionālās Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē?

1.6. Kopsavilkums

Apkopojot literatūras analīzes rezultātus, var secināt, ka interesi pret cilvēka Es ir atrodama jau daudzos filozofu darbos. Psiholoģijā pirmais tai pievērsās V. Džeimss (1890). Tāpat kā V. Džeimss, svarīgu ieguldījumu Es problēmas izpētē un izpratnē ienesa simboliskais interakcionisms (Cooley, 1902; Mead, 1934), G. Olports (Allport, 1955), K. Rodžerss (Rogers, 1959), kuru idējas izmanto un attīsta mūsdienu zinātnieki - Es-koncepcijas teorētiķi un pētnieki.

Analizējot Es-koncepcijas definīcijas teorijās, kas tiek izmantotas mūsdienu Es-koncepcijas pētījumos, var secināt, ka par Es-koncepcijas teoriju kopīgu raksturīgu īpatnību ir kļuvusi jēdzienu „Es-kā-subjekts” un „Es-kā-objekts” izšķiršana. Atbilstoši V. Džeimsa (James, 1890) priekšstatiem Es-koncepcijas teorētiķi uzsvēra (Greenwald & Pratkanis, 1984; Harter, 1999, 2006; Hattie, 1990; Mischel & Morf, 2003; Rosenberg, 1986), ka Es-koncepcijas konstrukts attiecas uz Es-kā-objektu. Teorijās, kas ir mūsdienu Es-koncepcijas pētījumu pamatā, Es-koncepcija tiek definēta kā uztveres un refleksijas objekts (Rosenberg, 1986), cilvēka pašuztveres (Shavelson, et al., 1976, Marsh, 2007), pašreprezentāciju vērtējošais komponents (Harter, 1999), paškonceptualizācijas (Higgins, 1987), kognitīvi apkopojumi par paša Es (Markus & Nurius, 1986, 1987). Visu šo teoriju autori, definējot Es-koncepciju, to attiecina uz izzināmo Es.

Mūsdienu pētījumos plaši tiek izmantota R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona Es-koncepcijas definīcija un, pamatojoties uz viņu teorētiskajiem priekšstatiem par Es-koncepcijas struktūru, ir izstrādāti un pārbaudīti daudzdimensionālie Es-koncepcijas struktūras modeļi (Marsh, 1987, 1990a, 1990b, 1990c, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, et al., 1984; Marsh, Byrne, et al., 1988; Marsh, et al., 2002; Marsh, et al., 1985; Marsh, Relich, et al., 1983; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Smith, et al., 1983).

Šajā promocijas darbā Es-koncepcijas izpratne atbilst R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teorijai un tiek definēta šādi: Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere. Īpaši šo pašuztveri ietekmē nozīmīgo citu novērtējumi. Tā ietver aprakstošos un novērtējošos aspektus un ir daudzdimensionāla, t.i., tā ietver gan vispārīgo Es-koncepciju (vispārīgo pašvērtējumu), gan pašuztveri specifiskās jomās.

Es-koncepcijas struktūra tiek aplūkota divu tās pētīšanas tradīciju – „viendimensionālās un daudzdimensionālās perspektīvas” – kontekstā (Hattie, 1992; Marsh, 2007). Atbilstoši „viendimensionālajai perspektīvai” (Coopersmith, 1967; Winne, et al., 1977; Rosenberg, 1965; 1986) Es-koncepcija ir vai nu viendimensionāls konstrukts, vai arī vai arī Es-koncepcijas struktūra ietver dažus noteiktus komponentus. Tomēr Es-koncepciju ir iespējams un nepieciešams reprezentēt ar vienu vispārīnātu dimensiju.

„Daudzdimensionālās perspektīvas” skatījumā (Bugental & Gunning, 1953; Bugental & Zelen, 1950; Jersild, 1952; Marsh, 1987, 1989, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, et al., 1984; Marsh, et al., 1988; Marsh, et al., 2002; Marsh, et al., 2004; Marsh, et al., 1985; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Smith, et al., 1983; Marx & Winne, 1980; Montemayor & Eisen, 1977; Shavelson, et al., 1976; Soares & Soares, 1982) Es-koncepcija ietver dažādus Es-aspektus, tāpēc tiek uzsvērtā nepieciešamība ņemt vērā un pētīt visus atbilstošos strukturālos Es-koncepcijas komponentus. Jaunākajos pētījumos Es-koncepcijas izpratnē vispāratzīta ir tieši daudzdimensionālā perspektīva.

Šī promocijas darba ietvaros pusaudžu Es-koncepcijas pētīšanā saistībā ar sociālo statusu klasē izmantots H. Mārša Es-koncepcijas modelis (Marsh, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Shavelson, 1985). Tas tika izstrādāts, pamatojoties uz R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona (Shavelson, et al., 1976) Es-koncepcijas teorētisko modeli. H. Mārša Es-koncepcijas modelis ir empīriski pārbaudīts. Tas ir daudzdimensionāls un labi raksturo Es-koncepcijas struktūru – gan tās aspektus, gan to organizāciju, t.i., sakarības starp tiem. Turklāt šis modelis atspoguļo to, kā Es-koncepcijas struktūra (saturs un aspektu organizācija) mainās atkarībā no vecuma.

Gan R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teorija (Shavelson, et al., 1976), gan H. Mārša un viņa līdzautoru (Marsh, 1989, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, et al., 1984; Marsh, et al., 1985), kā arī citu zinātnieku pētījumi (Harter, 1990, 1999, 2006; Montemayor & Eisen, 1977; Sebastian, et al., 2008) ļauj secināt, ka Es-koncepcija cilvēka dzīves gaitā attīstās un mainās.

Es-koncepcijas attīstības pamatā ir divi virzītājspēki (Harter, 1999, 2006) – kognitīvā attīstība un socializācija. Es-koncepcija ir kognitīvs un sociāls veidojums. Es kā kognitīvas konstrukcijas izpētē uzmanība tiek pievērsta kognitīvās attīstības procesiem, kas noved pie izmaiņām Es-sistēmas *struktūrā*, t.i. tajā, kā ir organizēti cilvēka priekšstati par sevi. Šajā pieejā tiek ņemtas vērā attīstības normatīvās izmaiņas un uzsvērtas *līdzības* starp indivīdiem noteiktā attīstības stadijā. Pētījumu pārskats ļauj konstatēt, ka Es-koncepcijas struktūras attīstības problēma psiholoģijā tiek plaši pētīta (Harter, 1996, 1999, 2006; Marsh, 1989, 1990b, 1990c, 1990d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh, et al., 1984; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, et al., 1985; Montemayor & Eisen, 1977; Stipek & MacIver, 1989). Pētījumi liecina, ka attīstības procesā no bērnības līdz pusaudžu un agrīnā brieduma vecumam Es-koncepcija kļūst daudzdimensionālāka, diferencētāka, integrēta un vairāk reālistiska.

Es kā sociālas konstrukcijas traktējumā uzmanība tiek pievērsta socializācijas procesiem, kuri atspoguļo to, kā pret bērniem izturas audzinātāji un vienaudži, t.i., uz mijiedarbību ar nozīmīgiem citiem, kas galvenokārt ietekmē Es-koncepcijas *vērtējošo saturu*. Šajā pieejā tiek akcentēts tas, kā socializācijas pieredzes īpatnības veido *individuālās atšķirības*, kas saistītas ar Es-koncepcijas valenci, t.i., ar to, vai cilvēka priekšstati par sevi būs pozitīvi vai negatīvi.

Šajā promocijas darbā tiek pētītas Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar atšķirīgu pieredzi, kas iegūta mijiedarbībā ar vidi, kuru reprezentē „nozīmīgie citi”.

Es-koncepcijas attīstībai liela uzmanība jāvelta pusaudžu vecumā, jo šajā periodā sevis apzināšanās (Vigotskis, 1984), identitātes veidošana (Erikson, 1950, 1968) un Es-koncepcijas attīstība ir (Harter, 2006; Rosenberg, 1965). Šajā periodā notiek strauja neirokognitīva attīstība un pārmaiņas sociālajā vidē (Sebastian, et al., 2008) – tie tiek atzīti par galvenajiem Es-koncepcijas attīstības virzītājspēkiem. Pusaudžu vecumā palielinās interese par sevi (Erikson, 1950; 1968; Harter, 2006; Rosenberg, 1989; Vigotskis, 1984).

Apkopojot literatūras analīzes rezultātus, var secināt, ka pusaudžu vecumā kognitīvās attīstības dēļ Es-koncepcija kļūst diferencētāka un daudzdimensionālāka (Harter, 1999, 2006; Marsh, 1990b, 1990c, 1990d, 2007), pašraksturojumi – abstraktāki (Harter, 1999, 2006; Montemayer & Eisen, 1977) un vairāk reālistiski (Harter, 1999, 2006). Pusaudzis pakāpeniski iegūst spēju integrēt pašraksturojumus saskaņotā Es-koncepcijā (Harter, 1999, 2006).

Literatūras analīze (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Csikszentmihalyi, et al., 1977; Elkind, 1967; Harter, 1999, 2006; Larson & Richards, 1991; Parker, et al., 2006; Sebastian, et al., 2008; Vartanian, 2000) ļauj secināt, ka pastiprinās pusaudža bažas par vienaudžu viedokli un novērtējumiem par viņu pašu, viņa fizisko izskatu un uzvedību. Palielinās vienaudžu grupas nozīmīgums – tie kļūst par svarīgu informācijas avotu, ko pusaudzis izmanto, lai veidotu priekšstatus par sevi un pašvērtējumu. Savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem pusaudzis ir īpaši norūpējies par savu sociālo statusu vienaudžu vidū un par savu piederību tuvu draugu grupai.

Tieši vidējā pusaudžu vecumā pusaudža rūpes par to, kas viņš ir un ko par viņu domā citi cilvēki, kā arī izjūta, ka visi apkārtējie cilvēki vienmēr novērtē viņa ārieni un uzvedību, ir visvairāk saasinātas un sāpīgas. Lai gan Es-koncepcijas attīstībā jāpēta tās veidošanās visā pusaudžu periodā, līdz ar to īpašu interesi izraisa tieši vidējais pusaudžu vecums.

Tā kā pusaudžu attīstībā ļoti liela nozīme ir skolas pieredzei (de Bruyn & van de Boom, 2005; Harter, 1990; Roeser, et al., 1998; Zhang, et al., 2011), šajā promocijas darbā pētīta pusaudžu Es-koncepcija saistībā ar sociālo statusu klasē un piederību pie tuvu draugu grupām skolas klases ietvaros.

Apkopojot literatūras analīzes rezultātus, var secināt, ka skolēna sociālā statusa pētīšanā mūsdienu pētījumos attīstības psiholoģijas jomā tiek izmantotas trīs pieejas – psiholoģiskā, socioloģiskā un etoloģiskā. Katra no šīm pieejām ir vērsta uz konkrētas sociālā statusa dimensijas izpēti. Skolas klases hierarhijas pamatā var būt sociālā priekšrocība un sociālais iespaids (Bukowski & Hoza, 1989; Bukowski, et al., 2000; Coie, et al., 1982; Moreno, 1934; Newcomb & Bukowski, 1983; Newcomb, et al., 1993; Rubin, et al., 1998), uztveramā popularitāte (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; Eder, 1995; Eder, et al., 1995; Michell, 1997; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin, et al., 2000) un sociālā dominance (Ellyson & Dovidio,

1985; Hawley, 1999; Savin-Williams, 1979, 1987; Savin-Williams & Freedman, 1974; Strayer & Strayer, 1976), kas nosaka augstu vai zemu indivīda sociālo statusu vienaudžu vidū.

Pētījumu rezultāti liecina (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; Coie, et al., 1982; Dodge, 1983; Eder, et al., 1995; Hawley, 1999; Lease, Kennedy, et al., 2002; Rubin, et al., 1998; Savin-Williams, 1979; Savin-Williams & Freedman, 1977; Thorne, 1993), ka, ieņemot dažādu sociālo stāvokli klasesbiedru savstarpējo attiecību sistēmā atbilstoši savai spējai patikt, savai uztveramajai popularitātei un sociālajai domināncei, pusaudži iegūst dažādu pieredzi mijiedarbībā ar vienaudžiem, dažādu atgriezenisko saiti no klasesbiedriem, un tam var būt saistība ar pusaudžu Es-koncepcijas saturu.

Apkopojot pētījumu pārskata rezultātus, var secināt, ka no viendimensionālās perspektīvas skatpunkta lielākajā daļā pētījumu tika pētīta sakarība starp sociometrisko statusu un vispārīgo Es-koncepciju, t.i., vispārīgo pašvērtējumu (Bradley & Newhouse, 1975; Chiu, 1987; Coopersmith, 1967; Helper, 1955; Kulas, 1982; Rosenberg, 1989; Rudner, et al., 1976; Sawako, 1975), kā arī pētīta sakarība starp sociometrisko statusu un sociālo Es-koncepciju (Chambliss, et al., 1978; de Bruyn & van de Boom, 2005; Hymel, et al., 1999). Nedaudzos pētījumos (piem., Chambliss, et al., 1978) uzmanība pievērsta arī sakarībām starp skolēnu sociometrisko statusu un fizisko un akadēmisko Es-koncepciju. Vēl viena pētījumu grupa (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005) attiecas uz skolēnu Es-koncepcijas īpatnībām saistībā ar uztveramo popularitāti. Literatūras analīzes procesā arī neizdevās atrast sociālās dominances un dažādo Es-aspektu sakarību pētījumus.

Tā kā jautājums par to, kā ir saistītas dažādas statusa dimensijas (t.i., sociometriskais statuss, uztveramā popularitāte un sociālā dominānce) un dažādie Es-koncepcijas aspekti (vispārīgais pašvērtējums, kā arī fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti), līdz galam nav noskaidrots, tad šajā promocijas darbā pirmais pētījuma jautājums ir šāds.

1. Kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām (t.i., sociālo priekšrocību un sociālo iesaisti, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci) un Es-koncepcijas aspektiem (vispārīgo pašvērtējumu, kā arī fizisko, akadēmisko, emocionālo un sociālo Es-aspektiem)?

Daži autori (de Bruyn & van de Boom, 2005) ir pētījuši arī sociālās priekšrocības un uztveramās popularitātes ieguldījumu sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā un tomēr šie autori, pirmkārt, nav izpētījuši sociālās dominances ieguldījumu un, otrkārt, viņi pētīja tikai sociālo Es-koncepciju. Dažos mūsdienu pētījumos pētnieki (Lease, Musgrove, et al., 2002) mēģina arī apvienot visas trīs sociālā statusa dimensijas (t.i., sociometrisko statusu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci) un parādīt, ka komplekss sociālais stāvoklis klasē ir saistīts ar sociālo Es-koncepciju. Tomēr šajos pētījumos nav pētīts, kāds ir katras atsevišķās sociālā statusa dimensijas

ieguldījums sociālajā Es-koncepcijā, kā arī kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām un citiem Es-koncepcijas aspektiem.

Tādējādi paliek arī neskaidrs, kāds ir katras sociālā statusa dimensijas ieguldījums dažādu Es-aspektu prognozēšanā. Sakarā ar to šajā promocijas darbā tiek izvirzīts otrs pētījuma jautājums:

2. Kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē katru Es-koncepcijas aspektu?

Pusaudžu vecumā ļoti liela nozīme ir vienaudžu grupai (Asher, et al., 1996; Bukowski & Hoza, 1989; Furman & Robbins, 1985; Ladd, et al., 1997). Pusaudži visvairāk laika pavada skolā starp klasesbiedriem, kur arī izveidojas tuvu draugu grupas.

Statuss tuvu draugu grupās skolas klases ietvaros (kā arī jebkurā citā sociālā kontekstā) tradicionāli tiek apzīmēts ar jēdzienu „centralitāte” (Cairns, et al., 1988; Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001; Howe, 2010). Centralitāte tiek noteikta pēc biežuma, cik reižu vienaudži kādu citu bērnu vai pusaudzi nosauc par noteiktas tuvu draugu grupas locekli (Gest, et al., 2001). Savukārt dažādu statusu apzīmēšanai tiek lietoti jēdzieni „nukleārā centralitāte”, „sekundārā centralitāte”, „perifēriskā centralitāte” un „izolētie” (Cairns, et al., 1995; Farmer & Rodkin, 1996). Centralitāte parāda, cik izteikti kāds bērns vai pusaudzis ir noteiktas tuvu draugu grupas kodols (Lansford, et al., 2009).

Analizējot literatūru (Brown & Klute, 2003; Brown & Lohr, 1987; Cassesa, 2006; Cooley, 1902; Farmer & Rodkin, 1996; Festinger, 1954; Gest, et al., 2001; Newman & Newman, 1976, 2001; Rosenberg, 1979), iespējams secināt, ka pusaudža Es-koncepcija var būt saistīta ar viņa centralitāti tuvu draugu grupā un ar viņa centralitāti klasē. Pusaudža centralitāti klasē nosaka viņa centralitāte vienaudžu grupā un šīs grupas centralitāte skolas klasē. Tomēr, izstrādājot šo promocijas darbu, izdevās atrast tikai dažus pētījumus, kas veltīti šīs problēmas izpētei.

Pirmajā pētījumu grupā tika pētītas vienaudžu grupas dalībnieku un atstumto skolēnu vispārīgā pašvērtējuma atšķirības (Brown & Lohr, 1987; Coleman, 1961; Cusick, 1973). Citu pētnieku (Jones & Estell, 2010) interese ir saistīta ar sakarību starp skolēna centralitāti un sociālās Es-koncepcijas īpatnībām. Tādējādi, paliek neskaidrs, kādas ir daudzdimensionālās Es-koncepcijas īpatnības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē. Saskaņā ar to, šajā promocijas darbā tiek izvirzīts trešais pētījuma jautājums:

3. Vai pastāv Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē? Jā pastāv, tad kādas?

2. Metode

2.1. Pētījuma dalībnieki

Pētījumā piedalījās 9. klases skolēni no Rīgas vidusskolām ar krievu mācību valodu. Kopējais pētījuma respondentu skaits bija 297 cilvēki – 147 (49,5 %) zēni un 150 (50,5 %) meitenes. Pētījuma dalībnieku vecums – no 14 līdz 17 gadiem ($M = 15,10$, $SD = 0,46$). Šādas vecuma atšķirības ir saistītas ar to, ka Latvijā bērni pirmajā klasē var iestāties no 6 līdz 8 gadu vecumam.

Kopumā pētījumā piedalījās skolēni no 15 klasēm. Skolēnu skaits katrā klasē bija no 14 līdz 32 cilvēkiem ($M = 26,71$, $SD = 4,24$). 28 pētījuma dalībnieki – 13 (46,4 %) zēni un 15 (53,6 %) meitenes – piedalījās arī atkārtotā pētījuma instrumentu pārbaudīšanā (četrus nedēļu intervāls).

Pētījuma dalībnieki bija skolēni no vidusskolām ar krievu mācību valodu. Pēc Latvijas Republikas Ārlietu ministrijas datiem (2012), Latvijas sabiedrība ir multietniska un iekļauj vairāk nekā 150 tautību pārstāvjus. Savukārt, pēc Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas datiem (2012), mūsdienu Latvijas sabiedrības etniskais sastāvs ir šāds: latvieši 57,6 %, krievi 29,6 %, baltkrievi 4,1 %, ukraiņi 2,7 %, poļi 2,5 %, lietuvieši 1,4 % un citas nacionalitātes 2,1 %. Tātad Latvijas iedzīvotāju populācijā gandrīz vienu trešdaļu veido krievi. Salīdzinājumā ar citām Latvijas mazākumtautībām krievi ir vislielākā no Latvijas iedzīvotāju etniskajām kopienām.

Šī Latvijas sabiedrības multietniskā struktūra atspoguļojas arī Latvijas izglītības sistēmā. Latvijā ir daudz skolu, kur programmas tiek apgūtas mazākumtautību valodās, un aptuveni 95 % no šīm skolām mācības notiek krievu valodā vai tās ir divplūsmu skolas gan ar latviešu, gan krievu mācību valodu. Tā, piemēram, pēc Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas datiem (2012), 2011./2012. mācību gadā Latvijā funkcionēja 99 vispārizglītojošās dienas skolas ar krievu mācību valodu, kā arī 65 divplūsmu skolas, t.i., kurās programmas tiek apgūtas latviešu un krievu valodā. Apmēram 20 % no visām Latvijas Republikas vispārizglītojošo dienas skolām programmu apguve notiek krievu valodā. Tātad krieviski runājošie pusaudži, kas mācās skolās ar krievu mācību valodu, veido lielu Latvijas sabiedrības daļu, un tas bija par iemeslu, kādēļ pētījuma izlase tika izveidota no pusaudžiem, kas mācās skolās ar krievu mācību valodu.

2.2. Instrumenti

2.2.1. Pašraksturojuma aptauja II (SDQ-II)

Vispārējs raksturojums

Es-koncepcijas mērīšanai pētījumā izmantota Pašraksturojuma aptauja II. Mērīšanas instrumenta pilns nosaukums angļu valodā ir „Self-Description Questionnaire-II” (SDQ-II). Pašraksturojuma aptauju II ir izstrādājis H. Māršs (Marsh, 1990c), pamatojoties uz Šavelsona, Hubnera un Stentona (Shavelson, et al., 1976) hierarhisko un daudzdimensiālo Es-koncepcijas modeli, un tas ir viens no trim instrumentiem, kas izveidots Es-koncepcijas mērīšanai pirmspusaudžu vecumā (SDQ-I), agrīnajā un vidējā pusaudžu vecumā (SDQ-II), kā arī vēlīnajā pusaudžu vecumā un agrīnā brieduma vecumā (SDQ-III).

Pašraksturojuma aptauja II ir paredzēta 7.–12. klašu skolēniem (Marsh, 1990c). Pēc H. Mārša uzskatiem, Es-koncepcija ir pašuztveres sistēma dažādās dzīves jomās. Skalu apraksts ir dots 3. tabulā.

3. tabula. H. Mārša Pašraksturojuma aptaujas II skalu apraksts

Skala	Apraksts	Pantu skaits
Fiziskās spējas	Fiziskās iemaņas, interese par sportu un fizisko aktivitāti	8
Fiziskais izskats	Fiziskā pievilcība	8
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	Savstarpējās attiecības ar pretējā dzimuma vienaudžiem	8
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	Savstarpējās attiecības ar sava dzimuma vienaudžiem	10
Attiecības ar vecākiem	Attiecības ar vecākiem	8
Godīgums-uzticamība	Godīgums, uzticamība	10
Emocionālā stabilitāte	Emocionālā labklājība	10
Matemātika	Matemātiskās spējas, apmierinātība un interese par to	10
Verbālās spējas	Valodas un lasīšanas spējas, apmierinātība un interese par to	10
Skola	Interese par mācībspriekšmetiem skolā, apmierinātība un spējas	10
Vispārīgais Es	Pašvērtība, apmierinātība ar sevi	10

Tātad Pašraksturojuma aptauja II ietver 102 punktus un 11 skalas, ar kuru palīdzību var izmērīt skolēna Es-koncepcijas 11 aspektus jeb viņa pašuztveri 11 jomās (trīs akadēmiskās Es-koncepcijas aspektus, septiņus neakadēmiskās Es-koncepcijas aspektus un vispārīgo Es-koncepciju jeb vispārīgo pašvērtējumu):

- skala “Fiziskās spējas” mēra skolēna fizisko spēju novērtējumu, to, kā viņš novērtē savas fiziskās iemaņas, interesi par sportu un fizisko aktivitāti;

- skala “Fiziskais izskats” mēra paša fiziskās pievilcības novērtējumu, sava izskata novērtējumu salīdzinājumā ar citu cilvēku izskatu, priekšstatu par to, ko citi domā par konkrētā cilvēka ārēni;
- skala “Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” mēra savas popularitātes novērtējumu starp pretējā dzimuma pārstāvjiem, paša novērtējumu par to, cik viegli konkrētais cilvēks iegūst draugus pretējā dzimuma pārstāvju vidū;
- skala “Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” mēra savas popularitātes novērtējumu sava dzimuma pārstāvju vidū, paša novērtējumu par to, cik viegli konkrētais cilvēks iegūst draugus sava dzimuma pārstāvju vidū;
- skala “Attiecības ar vecākiem” mēra pusaudža novērtējumu par to, cik labi viņš saprotas ar saviem vecākiem, un paša novērtējumu par mijiedarbības kvalitāti ar vecākiem;
- skala “Godīgums-uzticamība” mēra to, kā pats skolēns novērtē savu godīgumu, uzticamību;
- skala “Emocionālā stabilitāte” mēra pusaudža uzskatus par to, cik mierīgs, atbrīvots un emocionāli stabils viņš ir paša vērtējumā, cik daudz uztraucas;
- skala “Matemātika” mēra savu spēju un iemaņu novērtējumu matemātikā;
- skala “Verbālās spējas” mēra savu spēju un iemaņu novērtējumu valodas un lasīšanas jomā;
- skala “Skola” mēra savu ar skolas mācībspriekšmetiem kopumā saistīto iemaņu un spēju novērtējumu;
- skala “Vispārīgais Es” mēra skolēna uzskatus par to, cik efektīvs un spējīgs viņš ir paša vērtējumā, vai viņš lepojas ar sevi un ir apmierināts ar to, kāds viņš ir.

Aizpildīšanas procedūra

Pusaudžus lūdz atbildēt uz vienkāršiem deklaratīviem apgalvojumiem (piem., “Es esmu izskatīgs (-a)”, “Es esmu sekmīgs (-a) lielākajā daļā skolas mācībspriekšmetu”). Ir jādod viena no sešām atbildēm: “Nepatiess”, “Pārsvarā nepatiess”, “Drīzāk nepatiess nekā patiess”, “Drīzāk patiess nekā nepatiess”, “Pārsvarā patiess”, “Patiess”. Katrā no aptaujas 11 skalām pusaudzim sevi jānovērtē pēc 8–10 pantiem, no kuriem puse ir formulēta negatīvi un puse – pozitīvi.

Aptauju var aizpildīt vai nu individuāli, vai grupās. Aptauja ir izveidota tā, lai to varētu aizpildīt bez papildu instrukciju palīdzības. Lielākā daļa pusaudžu aptauju aizpilda 20 minūšu laikā. Ja aptauju vienlaikus aizpilda grupa, tad pētnieks visiem nolasa instrukciju, kas atrodas instrumenta sākumā, un pēc tam katrs pusaudzis uzsāk aizpildīšanu.

Apstrādes procedūra

Katrai no 11 skalām tiek aprēķināts summārais rādītājs. Pozitīvi formulētiem pantiem respondentu atbildes tiek pārvērstas šādās ballēs:

Nepatiess = 1
Pārsvarā nepatiess = 2
Drīzāk nepatiess nekā patiess = 3

Drīzāk patiess nekā nepatiess = 4
Pārsvarā patiess = 5
Patiess = 6

Negatīvi noformulētiem pantiem balles tiek skaitītas pretējā secībā. Katrai skalai rezultātā tiek aprēķināta summārā vērtība. Ja skolēns ir izlaidis piecas vai mazāk atbildes, tad tajos pantos, uz kuriem nav sniegtas atbildes, tiek ievietots konkrētās skalas vidējais aritmētiskais rādītājs. Ja skolēns ir izlaidis sešas un vairāk atbildes, rezultāti netiek aprēķināti.

Ticamība un validitāte

SDQ faktoru struktūru un psihometrisko īpašību pētījumi dažādās izlasēs un kultūru kontekstos liecina par to, ka H. Mārša Pašraksturojuma aptauja ir ticams un valīds Es-koncepcijas mērīšanas instruments. Tas attiecas uz visām trim SDQ versijām, arī uz versiju SDQ-II.

2.2.2. Sociometriskā procedūra

Lai izmērītu sociometrisko statusu, un konkrēti tādas statusa dimensijas kā sociālā priekšrocība un sociālais iespaids, tika izmantota sociometriskā procedūra (Coie, et al., 1982). Vispirms pētījuma dalībniekiem tiek izsniegts klasesbiedru saraksts. Pēc tam pētījuma dalībniekus lūdz nosaukt trīs klasesbiedrus, kuri viņiem patīk visvairāk („Atzīmē trīs klasesbiedrus, kuri tev patīk visvairāk”), un trīs klasesbiedrus, kuri viņiem patīk vismazāk („Atzīmē trīs klasesbiedrus, kuri tev patīk vismazāk”). Ikvienu klasesbiedru iegūto nomināciju skaits novērtējumos „patīk vairāk par visiem” un „patīk mazāk par visiem” katras klases ietvaros tiek summēts un standartizēts ar vidējo aritmētisko 0 un standartnovirzi 1. Standartizētā nominācijas „patīk vairāk par visiem” summa ir sociālās pieņemšanas rādītājs. Standartizētā nominācijas „patīk mazāk par visiem” summa ir sociālās atraidīšanas rādītājs.

Pēc tam tiek aprēķināti sociālās priekšrocības un sociālā iespaida rādītāji:

- sociālā priekšrocība = standartizēto nomināciju skaits „patīk vairāk par visiem” – standartizēto nomināciju skaits „patīk mazāk par visiem”. Iegūtā starpība tiek vēlreiz standartizēta katras klases ietvaros;
- sociālais iespaids = standartizēto nomināciju skaits „patīk vairāk par visiem” + standartizēto nomināciju skaits „patīk mazāk par visiem”. Iegūtā summa tiek vēlreiz standartizēta katras klases ietvaros.

Rādītāji tiek standartizēti klases ietvaros, lai būtu iespējams veikt salīdzinājumu starp klasēm, kurās ir dažāds skolēnu skaits. Sociometriskā procedūra tika atzīta par ticamu un valīdu instrumentu (Cillessen, 2009).

2.2.3. Uztveramās popularitātes mērīšanas procedūra

Lai izmērītu uztveramo popularitāti, izmantota vienaudžu nomināciju procedūra (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Šajā nolūkā pētījuma dalībniekus lūdza nosaukt pašus populārākos klasesbiedrus („Kas ir vispopulārākie skolēni klasē?”). Šīs procedūras pamatā ir pieņēmums par to, ka tiešās popularitātes nominācijas pusaudžiem ļauj patstāvīgi definēt (noteikt) popularitāti un tai ir jāiekļaujas bērnu un pusaudžu sociālajās konstrukcijās. Tāpat kā mērot sociometrisko popularitāti, tiek saskaitīta nomināciju summa, kas pēc tam katra klases ietvaros tiek standartizēta ar vidējo aritmētisko 0 un standartnovirzi 1. Uztveramās popularitātes mērīšanas procedūra tika atzīta par ticamu un valīdu instrumentu (Cillessen, 2009).

2.2.4. Sociālās dominances mērīšanas procedūra

Lai izmērītu sociālo dominanci, izmantota pāru salīdzinājuma procedūra (Axelrod, 2000). Šīs procedūras pamatā ir Havleja (Hawley, 1999) pieņēmums par to, ka dominēšana parādās diādiskās savstarpējās apmaiņās. Šajā procedūrā dalībniekus lūdz no katra pāra norādīt to klasesbiedru, kuram ir lielāka „ietekme un vara”, atbilstoši priekšstatam par to, ka dominējošajiem indivīdiem salīdzinājumā ar citiem vienaudžiem ir lielāka ietekme un vara pār cilvēkiem un viņi spēj kontrolēt sociālo mijiedarbību rezultātus (Hawley, 1999). Dominance tiek mērīta tikai viena dzimuma pārstāvju pāros, jo no abu dzimumu pārstāvjiem veidotajos pāros ir novērojama tendence priekšroku dot zēniem (Axelrod, 2000).

Tātad visu iespējamo viena dzimuma pētījuma dalībnieku pāru saraksts tiek veidots atsevišķi katram dzimumam un katrai klasei. Lapā, kurā ir katrā dalībnieku pāra vārdi, ir jāapvelk tā klasesbiedra vārds, kam ir lielāka ietekme un vara pār otru klasesbiedru konkrētajā pāri („Dažiem bērniem ir ietekme un vara pār citiem bērniem – viņi liek citiem darīt to, ko viņi vēlas”). Dominances rādītāju nosaka pēc tā, cik reižu konkrētais dalībnieks ir izvēlēts kā dominējošais katrā pāri. Izvēļu skaits, ko saņem ikviens klasesbiedrs, katras klases un dzimuma ietvaros tiek summēts un standartizēts ar vidējo aritmētisko 0 un standartnovirzi 1. Sociālās dominances mērīšanas procedūra tika atzīta par ticamu un valīdu instrumentu (Axelrod, 2000).

2.2.5. Sociāli kognitīvā karte

Centralitāte sociālajā tīklā ir vēl viena svarīga dimensija, kas attiecas uz ietekmes mērīšanu vienaudžu grupās. Centralitāte ir skolēna stāvoklis viņa vienaudžu grupā (nukleārs, sekundārs, perifērisks) un stāvoklis sociālajā tīklā kopumā (nukleārs, sekundārs, perifērisks, izolēts).

Vispārējs raksturojums

Sociālo grupu identificēšanai skolas klasēs tika izmantota R. Kērnsa un viņa kolēģu izstrādātā Sociāli kognitīvās kartes procedūra (Cairns, et al., 1995; Cairns, et al., 1985; Cairns, et al., 1988). Procedūras oriģinālais nosaukums angļu valodā ir „Social Cognitive Map” („SCM”).

Sociāli kognitīvā karte tika izstrādāta kā sociālo tīklu mērīšanas līdzeklis bērnu un pusaudžu vidū, izmantojot vienaudžu vērtējumus. Šī procedūra sniedz informāciju ne tikai par sociālajām grupām klasē, bet arī par atsevišķa bērna stāvokli sociālajā grupā un sociālajā tīklā kopumā.

Rašanās vēsture

Vienaudžu sociālie tīkli nodrošina svarīgu bērna individuālās attīstības kontekstu (Cairns & Cairns, 1994; Kindermann, 1993). Bērnu un pusaudžu attiecību pētīšana vienaudžu vidē bieži tikusi īstenota kā bērnu diādisko draudzīgo attiecību izpēte (Hartup, 1996). Pēdējā laikā zinātnieki ir sākuši pētīt neformālās bērnu un pusaudžu vienaudžu grupas, kas bieži tiek sauktas arī par sociālajām „kliķēm” vai sociālajiem klāsteriem (Cairns, et al., 1988; Cairns, et al., 1998). Abus šos jēdzienus mēdz lietot kā sinonīmus. Jau iepriekš tika minēts, ka angļu valodā ar terminu “peer clique” galvenokārt tiek apzīmētas tuvu draugu grupas (Hallinan, 1979; Hubbel, 1965; Peay, 1974), un, tā kā latviešu valodā vārdam „kliķe” ir negatīva nozīme, šajā promocijas darbā izmantots jēdziens „tuvu draugu grupa”.

Tuvu draugu grupu empīriskie pētījumi vienaudžu vidē ir bijuši ierobežoti: šāda situācija daļēji bija izveidojusies tāpēc, ka trūka ērtas un valīdas metodes šo sociālo grupu identificēšanai (Rubin, et al., 1998). Vairums pētnieku neformālās vienaudžu grupas identificēja ar novērošanas metodes palīdzību (Evans & Eder, 1993; Kinney, 1993; Strayer & Santos, 1996).

Vajadzība pēc efektīva bērnu un pusaudžu vienaudžu sociālo tīklu identificēšanas līdzekļa rosināja R. Kērnsu izstrādāt Sociāli kognitīvās kartes metodi, kuras pamatā ir vienaudžu vērtējumi (Cairns *et al.*, 1985; Cairns *et al.*, 1988). Sociāli kognitīvās kartes metode ir atzīta par vērtīgu alternatīvu pieeju (Cairns, et al., 1985; Cairns *et al.*, 1988) vienaudžu grupu noteikšanā.

R. Kērnsa metode atspoguļo divus metodoloģiskos nosacījumus (Cairns *et al.*, 1985; Cairns *et al.*, 1988). Pirmais nosacījums: bērni ir vienaudžu iekšējā sociālā tīkla ekspertinovērotāji, kam ir konverģenti priekšstati par sociālo klāsteru veidošanos tīklā. Lielākā daļa bērnu diezgan viegli un ātri spēj raksturot vairāku sociālo klāsteru kompozīciju, ne tikai to, pie kura pieder paši. Otrais nosacījums: šīs individuālās kognitīvās kartes var tikt organizētas kombinētā (kopējā) sociāli kognitīvajā kartē, kas nodrošina ticamu līdzību ar faktiskajiem vienaudžu interakcijas paterniem. Kombinētā sociāli kognitīvā karte ir ko-nomināciju matrica, kurā rinda summē to reižu skaitu, cik bieži vienaudži konkrēto bērnu pāri ir nosaukuši par piederošu pie vienas grupas.

Datu savākšanas procedūra

Vispirms skolēniem tiek uzdots jautājums „Vai jūsu klasē ir tādi skolēni, kas bieži turas kopā?”. Pēc tam tiek lūgts, lai viņi nosauc to klasesbiedru vārdus, kuri bieži turas kopā, un min visas iespējamās klasesbiedru grupas. Skolēniem netiek dots klasesbiedru saraksts. Lai gan šo uzdevumu izpilda tikai tie skolēni, kas piedalās pētījumā, viņi norāda visas klasē esošās grupas. Pētnieki skolēniem atgādina, lai viņi arī paši sevi ietver kādā no grupām, ja uzskata, ka pieder pie kādas no tām. Skolēns atbildes var diktēt pētniekam vai uzrakstīt pats uz izsniegtās lapas. Ja skolēni atbildes pieraksta paši, Sociāli kognitīvo karti var aizpildīt grupā.

Datu apstrādes procedūra

Nākamajā posmā tiek veidota vienaudžu grupu tīkla kombinētā Sociāli kognitīvā karte. Lai apvienotu no skolēniem iegūto informāciju un atklātu sociālajā tīklā esošās grupas, tika izmantota M.-Č.Lenga izstrādātā datorprogramma *SCM version 4.0* (Leung, 1998a, 1998b). Šī programma piedāvā kopējās sastopamības matricu – tajā tiek parādīts nomināciju skaits, ko ir saņēmis katrs skolēns kā noteiktas grupas loceklis kopā ar konkrētiem pārējiem vienaudžiem. Programma ļauj noteikt arī skolēnu centralitātes līmeni grupā un sociālajā tīklā un identificēt izolētos skolēnus, kas netiek pieskaitīti ne pie vienas grupas, perifēriskos locekļus, kas reti tiek nosaukti par piederīgiem pie kādas grupas, kā arī sekundāros locekļus un nukleāros locekļus, kas bieži tiek atzīti par grupas locekļiem.

Pēc bērnu atbilžu ievadīšanas programma rada trīs matricu sēriju: atbilžu matricu (angl. *the recall matrix*), savstarpējās sastopamības matricu (angl. *the co-occurrence matrix*) un korelāciju matricu (angl. *the correlational matrix*). Atbilžu matrica vienkārši parāda katra skolēna nosaukto skolēnu grupu uzskaitījumu. Savstarpējās sastopamības matrica sniedz to rādītāju uzskaitījumu, kuri atspoguļo to, cik reižu savu vienaudžu atbildēs par sociālajām grupām katrs skolēns ir sastopams pārī ar citu klases skolēnu. Korelāciju matrica sastāv no korelācijām starp visiem iespējamajiem bērnu pāriem klasē, kur korelāciju vērtība sasniedz 0,40 un korelācija parāda saskaņotību, pastāvību, ar kādu bērnu pāri parādās viņu vienaudžu atskaitēs par sociālajām grupām.

Vienaudžu grupu noteikšana

Vienaudžu grupu noteikšanā tiek ņemtas vērā korelācijas, kas parādās korelāciju matricā. Lai bērns tiktu novērtēts kā vienaudžu grupas loceklis, klasesbiedru atbildēm par viņa sociālo grupu ir jākorelē ar lielumu 0,40 vai vairāk, turklāt vismaz pusei (50%) citu vienaudžu nosaukto bērnu ir jābūt šajā grupā. Katra bērna saņemto nomināciju skaits tiek izmantots, lai noteiktu viņa centralitātes līmeni klases sociālajā struktūrā.

Centralitātes noteikšana

Centralitātes noteikšana ir skolēna centralitātes vienaudžu grupā apvienojums (kombinācija) ar vienaudžu grupas centralitāti klasē kopumā. Grupas centralitāti nosaka, salīdzinot divu visbiežāk nosaukto katras sociālās grupas locekļu iegūto nomināciju skaita vidējo

aritmētisko vērtību ar to nomināciju skaita vidējo aritmētisko vērtību, kuras ir saņēmuši divi visvairāk nosauktie sociālās grupas locekļi tajā sociālajā grupā, kurā ietilpst vienaudzis, kas klasē saņēmis visvairāk nomināciju.

Katra dalībnieka centralitāte viņa grupā tiek noteikta, salīdzinot viņa nomināciju skaitu ar to nomināciju skaitu, ko ir saņēmuši divi šīs grupas locekļi, kuriem ir visvairāk nomināciju, esot šīs grupas locekļu statusā. Skolēnam ir augsta centralitāte vienaudžu grupā, ja viņa saņemtais nomināciju daudzums ir $> 0,70$ no divu visvairāk nominēto šīs pašas grupas locekļu nomināciju skaita vidējās aritmētiskās vērtības. Skolēnam ir vidēja centralitāte, ja viņa saņemtais nomināciju daudzums ir intervālā no 0,30 līdz 0,70 no divu visvairāk nominēto šīs pašas grupas locekļu nomināciju skaita vidējās aritmētiskās vērtības. Ja skolēna saņemto nomināciju daudzums ir $< 0,30$, viņam ir zema centralitāte vienaudžu grupā.

Visbeidzot, katra skolēna centralitāti sociālajā tīklā attiecībā pret visu klasi nosaka, kombinējot viņa grupas centralitāti ar viņa paša centralitāti šīs grupas ietvaros. Atbilstoši tiek izšķirti četri sociālā tīkla centralitātes līmeņi: nukleārs, sekundārs, perifērisks un izolēts. Klasifikācijas izveidošanai tiek izmantoti šādi noteikumi.

1. Skolēni sociālajā tīklā tiek klasificēti kā nukleāri, ja viņiem ir augsta centralitāte grupā ar augstu centralitāti.
2. Skolēni sociālajā tīklā tiek klasificēti kā sekundāri, ja viņiem ir vai nu vidēja centralitāte grupā ar augstu centralitāti, vai arī augsta vai vidēja centralitāte grupā ar vidēju centralitāti.
3. Skolēni sociālajā tīklā tiek klasificēti kā perifēriski, ja viņiem ir zema centralitāte grupā ar augstu vai vidēju centralitāti, vai arī viņi ir locekļi grupā ar zemu centralitāti.
4. Skolēni sociālajā tīklā tiek noteikti kā izolēti, ja viņi nav atzīti ne par vienas grupas locekļiem.

Ticamība un validitāte

Šo sociālo grupu un locekļu stāvokļa mērījumu ticamība ir apmierinoša. R. Kērns un viņa līdzautori (Cairns, et al., 1995) ir ieguvuši augstus retesta ticamības koeficientus vienaudžu klasifikācijai un vienaudžu grupu klasifikācijai trīs nedēļu periodā.

Ar Sociāli kognitīvās kartes palīdzību iegūtās informācijas validāte tika parādīta, iegūtos datus saistot ar novērošanas datiem. Skolēni visbiežāk mijiedarbojas ar tiem vienaudžiem, kurus viņi identificē kā savu grupu locekļus (Farmer, Stuart, Lorch, & Fields, 1993). Pastāv nozīmīga sakritība starp skolēnu atskaitēm par draudzīgām attiecībām un bērnu sadalījumu pa vienaudžu grupām Sociāli kognitīvajā kartē (Cairns et al., 1995); pastāv arī augsta sakritība starp bērnu atbildēm par vienaudžu grupām Sociāli kognitīvajā kartē (Leung, 1996).

2.3. Procedūra

Instrumentu adaptācijas procedūra

Tā kā visi pieci šajā pētījumā izmantotie instrumenti Latvijā iepriekš nav adaptēti, vispirms bija nepieciešama to adaptācija. Pirmajā adaptācijas posmā tika paveikta Pašraksturojuma aptaujas II instrukcijas un pantu, kā arī sociālā statusa mērīšanas procedūru instrukciju vienvirziena tulkošana. Divi tulkotāji neatkarīgi viens no otra pārtulkoja aptauju un sociālā statusa mērīšanas procedūru instrukcijas no angļu valodas krievu valodā. Abi tulkojuma varianti tika salīdzināti, ekspertu grupā pieņemot lēmumu par labāko katra panta un katras instrukcijas tulkojumu.

Mazā respondentu fokusgrupā (seši 9. klases skolēni, trīs meitenes un trīs zēni) tika organizēta testēšana un veikta intervija, lai noskaidrotu respondentu viedokli par Pašraksturojuma aptaujas II instrukcijas un pantu, kā arī sociālā statusa mērīšanas procedūru instrukciju formulējuma skaidrību un izpratni. Aptaujas respondentu komentāri un jautājumi kalpoja par pamatu testa un instrukciju uzlabojumiem.

Otrajā posmā tika veikts pilotpētījums. Pēc tā daži Pašraksturojuma aptaujas panti tika uzlaboti stilistiski. Galējais Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas variantā ietilpst tāds pats pantu skaits tādā pašā secībā kā oriģinālajā angļu versijā. Tāpat tika uzlabotas sociālā statusa mērīšanas procedūru instrukcijas.

Datu vākšanas procedūra

Dati tika ievākti laikā no 2010. gada decembra līdz 2011. gada februārim. Pirmajā datu vākšanas posmā tika izveidoti sakari ar administrācijas pārstāvjiem no sešām nejauši atlasītām Rīgas vispārizglītojošajām skolām un ar viņiem notika pārrunas, lūdzot palīdzību promocijas darba izstrādē un pētīšanas organizēšanā.

Piedalīties pētījumā tika uzaicināti 9. klases skolēni. Skolas administrācijas pārstāvjiem tika paskaidrots, ka piedalīšanās pētījumā ir brīvprātīga un ka obligāti ir nepieciešama skolēnu vecāku atļauja. Tika garantēta saņemtās informācijas konfidencialitāte.

Kad skolas administrācija deva piekrišanu pētījuma veikšanai, pētījuma autore vērsās pie klašu audzinātājiem, ar kuru palīdzību tika organizētas atsevišķas tikšanās ar skolēniem un viņu vecākiem. Skolēni un vecāki tika informēti par pētījuma mērķi, lai saņemtu viņu piekrišanu skolēnu līdzdalībai pētījumā.

Pētījums tika veikts frontāli atsevišķi katrā klasē audzināšanas stundas laikā. Klases audzinātājs izpētes laikā nodarbībā nepiedalījās. Aptaujas lapu aizpildīšana vidēji aizņēma 40–50 minūšu.

2.4. Datu apstrādes un analīzes metodes

Datu apstrādē izmantota SPSS programmas 18.0 versija. Datu kvantitatīvajā analīzē lietoti aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji. Izmantoti Pīrsona korelācijas koeficients, hierarhiskā un vienkāršā regresiju analīze, multivariatīvā dispersiju analīze (*MANOVA*) un vienfaktora dispersiju analīze (*One-Way ANOVA*), *Tukey HSD* un *Games-Howell Post-hoc* testi, Kronbaha alfa un galveno faktoru analīze ar pilnīgi slīpo rotāciju, kā arī Kohena kappā.

3. Rezultāti

3.1. Lietoto instrumentu psihometriskās īpašības

3.1.1. H. Mārša Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas psihometriskās īpašības

Adaptējot Pašraksturojuma aptauju II Latvijā, šajā pētījumā tika veikta krieviski izveidotās versijas pantu reakcijas indeksu un katra atsevišķa panta un visu citu apakšskalās pantu summas korelāciju analīze. Tika pārbaudīta aptaujas faktoriālā struktūra un noteikti aptaujas skalu iekšējās saskaņotības un retesta ticamības rādītāji.

Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas pantu un skalu psihometriskā analīze

Kronbaha alfas koeficienti un retesta ticamības rādītāji tika aprēķināti visām oriģinālajām apakšskalām. Kronbaha alfas koeficienti visām apakšskalām bija pietiekami augsti (sk. 4. tabulu). Visi koeficienti variēja no 0,70 līdz 0,90. Kopumā tulkotajā variantā Kronbaha alfas koeficienti ir līdzīgi koeficientiem oriģinālajā versijā. Retesta ticamības koeficienti visām skalām, izņemot „Verbālo spēju” skalu ($r = 0,52, p < 0,01$), bija augstāki nekā 0,71.

Veicot aptaujas pantu reakcijas indeksu analīzi, gandrīz visu pantu reakcijas indeksi, izņemot 10 pantus, iekļaujas 20 līdz 80 procentu robežās, Likerta skalas 6 punktu amplitūdas robežās, t.i., no 2 līdz 5, kas liecina par šo apgalvojumu atbilstību psihometriskajiem kritērijiem (sk. 1. pielikumu). Vidējais reakcijas indekss ir 4,32. Pašraksturojuma aptaujas II oriģinālajā versijā 11 pantiem reakcijas indeksi ir lielāki par 5, t.i., neiekļaujas 20 līdz 80 procentu robežās. Šie panti netika izņemti no oriģinālās aptaujas. Krievu versijā 10 pantiem (8., 10., 20., 31., 65., 74., 76./77., 85., 90., 97.) reakcijas indeksi arī ir lielāki par 5. Tāpat kā oriģinālajā aptaujā, krievu versijā panti ar lielākiem reakcijas indeksiem no aptaujas netiks izņemti.

4. tabula. Pašraksturojuma aptaujas II aprakstošās statistikas un ticamības rādītāji

<i>Pašraksturojuma aptaujas II skala</i>	<i>Pantu skaits</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Kronbaha alfa</i>		<i>Retesta ticamība</i>	
				<i>Oriģinālā versija</i>	<i>Krievu versija</i>	<i>Oriģinālā versija</i>	<i>Krievu versija</i>
Fiziskās spējas	8	36,13	9,46	0,85	0,89	0,86	0,76**
Fiziskais izskats	8	34,72	8,55	0,91	0,90	0,75	0,72**
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	8	34,81	7,81	0,90	0,85	0,79	0,86**
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	10	46,67	8,76	0,86	0,85	0,76	0,83**
Attiecības ar vecākiem	8	38,90	7,48	0,87	0,85	0,77	0,71**
Godīgums-uzticamība	10	39,14	7,07	0,84	0,70	0,73	0,80**
Emocionālā stabilitāte	10	37,76	9,63	0,83	0,82	0,72	0,94**
Matemātika	10	37,10	11,76	0,90	0,90	0,88	0,83**
Verbālās spējas	10	40,42	9,04	0,86	0,81	0,85	0,52**
Skola	10	45,97	8,51	0,87	0,87	0,82	0,88**
Vispārīgais Es	10	47,51	7,50	0,88	0,80	0,85	0,88**

** $p < 0,01$

Katra atsevišķa panta un visu citu apakšskalas pantu summas korelācijas koeficienti, izņemot 2 pantus, variē no 0,24 līdz 0,80 (sk. 1. pielikumu). Divos gadījumos (7. un 98. pants) panta un visu citu apakšskalas pantu summas korelācijas koeficienti ir zemi (zemāki nekā 0,20). Turpmāk šos pantus nepieciešams modificēt. 7. pantā („Emocionālās stabilitātes” skala), kas bija pārtulkots un adaptēts kā „Я обычно расслабленный” (“I am usually relaxed”), varētu vēlreiz rūpīgi semantiski izvērtēt, kurš sinonīms būtu visvairāk atbilstošs – „расслабленный”, „релаксированный”, „ненапряженный”, jo krievu valodā jēdziens “расслабленный” var raksturot nevis emocionālo, bet gan fizisko stāvokli. Savukārt 98. pantu („Godīguma-uzticamības” skala), kura tulkojums ir “Люди действительно могут рассчитывать на меня в том, что я поступлю правильно” (“People can really count on me to do the right thing”), precīzāk varētu formulēt tā: “Люди могут действительно рассчитывать, что я буду совершать правильные поступки”.

Tomēr šie divi panti netiks izņemti no turpmākās faktoru analīzes un skalām divu iemeslu dēļ. Pirmkārt, šo pantu izņemšana nepaaugstina skalu ticamību: ja šie panti tiek izņemti, Kronbaha alfas koeficienti ir 0,83 skalai „Emocionālā stabilitāte” un 0,71 skalai „Godīgums-uzticamība”. Otrkārt, lai pārbaudītu aptaujas faktoriālo struktūru, faktoru analīze tiks paveikta, izmantojot pantu pārus.

Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas faktoriālās struktūras pārbaude

Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas faktoru struktūra Latvijas izlasē tika pārbaudīta, izmantojot galveno faktoru metodi un pilnīgi slīpo rotāciju ar deltu 0.

Lai paveiktu faktoru analīzi tāpat kā oriģinālajā versijā (Marsh, 1990c), 102 panti bija reducēti līdz 51 pantu pārim. 8 vai 10 panti no 11 skalām tika sadalīti 4 vai 5 pantu pāros. Panti tajā pašā secībā, kurā katras skalas panti seko aptaujas tekstā, tiek summēti šādā veidā: pirmais

pants tiek summēts ar otro (pirmais pāris), trešais – ar ceturto (otrais pāris) un tā tālāk. Kopumā tika izveidoti 51 pantu pāri. Izmantojot šo paņēmienu oriģinālajā versijā, H. Māršs (1990c) to pamato ar šādiem argumentiem:

- faktoru analīzē respondentu skaitam jāpārsniedz pantu skaits, un tāds paņēmiens dod iespēju samazināt sākotnēju mainīgo skaitu;
- jaunie mainīgie ir ticamāki, un tiem ir mazāks unikālās variācijas komponents;
- atsevišķo pantu individuālās īpatnības mazāk ietekmē faktoru svarus.

Rezultātā, tāpat kā oriģinālajā versijā, tika paveikta 51 pantu pāru faktoru analīze. KMO ir 0,88, Bertleta tests $\chi^2 (1275) = 9223,46, p = 0,000$. Iegūtie faktoru svāri ir attēloti 2. pielikumā. Veicot apstiprinošo galveno faktoru analīzi un pilnīgi slīpo rotāciju vienpadsmit faktoru risinājumam, tika iegūts gandrīz tāds pats faktoru modelis kā Austrālijas izlasē veiktajā pētījumā (Marsh, 1990c), izņemot „Vispārīgā Es” skalas pantu pārus. 1. pāris ietilpst faktorā „Fiziskais izskats” un 3. pāris – faktorā „Skola”. 2., 4. un 5. pantu pāriem faktora svāri nebija lielāki par 0,40 nevienā no faktoriem. Savukārt 11. faktoram (F11) faktora svāri vispār nebija lielāki par 0,40, tādēļ tika pieņemts lēmums veicināt faktoru analīzi desmit faktoru risinājumam.

Pārbaudot aptaujai desmit faktoru risinājumu, arī tika veikta apstiprinoša galveno faktoru analīze ar pilnīgi slīpo rotāciju. KMO ir 0,88, Bertleta tests $\chi^2 (1275) = 9223,46, p = 0,000$. Iegūtie faktoru svāri desmit faktoru risinājumam ir attēloti 3. pielikumā. Astoņos faktoros ietilpa pantu pāri no ekvivalentajām oriģinālajām SDQ-II dimensijām, un šie astoņi faktori var būt identificēti šādi: „Matemātika” (F2), „Verbālās spējas” (F3), „Godīgums-uzticamība” (F4), „Fiziskās spējas” (F5), „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” (F6), „Emocionālā stabilitāte” (F7), „Attiecības ar vecākiem” (F8) un „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” (F9). „Vispārīgā Es” 1. pantu pāris ietilpst faktorā „Fiziskais izskats” un 3. pāris – faktorā „Skola”. „Vispārīgā Es” 5., 4. un 2. pantu pāriem faktora svāri nebija lielāki par 0,40 nevienā no faktoriem.

„Vispārīgā Es” pantu pāri ir sajaukti ar citu Es-koncepcijas aspektu („Fiziskais izskats” un „Skola”) pantu pāriem – tas var liecināt, ka vispārīgā Es-koncepcija ir saistīta ar dažiem Es-koncepcijas aspektiem, tāpēc ka tā reprezentē vispārīgo pašvērtību, vispārīgo pašpieņemšanu. L. Farija (Faria, 1996) atzīmē, ka vispārīgā Es-koncepcija (jeb vispārīgais pašvērtējums) ir personiska Es-koncepcijas sintēze un, iespējams, ir saistīta ar visvērtīgākajām Es-koncepcijas dimensijām. Latvijas 9. klašu skolēnu izlasē tās ir pašuztvere tādās jomās kā fiziskais izskats un mācību sasniegumi (skola).

Nemot vērā adaptētās Pašraksturojuma aptaujas II versijas faktoru struktūru (sk. 3. pielikumu), tika veikta papildu pārbaude – apstiprinošā faktoru analīze desmit faktoru risinājumam bez „Vispārīgā Es” pantu pāriem un atsevišķi „Vispārīgā Es” skalas faktoru analīze, pārbaudot viena faktora struktūru „Vispārīgā Es” skalas pantu pāru kopai.

Pārbaudot aptaujai desmit faktoru risinājumu bez „Vispārīgā Es” pantu pāriem, tika veikta apstiprinoša galveno faktoru analīze ar pilnīgi slīpo rotāciju. KMO ir 0,87, Bertleta tests $\chi^2(1035) = 8093,91$, $p = 0,000$. Iegūtie faktoru svāri desmit faktoru risinājumam ir attēloti 4. pielikumā. Tika iegūts faktoru modelis ar desmit faktoriem, kurā faktori ietver pantu pārus no ekvivalentajām oriģinālajām SDQ-II dimensijām – „Fiziskais izskats” (F1), „Matemātika” (F2), „Verbālās spējas” (F3), „Emocionālā stabilitāte” (F4), „Fiziskās spējas” (F5), „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” (F6), „Godīgums-uzticamība” (F7), „Attiecības ar vecākiem” (F8), „Skola” (F9), „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” (F10). Visi pantu pāri atbilstošajos faktoros ieguva faktoru svarus, kas bija lielāki par 0,41.

Pārbaudot viena faktora struktūru „Vispārīgā Es” skalas pantu pāru kopai, tika veikta apstiprinoša galveno faktoru analīze, kas parādīja, ka attiecīgie „Vispārīgā Es” skalas pantu pāri veido pārbaudāmo faktoru un atbilstoši mēra attiecīgo konstruktus, jo tiem visiem faktoru svāri ir virs 0,40 (sk. 5. pielikumu). KMO ir 0,83, Bertleta tests $\chi^2(10) = 498,20$, $p = 0,000$.

Kopumā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka Pašraksturojuma aptaujas II krievu versija ir uzskatāma par ticamu instrumentu Es-koncepcijas izpētei.

3.1.2. Sociālā statusa mērīšanas procedūru psihometriskie rādītāji

Sociometrisko indeksu psihometriskie rādītāji

Nākamajā posmā tika paveikts pilotpētījums. Sociometriskajiem indeksiem tika aprēķināti retesta ticamības rādītāji. Retesta ticamības koeficienti bija 0,50 ($p < 0,01$) sociālās priekšrocības indeksiem un 0,61 ($p < 0,001$) sociālā iespaida indeksiem.

Uztveramās popularitātes indeksa psihometriskie rādītāji

Tāpat kā sociometriskās procedūras adaptācijas gadījumā, tika veikts pilotpētījums ($n = 28$). Uztveramās popularitātes indeksam tika aprēķināts retesta ticamības rādītājs. Retesta ticamības koeficients bija 0,90 ($\rho < 0,001$).

Sociālās dominances indeksa psihometriskie rādītāji

Tāpat kā adaptējot sociometrisko procedūru un uztveramās popularitātes mērīšanas procedūru, vispirms tika veikts pilotpētījums ($n = 28$). Sociālās dominances indeksam tika aprēķināts retesta ticamības rādītājs. Retesta ticamības koeficients bija 0,98 ($\rho < 0,001$).

Sociāli kognitīvās kartes psihometriskie rādītāji

Katra skolēna centralitātes kategorija sociālajā tīklā (nukleārs, sekundārs, perifērisks, izolēts) tika noteikta divas reizes (otrā reize – pēc 4 nedēļām). Kohena kapa tika aprēķināta, lai noteiktu sakritību starp diviem mērījumiem. Kohena kapa ir 0,784 ($\rho = 0,000$), kas var liecināt par rezultātu ticamību.

3.1.3. Secinājumi

Pētījumā izmantotā Pašraksturojuma Aptaujas II krievu versija ir ar atbilstošu iekšējo un retesta ticamību un kopumā ar atbilstošu faktoriālo validitāti. Tāpat atbilstoši ticamības rādītāji ir sociometriskajai procedūrai, uztveramās popularitātes un sociālās dominances mērīšanas procedūrām un Sociāli kognitīvās kartes procedūrai. Nākotnē šī pētījuma ietvaros adaptētajai aptaujai un procedūrām būtu nepieciešama psihometrisko kritēriju pārbaude plašākās un reprezentatīvākās izlasēs.

Lai gan Pašraksturojuma aptaujai II un šī pētījuma ietvaros adaptētajām sociālā statusa mērīšanas procedūrām noderētu turpmāki pētījumi to validitātes apstiprināšanai, adaptēto instrumentu psihometriskie rādītāji ir uzskatāmi par atbilstošiem, lai tās varētu izmantot šī pētījuma ietvaros.

3.2. Pētījuma rezultāti

3.2.1. Sociālā statusa un Es-koncepcijas dimensiju sakarību pētījuma rezultāti

Pirmais pētījuma jautājums ir šāds: kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām (t.i., spēju patikt, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci) un vairākiem Es-koncepcijas aspektiem (fizisko, akadēmisko, emocionālo, sociālo Es aspektiem, kā arī vispārīgo pašvērtējumu)? Lai atbildētu uz šo pētījuma jautājumu, tika pētītas sakarības starp Pašraksturojuma Aptaujas II un sociālā statusa dimensiju mērījumu rezultātiem.

Pašraksturojuma aptaujas II un statusa dimensiju mērījumu aprakstošās statistikas rādītāji un rezultātu empīrisko sadalījumu atbilstība normālajam sadalījumam tiek atspoguļoti 5. un 6.tabulā.

5. tabula. Pašraksturojuma aptaujas II rezultātu aprakstošās statistikas rādītāji un rezultātu empīrisko sadalījumu atbilstība normālajam sadalījumam

Skalas nosaukums	N	M	SD	Atbilstība normālajam sadalījumam (pēc Kolmogorova-Smirnova kritērija)	
				z	p
Fiziskās spējas	297	36,13	9,46	2,37	0,00
Fiziskais izskats	297	34,72	8,55	2,18	0,00
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	297	34,81	7,81	1,29	0,07
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	297	46,67	8,76	1,76	0,00
Attiecības ar vecākiem	297	38,90	7,48	2,10	0,00
Godīgums-uzticamība	297	39,14	7,07	0,88	0,42
Emocionālā stabilitāte	297	37,76	9,63	0,76	0,61
Matemātika	297	37,10	11,76	0,78	0,57
Verbālās spējas	297	40,47	9,08	1,02	0,24
Skola	297	45,97	8,51	1,27	0,08
Vispārīgais Es	297	47,51	7,50	1,48	0,03

Skalu „Fiziskās spējas”, „Fiziskais izskats”, „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” „Attiecības ar vecākiem” un „Vispārīgais Es” rezultātu empīriskie sadalījumi atšķiras no normāla sadalījuma. Savukārt skalu „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem”, „Godīgums-uzticamība”, „Emocionālā stabilitāte”, „Matemātika”, „Verbālās spējas” un „Skola” rezultātu empīriskie sadalījumi neatšķiras no normāla sadalījuma.

6. tabula. Statusa dimensiju mērījumu rezultātu aprakstošās statistikas rādītāji un atbilstība normālajam sadalījumam

Statusa dimensija	N	M	SD	Atbilstība normālajam sadalījumam (pēc Kolmogorova-Smirnova kritērija)	
				z	p
Sociālā priekšrocība	297	0,01	1,01	1,32	0,06
Sociālais iespaids	297	0,09	0,99	1,22	0,10
Uztveramā popularitāte	297	0,06	1,03	3,92	0,00
Sociālā dominance	297	0,05	0,94	1,03	0,24

Statusa dimensiju mērījumu rezultātu empīriskie sadalījumi, izņemot uztveramās popularitātes mērījuma rezultātu empīrisko sadalījumu, neatšķiras no normālā sadalījuma.

Lai atbildētu uz jautājumu, kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām un Es-koncepcijas aspektiem, tika veikta korelāciju analīze, aprēķiniem izmantojot Pīrsona korelācijas koeficientu. Rezultāti atspoguļoti 7. tabulā.

7. tabula. Pašraksturojuma aptaujas II rezultātu un statusa dimensiju mērījumu Pīrsona korelācijas koeficienti

Pašraksturojuma aptaujas II skala	Statusa dimensijas			
	Sociālā priekšrocība	Sociālais iespaids	Uztveramā popularitāte	Sociālā dominance
Fiziskās spējas	0,13*	0,03	0,17**	0,23**
Fiziskais izskats	0,03	0,03	0,17**	0,22**
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	0,10	0,00	0,31**	0,28**
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	0,12*	-0,10	0,18**	0,18**
Attiecības ar vecākiem	0,07	0,03	-0,02	0,02
Godīgums-uzticamība	0,06	-0,02	-0,08	-0,03
Emocionālā stabilitāte	-0,04	-0,06	0,09	0,06
Matemātika	0,06	0,11	0,15**	0,09
Verbālās spējas	-0,01	0,00	0,06	0,10
Skola	0,02	0,12*	0,13*	0,19**
Vispārīgais Es	0,05	0,10	0,07	0,18**

* $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$

Korelāciju analīze parāda, ka skalas „Fiziskās spējas” rādītāji statistiski nozīmīgi korelē ar sociālās priekšrocības mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,05$), ar uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$). Starp skalas „Fiziskās spējas” rādītājiem un sociālās priekšrocības, uztveramās popularitātes, kā arī sociālās dominances rādītājiem pastāv statistiski nozīmīga pozitīva sakarība.

Skalas „Fiziskais izskats” rādītāji statistiski nozīmīgi korelē ar uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$) un sociālās dominances mērījumu rādītājiem ($\rho < 0,01$). Sakarības ir pozitīvas.

Statistiski nozīmīga pozitīva sakarība pastāv starp skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$), kā arī sociālās dominances mērījumu rādītājiem ($\rho < 0,01$).

Skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rezultāti statistiski nozīmīgi korelē ar sociālās priekšrocības mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,05$), ar uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$). Sakarības ir pozitīvas.

Statistiski nozīmīga pozitīva sakarība pastāv starp skalas „Matemātika” rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$).

Skalas „Skola” rādītāji statistiski nozīmīgi korelē ar sociālā iespaida mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,05$), ar uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,05$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$). Sakarības ir pozitīvas.

Statistiski nozīmīga pozitīva sakarība parādās starp skalas „Vispārīgais Es” rādītājiem un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($\rho < 0,01$).

Savukārt starp skalu „Attiecības ar vecākiem”, „Godīgums-uzticamība”, „Emocionālā stabilitāte” un „Verbālās spējas” rādītājiem un sociālā statusa dimensiju mērījumu rādītājiem statistiski nozīmīgas sakarības neparādās.

Kopumā var konstatēt, ka visvairāk statistiski nozīmīgu pozitīvu sakarību pastāv starp Pašraksturojuma aptaujas II skalu rādītājiem un tādām sociālā statusa dimensijām kā uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Savukārt vismazāk statistiski nozīmīgu pozitīvu sakarību ir starp Pašraksturojuma aptaujas II skalu rādītājiem un sociālā iespaida mērījuma rezultātiem.

Atbildot uz pētījuma jautājumu par sakarībām starp dažādām sociālā statusa dimensijām un vairākiem Es-koncepcijas aspektiem, var secināt, ka pastāv pozitīvas sakarības starp tādiem Es-koncepcijas aspektiem kā fiziskais un sociālais Es aspekts un tādām sociālā statusa dimensijām kā sociālā priekšrocība, uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Pozitīva sakarība pastāv starp akadēmisko Es-koncepcijas aspektu un sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Attiecībā uz vispārīgo Es-koncepciju jeb vispārīgo pašvērtējumu pozitīva sakarība pastāv tikai ar sociālo dominanci.

3.2.2. Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu prognozēšana saistībā ar sociālo statusu klasē

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē skolēnu Es-koncepcijas aspektus, tika veikta regresiju analīze.

Lai prognozētu Pašraksturojuma aptaujas II skalas „Fiziskās spējas” rādītāju variāciju saistībā ar sociālā statusa dimensiju mērījumiem, tika veikta hierarhiskā regresiju analīze. Tas ļauj atlasīt sociālo statusu dimensiju kopumu, kas spēj paredzēt skalas „Fiziskās spējas” rādītājus un atpazīt tās dimensijas, kas nepapildina prognozētspējīgās statusa dimensijas.

Tā kā starp skalas „Fiziskās spējas” rādītājiem un sociālās priekšrocības mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,02$, $F(1, 295) = 4,66$, $\rho < 0,05$), uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,03$, $F(1, 295) = 8,36$, $\rho < 0,01$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,06$, $F(1, 295) = 17,10$, $\rho = 0,001$) pastāv lineāras sakarības, šīs trīs statusa dimensijas tika iekļautas hierarhiskajā regresiju analīzē.

8. tabulā ir atspoguļoti trīs iespējamie modeļi, sociālā statusa mainīgajiem prognozējot skalas „Fiziskās spējas” rādītājus.

8. tabula. Skalas „Fiziskās spējas” rādītājiem hierarhiskā regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem (N = 297)

Sociālā statusa mainīgie	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
1. modelis			
Sociālā dominace	2,35	0,57	0,23***
2. modelis			
Sociālā dominace	2,03	0,67	0,20**
Uztveramā popularitāte	0,55	0,61	0,06
3. modelis			
Sociālā dominace	1,90	0,73	0,19*
Uztveramā popularitāte	0,57	0,61	0,06
Sociālā priekšrocība	0,25	0,60	0,03

Piezīme. 1. modelim $R^2 = 0,055$, $\Delta R^2 = 0,052$, $F(1, 295) = 17,10$, $\rho = 0,000$; 2. modelim $R^2 = 0,057$, $\Delta R^2 = 0,051$, $F(2, 294) = 8,96$, $\rho = 0,000$; 3. modelim $R^2 = 0,058$, $\Delta R^2 = 0,048$, $F(3, 293) = 6,02$, $\rho = 0,001$
* $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$; *** $\rho < 0,001$

Regresiju analīze par to, kā sociālā statusa mainīgie spēj prognozēt skalas „Fiziskās spējas” rādītājus, atklāj, ka sociālā dominace vislabāk tos prognozē. Uztveramā popularitāte otrajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu (R^2 izmaiņa = 0,003, $F(1, 294) = 0,83$, $p > 0,05$). Tāpat prognozēšanu neuzlabo sociālā priekšrocība trešajā modelī (R^2 izmaiņa = 0,001, $F(1, 293) = 0,18$, $p > 0,05$). Var secināt, ka tādas sociālā statusa dimensijas kā uztveramā popularitāte un sociālā priekšrocība nepapildina prognozētspējīgo sociālo dominanci.

Lai prognozētu Pašraksturojuma aptaujas II skalas „Fiziskais izskats” rādītāju variāciju saistībā ar sociālā statusa dimensiju mērījumiem, tāpat tika veikta hierarhiskā regresiju analīze.

Tā kā starp „Fiziskā izskata” skalas rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,03$, $F(1, 295) = 9,11$, $\rho < 0,001$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,05$, $F(1, 295) = 14,96$, $\rho = 0,001$) pastāv lineāras sakarības, šīs divas statusa dimensijas tika iekļautas hierarhiskajā regresiju analīzē.

9. tabulā ir parādīti divi iespējamie modeļi, sociālā statusa mainīgajiem prognozējot skalas „Fiziskais izskats” rādītājus.

9. tabula. Skalas „Fiziskais izskats” rādītājiem hierarhiskā regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem (N = 297)

Sociālā statusa mainīgie	B	SE B	β
1. modelis			
Sociālā dominance	1,99	0,51	0,22***
2. modelis			
Sociālā dominance	1,61	0,60	0,18**
Uztveramā popularitāte	0,67	0,55	0,08

Piezīme. 1. modelim $R^2 = 0,048$, $\Delta R^2 = 0,045$, $F(1, 295) = 14,96$, $\rho = 0,000$; 2. modelim $R^2 = 0,053$, $\Delta R^2 = 0,047$, $F(2, 294) = 8,22$, $\rho = 0,000$

* $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$; *** $\rho < 0,001$

Regresiju analīze par to, kā sociālā statusa mainīgie spēj prognozēt skalas „Fiziskais izskats” rādītājus, atklāj, ka sociālā dominance vislabāk tos prognozē. Uztveramā popularitāte otrajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu (R^2 izmaiņa = 0,005, $F(1, 294) = 1,47$, $p > 0,05$).

Starp skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,10$, $F(1, 295) = 32,21$, $\rho = 0,000$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,08$, $F(1, 295) = 25,86$, $\rho = 0,001$) pastāv lineāras sakarības, tāpēc hierarhiskajā regresiju analīzē par to, kā sociālā statusa mainīgie spēj prognozēt skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītājus, tika iekļautas divas minētās sociālā statusa dimensijas. 10. tabulā ir atspoguļoti divi iespējami modeļi, sociālā statusa mainīgajiem prognozējot skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītājus.

10. tabula. Skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītājiem hierarhiskā regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem (N = 297)

Sociālā statusa mainīgie	B	SE B	β
1. modelis			
Uztveramā popularitāte	2,37	0,42	0,31***
2. modelis			
Uztveramā popularitāte	1,72	0,49	0,23***
Sociālā dominance	1,37	0,53	0,17**

Piezīme. 1. modelim $R^2 = 0,098$, $\Delta R^2 = 0,095$, $F(1, 295) = 32,21$, $\rho = 0,000$; 2. modelim $R^2 = 0,118$, $\Delta R^2 = 0,112$, $F(2, 294) = 19,74$, $\rho = 0,000$

* $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$; *** $\rho < 0,001$

Regresiju analīze parāda, ka skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītāju prognozē vislielāko ieguldījumu sniedz uztveramā popularitāte. Nozīmīgais prognozētājs ir arī sociālā dominance, un šī sociālā statusa dimensija otrajā modelī statistiski nozīmīgi uzlabo prognozēšanu (R^2 izmaiņa = 0,02, $F(1, 294) = 6,64$, $p = 0,01$).

Lai prognozētu skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītāju variāciju, tāpat tika veikta hierarhiskā regresiju analīze. Tā kā starp skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītājiem un sociālās priekšrocības mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,02$, $F(1, 295) = 4,61$, $\rho < 0,05$), uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,03$, $F(1, 295) = 9,48$, $\rho < 0,01$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,03$, $F(1, 295) = 9,86$, $\rho < 0,01$) pastāv lineāras sakarības, šīs trīs statusa dimensijas tika iekļautas hierarhiskajā regresiju analīzē.

11. tabulā ir atspoguļoti trīs iespējamie modeļi, sociālā statusa mainīgajiem prognozējot skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītājus.

11. tabula. Skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītāju hierarhiskā regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem (N = 297)

Sociālā statusa mainīgie	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
1. modelis			
Sociālā dominance	1,67	0,53	0,18**
2. modelis			
Sociālā dominance	1,12	0,62	0,12
Uztveramā popularitāte	0,96	0,57	0,11
3. modelis			
Sociālā dominance	0,85	0,68	0,09
Uztveramā popularitāte	0,99	0,57	0,12
Sociālā priekšrocība	0,52	0,56	0,06

Piezīme. 1. modelim $R^2 = 0,032$, $\Delta R^2 = 0,029$, $F(1, 295) = 9,86$, $\rho < 0,01$; 2. modelim $R^2 = 0,042$, $\Delta R^2 = 0,035$, $F(2, 294) = 6,40$, $\rho < 0,01$; 3. modelim $R^2 = 0,045$, $\Delta R^2 = 0,035$, $F(3, 293) = 4,56$, $\rho < 0,01$

* $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$; *** $\rho < 0,001$

Regresiju analīze par to, kā sociālā statusa mainīgie spēj prognozēt skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītājus, atklāj, ka sociālā dominance vislabāk tos prognozē. Uztveramā popularitāte otrajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu (R^2 izmaiņa = 0,009, $F(1, 294) = 2,89$, $p > 0,05$). Tāpat prognozēšanu neuzlabo sociālā priekšrocība trešajā modelī (R^2 change = 0,003, $F(1, 293) = 0,87$, $p > 0,05$). Var secināt, ka tādas sociālā statusa dimensijas kā uztveramā popularitāte un sociālā priekšrocība nepapildina sociālo dominanci skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītāju prognozēšanā.

Tā kā lineārās sakarības pastāv starp Pašraksturojuma aptaujas II skalas „Matemātika” rādītājiem un tikai uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,02$, $F(1, 295) = 6,80$, $\rho = 0,01$), lai prognozētu „Matemātikas” skalas rādītāju variāciju, tika veikta vienkāršā regresijas analīze. Regresijas analīze parādīja, ka uztveramā popularitāte nozīmīgi prognozē skolēnu Pašraksturojuma aptaujas II skalas „Matemātika” rādītājus (sk. 12. tabulu).

12. tabula. Regresijas analīzes rezultāti uztveramajai popularitātei skalas „Matemātika” rādītāju prognozēšanā (N = 297)

Mainīgais	B	SE B	β
Uztveramā popularitāte	1,71	0,66	0,15**

Piezīme. $R^2 = 0,023$, $\Delta R^2 = 0,019$, $F(1, 295) = 6,80$, $\rho = 0,01$
 $*\rho < 0,05$; $**\rho < 0,01$; $***\rho < 0,001$

Lai prognozētu Pašraksturojuma aptaujas II skalas „Skola” rādītāju variāciju saistībā ar sociālā statusa dimensiju mērījumiem, tika veikta hierarhiskā regresiju analīze. Tā kā starp skalas „Skola” rādītājiem un sociālā iespaids mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,02$, $F(1, 295) = 4,34$, $\rho < 0,05$), uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,02$, $F(1, 295) = 5,17$, $\rho < 0,05$) un sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,04$, $F(1, 295) = 11,22$, $\rho = 0,001$) pastāv lineāras sakarības, šīs trīs statusa dimensijas tika iekļautas hierarhiskajā regresiju analīzē.

13. tabulā ir atspoguļoti trīs iespējamie modeļi, sociālā statusa mainīgajiem prognozējot skalas „Skola” rādītājus.

13. tabula. Skalas „Skola” rādītājiem hierarhiskā regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem (N = 297)

Sociālā statusa mainīgie	B	SE B	β
1. modelis			
Sociālā dominānce	1,72	0,52	0,19***
2. modelis			
Sociālā dominānce	1,52	0,60	0,17*
Uztveramā popularitāte	0,36	0,55	0,04
3. modelis			
Sociālā dominānce	1,51	0,60	0,17*
Uztveramā popularitāte	0,21	0,56	0,03
Sociālais iespaids	0,84	0,50	0,10

Piezīme. 1. modelim $R^2 = 0,037$, $\Delta R^2 = 0,033$, $F(1, 295) = 11,22$, $\rho = 0,001$; 2. modelim $R^2 = 0,038$, $\Delta R^2 = 0,031$, $F(2, 294) = 5,81$, $\rho < 0,01$; 3. modelim $R^2 = 0,047$, $\Delta R^2 = 0,037$, $F(3, 293) = 4,84$, $\rho < 0,01$.
 $*\rho < 0,05$; $**\rho < 0,01$.

Regresiju analīze par to, kā sociālā statusa mainīgie spēj prognozēt skalas „Skola” rādītājus, atklāj, ka sociālā dominānce vislabāk tos prognozē. Uztveramā popularitāte otrajā modelī neuzlabo prognozēšanu (R^2 izmaiņa = 0,00, $F(1, 294) = 0,42$, $p > 0,05$). Tāpat arī sociālais iespaids trešajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu (R^2 izmaiņa = 0,03, $F(1, 294) = 2,84$, $p > 0,05$).

Tā kā lineāras sakarības pastāv starp Pašraksturojuma aptaujas II skalas „Vispārīgais Es” rādītājiem un tikai sociālās dominances mērījuma rādītājiem ($R^2 = 0,03$, $F(1, 295) = 10,05$, $\rho < 0,01$), lai prognozētu skalas „Vispārīgais Es” rādītāju variāciju, tika veikta vienkāršā regresijas analīze.

14. tabula. Regresijas analīzes rezultāti uztveramajai popularitātei skalas „Vispārīgais Es” rādītāju prognozēšanā (N = 297)

Mainīgais	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
Sociālā dominance	1,44	0,46	0,18*

Piezīme. $R^2 = 0,033$, $\Delta R^2 = 0,030$, $F(1, 295) = 10,05$, $\rho < 0,01$
 * $\rho < 0,05$; ** $\rho < 0,01$; *** $\rho < 0,001$

Regresijas analīze parādīja (sk. 14. tabulu), ka sociālā dominance ir nozīmīgs prognozētājs skolēnu „Vispārīgais Es” skalas rādītājiem.

Apkopojot regresiju analīzes rezultātus, var secināt, ka skolēnu sociālā dominance vislabāk prognozē Pašraksturojuma aptaujas II skalu „Fiziskās spējas”, „Fiziskais izskats”, „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem”, „Skola” un „Vispārīgais Es” rādītājus. Uztveramā popularitāte un sociālā dominance ir nozīmīgi skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītāju prognozētāji. Uztveramā popularitāte vislabāk prognozē skalas „Matemātika” rādītājus.

3.2.3. Es-koncepcijas atšķirības skolēniem ar dažādu centralitāti

Trešais pētījuma jautājums ir šāds: kādas ir daudzdimensionālās Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē? Lai uz to atbildētu, tika pētītas atšķirības Pašraksturojuma aptaujas II rezultātos, nosakot skolēnu centralitātes rādītājus tuvu draugu grupās un centralitātes indeksu sociālajā tīklā, t.i., skolas klasē.

Izmantojot Sociāli kognitīvās kartes procedūru, tika identificētas 78 tuvu draugu grupas. Grupu lielums variēja no 2 līdz 14 cilvēkiem ($M = 6,23$, $SD = 2,70$). Katrā klasē ir 3 līdz 8 vienaudžu grupas.

123 zēni un 131 meitene ir viena dzimuma vienaudžu grupu pārstāvji. 42 pusaudži (26 zēni un 16 meitenes) pieder pie vienaudžu grupām, kurās ir abu dzimumu pārstāvji.

Kopumā 30 vienaudžu grupas veido zēni, un šo grupu lielums variē no 2 līdz 14 cilvēkiem ($M = 6,77$, $SD = 2,94$). Savukārt 38 vienaudžu grupas ir meiteņu grupas, un to lielums variē no 2 līdz 9 cilvēkiem ($M = 5,47$, $SD = 2,32$). 10 vienaudžu grupās ir dažāda dzimuma pārstāvji, un šo grupu lielums variē no 3 līdz 10 cilvēkiem ($M = 7,05$, $SD = 2,50$).

3.2.3.1. Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā

Pirmajā posmā tika noteikta katra pusaudža centralitāte tuvu draugu grupā. 240 pusaudžiem (119 zēniem un 121 meitenei) ir nukleārais stāvoklis vienaudžu grupā,

48 pusaudžiem (24 zēniem un 24 meitenēm) – sekundārais, 8 – perifērikais, un 1 pusaudzis neiekļuva nevienā grupā. Viņš tika pievienots pie pusaudžu apakšgrupas ar perifērisko stāvokli. Kopumā apakšgrupā „perifēriskie/izolētie” iekļuva 9 cilvēki (4 zēni un 5 meitenes). Apakšgrupas pēc dzimuma sadalījuma statistiski nozīmīgi neatšķiras ($\chi^2(2, N = 297) = 0,10, p = 0,95$).

Pēc Boksa testa (*Box's Test*) pusaudžu apakšgrupās, izveidotās atkarībā no pusaudžu dažādās centralitātes vienaudžu grupā, Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu dispersiju-kovariāciju matricas ir līdzīgas ($\rho > 0,05$). Tāpēc, lai noteiktu, vai pastāv Es-koncepcijas aspektu atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un, ja pastāv, tad kādas, tika veikta multivariatīvā dispersiju analīze (*MANOVA*). Rezultāti liecina, ka pastāv nozīmīgas Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā skolas klases ietvaros: *Wilks Lambda* = 0,825, $F(284, 568) = 2,61, p = 0,000, \eta^2 = 0,09$.

15. tabulā parādīti Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās statistikas rādītāji pusaudžu apakšgrupās saistībā ar pusaudža centralitāti tuvu draugu grupā un dispersiju analīzes rezultāti.

15. tabula. Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji apakšgrupās pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā ($N = 297$)

H. Mārša Pašraksturojuma aptaujas II skala	Nukleārie skolēni			Sekundārie skolēni			Perifēriskie/izolētie skolēni			F	p	η^2
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD			
Fiziskās spējas	240	36,88	9,07	48	34,44	10,36	9	25,33	7,70	7,70	0,000	0,05
Fiziskais izskats	240	35,31	8,25	48	32,81	8,88	9	29,00	11,72	3,86	0,022	0,03
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	240	35,50	7,57	48	32,15	8,44	9	30,78	7,29	5,05	0,007	0,03
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	240	47,70	8,32	48	43,71	8,31	9	35,00	11,34	13,42	0,000	0,08
Attiecības ar vecākiem	240	38,82	7,69	48	39,19	6,56	9	39,44	7,20	0,07	0,930	0,00
Godīgums-uzticamība	240	38,92	7,07	48	40,06	7,14	9	40,00	7,12	0,59	0,556	0,00
Emocionālā stabilitāte	240	37,73	9,31	48	38,25	10,45	9	36,11	13,96	0,19	0,823	0,00
Matemātika	240	37,52	11,79	48	34,92	11,51	9	37,76	12,40	0,99	0,373	0,01
Verbālās spējas	240	40,44	9,37	48	39,88	7,03	9	44,56	10,56	1,02	0,363	0,01
Skola	240	46,19	8,28	48	44,54	9,39	9	47,67	9,79	0,94	0,393	0,01
Vispārīgais Es	240	47,60	7,39	48	47,33	8,26	9	46,00	7,09	0,21	0,808	0,00

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā statistiski nozīmīgi atšķiras skalu „Fiziskās spējas” ($F(2, 294) = 7,70, p = 0,000$), „Fiziskais izskats” ($F(2, 294) = 3,86, p < 0,05$), „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” ($F(2, 294) = 5,05, p < 0,01$) un „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rezultāti. Lai varētu izdarīt secinājumus par statistiski nozīmīgām Es-koncepcijas atšķirībām apakšgrupu rezultātos, to vidējās vērtības tika salīdzinātas, izmantojot *Tukey HSD Post-hoc* testu, tāpēc ka apakšgrupās skalu „Fiziskās spējas”, „Fiziskais izskats”, „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” un „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rezultātu dispersijas ir līdzīgas ($p > 0,05$).

Ar *Post-hoc* testa (*Tukey HSD*) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka viszemākie skalas „Fiziskās spējas” rādītāji ir perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem. Skalas „Fiziskās spējas” rezultātos parādās statistiski nozīmīga vidējo rādītāju starpība starp nukleārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 11,54, p = 0,001$) un starp sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 9,10, p < 0,05$). Skalas „Fiziskais izskats” rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā nekā perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 6,31, p < 0,05$). Skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā nekā sekundārajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 3,35, p < 0,05$). Salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka visaugstākie skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītāji ir pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā. Skalas „Attiecības ar savu dzimumu” rādītāji viņiem ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā sekundārajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 3,99, p < 0,01$) un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 12,70, p = 0,000$). Savukārt pusaudžiem ar sekundāro stāvokli tuvu draugu grupā skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā perifēriskajiem/izolētajiem skolēniem ($M_1 - M_2 = 8,71, p < 0,01$).

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā skalu „Attiecības ar vecākiem”, „Godīgums-uzticamība”, „Emocionālā stabilitāte”, „Matemātika”, „Verbālās spējas”, „Skola” un „Vispārīgais Es” rezultāti statistiski nozīmīgi neatšķiras.

Atbildot uz trešo pētījuma jautājumu par Es-koncepcijas aspektu atšķirībām pusaudžiem ar dažādu centralitāti, var secināt, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā atšķirības parādās fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijā. Rezultāti liecina, ka pusaudži ar nukleāro un sekundāro stāvokli vienaudžu grupā savas fiziskās spējas un iemaņas uztver pozitīvāk nekā perifēriskie/izolētie pusaudži. Pusaudži ar nukleāro stāvokli pozitīvāk uztver arī savu ārieni. Analizējot sociālās Es-koncepcijas atšķirības, var secināt, ka pusaudžiem ar nukleāro stāvokli vienaudžu grupā pašuztvere attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvāka nekā sekundārajiem skolēniem. Pašuztvere attiecībās ar savu dzimumu ir pozitīvāka nukleārajiem pusaudžiem atšķirībā no sekundārajiem un perifērajiem/izolētajiem skolēniem un arī pozitīvāka sekundārajiem pusaudžiem salīdzinājumā ar perifēriskajiem/izolētajiem skolēniem.

3.2.3.2. Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā

Pusaudža centralitātes indekss sociālajā tīklā (klasē) tika noteikts kā viņa centralitātes tuvu draugu grupā un tuvu draugu grupas centralitātes klasē kombinācija. 204 pusaudžiem

(110 zēniem un 94 meitenēm) ir nukleārais stāvoklis, 82 pusaudžiem (33 zēniem un 49 meitenēm) – sekundārais, 10 – perifērais un 1 – izolētais. Tā kā tika noteikts tikai 1 izolētais pusaudzis, viņš tika pievienots grupai ar perifēro stāvokli klasē. Kopumā apakšgrupā „perifēriskie/izolētie” iekļuva 11 cilvēku (4 zēni un 7 meitenes). Apakšgrupas pēc dzimumu sadalījuma statistiski nozīmīgi neatšķiras ($\chi^2(2, N = 297) = 5,17, p = 0,08$).

Lai noteiktu, vai pastāv Es-koncepcijas aspektu atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā un, ja pastāv, tad kādas, tika veikta vienfaktora dispersiju analīze (*One-Way ANOVA*). Multivariatīvās dispersiju analīzes izmantošana nav korekta, jo apakšgrupu apjoms ir ļoti atšķirīgs un pēc Boksa testa (*Box's Test*) nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto pusaudžu apakšgrupās Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu dispersiju-kovariāciju matricas ir atšķirīgas ($\rho < 0,05$).

16. tabulā doti Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā (skolas klasē).

16. tabula. Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā ($N = 297$)

H. Mārša Pašraksturojuma aptaujas II skala	Nukleārie skolēni			Sekundārie skolēni			Perifēriskie/izolētie skolēni			F	p	η^2
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD			
Fiziskās spējas	204	36,96	9,11	82	35,22	9,89	11	27,55	8,61	5,88	0,003	0,04
Fiziskais izskats	204	35,14	7,97	82	34,23	9,48	11	30,45	10,98	1,76	0,174	0,01
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	204	35,61	7,52	82	33,34	8,39	11	31,00	6,56	3,90	0,021	0,03
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	204	48,07	7,96	82	44,44	9,15	11	37,27	11,39	12,50	0,000	0,08
Attiecības ar vecākiem	204	38,49	7,57	82	39,79	7,36	11	39,82	6,52	0,97	0,379	0,01
Godīgums-uzticamība	204	39,11	6,95	82	39,02	7,51	11	40,55	6,50	0,23	0,795	0,00
Emocionālā stabilitāte	204	37,81	9,20	82	37,77	10,32	11	36,82	12,71	0,06	0,947	0,00
Matemātika	204	38,20	11,83	82	34,27	11,32	11	37,91	11,10	3,34	0,037	0,02
Verbālās spējas	204	40,11	9,43	82	41,13	7,92	11	42,27	10,81	0,59	0,553	0,01
Skola	204	46,27	8,15	82	45,00	9,30	11	47,64	8,98	0,87	0,420	0,01
Vispārīgais Es	204	47,38	7,18	82	47,85	8,38	11	47,36	7,03	0,18	0,890	0,00

Dispersiju analīzes rezultāti (16. tabula) parāda, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti klasē pastāv noteiktu Es-koncepcijas rādītāju statistiski nozīmīgas atšķirības. Lai varētu izdarīt secinājumus par statistiski nozīmīgām Es-koncepcijas atšķirībām apakšgrupu rezultātos, to vidējās vērtības tika salīdzinātas, izmantojot *Post-hoc* testu (*Tukey HSD* – gadījumos, kad apakšgrupās rezultātu dispersijas ir līdzīgas, un *Games-Howell* – kad rezultātu dispersijas ir atšķirīgas).

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto pusaudžu grupās statistiski nozīmīgi atšķiras skalas „Fiziskās spējas” rezultāti ($F(2, 294) = 5,88, \rho < 0,01$). Ar *Post-hoc* testu (*Tukey HSD*) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības,

atklājās, ka viszemākie skalas „Fiziskās spējas” rādītāji ir perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem. Skalas „Fiziskās spējas” rezultātos parādās statistiski nozīmīga vidējo rādītāju starpība starp nukleārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 9,42, p < 0,01$) un starp sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 7,67, p < 0,05$).

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka nukleāro, sekundāro un perifērisku/izolēto pusaudžu grupās statistiski nozīmīgi atšķiras skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rezultāti ($F(2, 294) = 3,90, \rho < 0,05$). Vidējo rādītāju salīdzinājums ar *Post-hoc* testa (*Tukey HSD*) palīdzību atklāj nozīmīgu vidējo starpību starp nukleārajiem un sekundāriem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 2,27, p < 0,05$). Nukleārajiem pusaudžiem skalas „Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem” rezultātu vidējais rādītājs ir augstāks nekā sekundārajiem pusaudžiem.

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka nukleāro, sekundāro un perifērisku/izolēto pusaudžu grupās statistiski nozīmīgi atšķiras skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rezultāti ($F(2, 294) = 12,50, \rho = 0,000$). Ar *Post-hoc* testa (*Games-Howell*) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka nukleārajiem pusaudžiem ir visaugstākie skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rezultāti. Parādās statistiski nozīmīga skalas „Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem” rezultātu vidējo rādītāju starpība starp nukleārajiem un sekundārajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 3,63, p < 0,01$) un starp nukleārajiem un perifērajiem/izolētajiem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 10,80, p < 0,05$).

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka nukleāro, sekundāro un perifērisku/izolēto pusaudžu grupās statistiski nozīmīgi atšķiras skalas „Matemātika” rezultāti ($F(2, 294) = 3,34, \rho < 0,05$). Vidējo rādītāju salīdzinājums ar *Post-hoc* testa (*Tukey HSD*) palīdzību atklāj nozīmīgu vidējo starpību starp nukleārajiem un sekundāriem pusaudžiem ($M_1 - M_2 = 3,93, p < 0,05$). Nukleārajiem pusaudžiem skalas „Matemātika” rezultātu vidējais rādītājs ir augstāks nekā sekundārajiem pusaudžiem.

Dispersiju analīzes rezultāti (17. tabula) parāda, ka nukleāro, sekundāro un perifērisku/izolēto pusaudžu apakšgrupās skalas „Fiziskais izskats”, „Attiecības ar vecākiem”, „Godīgums-uzticamība”, „Emocionālā stabilitāte”, „Verbālās spējas”, „Skola” un „Vispārīgais Es” rezultāti statistiski nozīmīgas neatšķiras.

Atbildot uz trešo pētījuma jautājumu par Es-koncepcijas aspektu atšķirībām pusaudžiem ar dažādu centralitāti, var secināt, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisku/izolēto stāvokli tādā sociālajā tīklā kā skolas klase atšķirības parādās fiziskajā, sociālajā un akadēmiskajā Es-koncepcijā. Rezultāti liecina, ka pusaudži ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē savas fiziskās spējas un iemaņas uztver pozitīvāk nekā perifēriskie/izolētie pusaudži. Pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē pašuztvere attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvāka nekā sekundārajiem pusaudžiem un pašuztvere attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvāka salīdzinājumā gan ar sekundārajiem, gan ar

perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem. Attiecībā uz akadēmisko Es-koncepciju tika konstatēts, ka pašuztvere matemātikas jomā pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē ir pozitīvāka nekā sekundārajiem pusaudžiem.

4. Iztirzājums

4.1. Iegūto rezultātu analīze un interpretācija

Promocijas darbā tika novērtēta pusaudžu Es-koncepcijas un viņu sociālā statusa klasē un tuvu draugu grupā savstarpējā saistība.

Atbildot uz pētījuma jautājumu par sakarībām starp dažādām skolēnu statusa dimensijām un Es-koncepcijas aspektiem pusaudžu vecumā, var secināt, ka pastāv pozitīvas sakarības starp fizisko Es-koncepcijas aspektu un tādām sociālā statusa dimensijām kā sociālā priekšrocība, uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir pozitīvi saistīta ar sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Pozitīvas sakarības pastāv arī starp sava izskata uztveri un uztveramo popularitāti un sociālo dominanci.

Literatūras analīze (Burns, 1982; Harter, 1999; Lerner & Karabenick, 1974; Lerner, et al., 1973; Musa & Roach, 1973) liecina, ka pusaudžu vecumā palielinās sava fiziskā izskata nozīme. Līdz ar to, pusaudzis ir norūpējies par to, ko par viņu domā citi cilvēki, vispirms viņa vienaudži (Elkind, 1967; Harter, 1999; 2006; Parker, et al., 2006; Sebastian, et al., 2008; Vartanian, 2000). Viņam šķiet, ka „visi skatās uz viņu” un vienmēr novērtē viņa izskatu (Elkind, 1967; Harter, 1999; 2006). Turklāt āriene un atlētiskās spējas ir to pusaudžu svarīgi raksturojumi, kuriem ir augsts sociālais statuss vienaudžu vidū. Pievēršoties pētījumiem, kuri tika veltīti tam, kā pusaudži uztver savus vienaudžus ar augstu sociālo statusu, var secināt, ka skolēni ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū tiek uztverti kā pievilcīgi (Coie, et al., 1982; de Bruyn & van de Boom, 2005). Tie bērni un pusaudži, kuri ir uztverami kā populāri, tiek uztverti, kā pievilcīgi, ka tie, kas valkā modernu apģērbu (Adler & Adler, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005; Eder, et al., 1995; Lease, Kennedy, et al., 2002) un viņiem ir atlētiskas spējas (Eder, et al., 1995; Lease, Kennedy, et al., 2002). Savukārt, attiecībā uz skolēniem, kuri atrodas uztveramās popularitātes hierarhijas apakšā, pētījumi liecina, ka vienaudži apsmej viņu apģērbu un ārieni (Thorne, 1993). Sociāli dominantus pusaudžus vienaudži raksturo kā cilvēkus ar atlētiskām spējām (Savin-Williams, 1979). Ņemot to vērā, var domāt, ka pusaudži ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, uztverami kā populāri pusaudži un sociāli dominanti pusaudži, kurus vienaudži novērtē kā fiziski pievilcīgākus un atlētiskākus, iegūst atbilstošu atgriezenisko saiti no vienaudžu puses, kuru viņi var integrēt savā fiziskā Es-koncepcijā un attīstīt pozitīvāku pašuztveri šajā jomā.

Tas sasauca arī ar teorētiskajā literatūrā (Bracken & Lamprecht, 2003; Cooley, 1902; Shavelson, et al., 1976; Marsh, 2007) aprakstīto Es-koncepcijas veidošanās mehānismu: atspoguļotie novērtējumi, kurus mēs iekļaujam savā Es-koncepcijā, rodas netieši, no citiem cilvēkiem noteiktā vidē, no pārliecības par to, kādus mūs redz citi cilvēki.

Attiecībā uz pētījuma jautājumu par sakarībām starp dažādām skolēnu statusa dimensijām un Es-koncepcijas aspektiem pusaudžu vecumā tika atklātas pozitīvas sakarības starp sociālo Es-koncepcijas aspektu un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Pašuztvere attiecībās ar pretējo dzimumu ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Pozitīvas sakarības arī tika konstatētas starp pašuztveri attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Savukārt pašuztvere attiecībās ar vecākiem nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām.

Pusaudži ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, tie pusaudži, kas tiek uzskatīti par populāriem un sociāli dominanti pusaudži, var attīstīt pozitīvāku sociālu Es-koncepciju attiecībās ar vienaudžiem, jo viņiem ir labvēlīgāka pieredze mijiedarbībā ar klasesbiedriem. Teorētiskajā literatūrā viens no aprakstītajiem Es-koncepcijas avotiem ir tā saucamais absolūtais standarts (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). Šis standarts atspoguļo diezgan objektīvu novērtējumu, kura pamatā tieši novērojamas pazīmes, raksturojumi vai uzvedības veidi – absolūti, tieši un objektīvi. Pusaudžiem ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, uzskatītajiem par populāriem pusaudžiem un sociāli dominantiem pusaudžiem ir reāla objektīva pašrealizācijas pieredze attiecībās ar vienaudžiem un to viņi integrē savā Es-koncepcijā.

No otras puses skolēni uzskata savus klasesbiedrus ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi par spējīgiem sadarboties (Coie, et al., 1982; de Bruyn & van den Boom, 2005). Skolēnus, kurus vienaudži uztver kā populārus, klasesbiedri uzskata par sociāli ievērojamiem (Adler & Adler, 1998; Lease, Kennedy, et al., 2002), prosociāliem (Lease, Kennedy et al., 2002), elitāriem (Adler & Adler, 1996). Savukārt sociāli dominantie vienaudži tiek uztverti kā grupas līderi (Savin-Williams, 1979). Šie pētījumu rezultāti rosina domāt, ka pusaudži ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi, pusaudži, kuri vienaudžu acīs tiek uztverti kā populāri un sociāli dominantie pusaudži, vienaudžu novērtējumus var atspoguļot savā sociālā Es-koncepcijā. Šajā pētījumā iegūtie rezultāti saskan ar iepriekšējo pētījumu rezultātiem, kuros tika atklāts, ka sociālā Es-koncepcija ir saistīta ar sociometrisko popularitāti (Chambliss, et al., 1978; de Bruyn & van de Boom, 2005; Hymel, et al., 1999)

Analizējot sakarības starp akadēmisko Es-koncepcijas aspektu un sociālā statusa dimensijām, redzams, ka pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti. Pašuztvere mācībspriekšmetos kopumā ir pozitīvi saistīta ar sociālo iespaidu,

uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Savukārt verbālā Es-koncepcija, t.i., savu spēju un iemaņu uztvere valodas un lasīšanas jomā, nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām.

Atklātās sakarības starp pusaudžu akadēmisko Es-koncepciju un noteiktām sociālā statusa dimensijām skolas klasē izraisa īpašu interesi. Tā kā pētījuma dalībnieki ir 9. klašu skolēni, kuri iegūst pamatizglītību un kuriem mācību gada beigās jākārto valsts eksāmeni, var pieņemt, ka pozitīvāka pašuztvere matemātikas jomā ir saistīta ar uztveramo popularitāti klasesbiedru vidū tāpēc, ka skolas mācību programmā matemātika ir viens no galvenajiem priekšmetiem un mācību sasniegumus matemātikā skolēni var uzskatīt par prestiža avotu. Iespējams, populārie pusaudži matemātikas jomā pozitīvāku pašuztveri attīsta tāpēc, ka viņiem var būt reāli matemātiski sasniegumi, nevis tāpēc, ka viņu sasniegumus šādi uztver un novērtē vienaudži.

Tāpat var pieņemt, ka pozitīva pašuztvere mācību priekšmetos kopumā ir saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci, jo akadēmiski sasniegumi izlaiduma klasē izraisa klasesbiedru cieņu un atzinību: sekmīgāki skolēni iegūst prestižu, varu un ietekmi vienaudžu vidū. Viņi var būt populāri un ietekmīgi savu sasniegumu dēļ un tāpēc, ka ir potenciāli spējīgi palīdzēt citiem klasesbiedriem mācību darbībā. Tomēr viņi ne vienmēr izraisa simpātijas. Tātad sakarība starp pašuztveri mācību priekšmetos un sociālo iesaisti ļauj uzskatīt, ka akadēmiski sekmīgi skolēni var būt ne tikai populāri un spējīgi ietekmēt klasesbiedrus, bet arī izraisīt gan vienaudžu simpātijas, gan antipātijas.

Vārdu sakot, akadēmiskā Es-koncepcija var būt saistīta ar sociālā statusa dimensijām nevis tāpēc, ka skolēnus ar augstu statusu klasē vienaudži uztver un novērtē kā sekmīgākus mācību darbībā, bet gan tāpēc, ka viņi reāli ir sekmīgāki un viņu mācību sasniegumi kļūst gan par akadēmiskās Es-koncepcijas satura avotu, gan par popularitātes un varas iegūšanas priekšnosacījumu. Tomēr šāds pieņēmums prasa tālāku pārbaudi.

Pētījumā tika konstatēts, ka vispārīgā Es-koncepcija jeb vispārīgais pašvērtējums pozitīvi korelē tikai ar sociālo dominanci un nav saistīts ar sociometrisko statusu un uztveramo popularitāti. Arī šis atklājums arī izraisa lielu interesi, jo šī pētījuma rezultāti saskan ar vienā iepriekšēju pētījumu grupā gūtajiem rezultātiem, kuros tika konstatēts, ka sociometriskā popularitāte nav saistīta ar pašvērtējumu (Coopersmith, 1967; Rudner, et al., 1976), bet nesaskan ar divu citu iepriekšēju pētījumu grupu rezultātiem: vienā daļā tika atzīts, ka pastāv pozitīva sakarība starp vispārīgo pašvērtējumu un sociometrisko popularitāti (Bradley & Newhouse, 1975; Chiu, 1987; Helper, 1955; Kulas, 1982; Rosenberg, 1989; Sawako, 1975; Zelen, 1954), un otrā daļā konstatēts, ka vispārīgais pašvērtējums ir pozitīvi saistīts ar uztveramo popularitāti (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998).

Tā kā šajā pētījumā tika atklāts, ka nepastāv sakarība starp vispārīgo pašvērtējumu un sociālo priekšrocību un uztveramo popularitāti, tad viens no izskaidrojamiem, iespējams, saistāms ar to, ka pusaudži varētu neprecīzi uztvert savu statusu. Iespējams, ka, aizsargājot savu

pašvērtību, pusaudži ar zemu statusu nepareizi interpretē to, cik lielā mērā viņi patīk vai nepatīk saviem klasesbiedriem un cik lielā mērā klasesbiedri novērtē viņu popularitāti klasē. Šāds iespējams skaidrojums arī sasaucas ar literatūrā aprakstītajiem Es aizsardzības mehānismiem (Rogers, 1959).

Otrkārt, iespējams, ka, salīdzinot savu statusu ar klasesbiedru stāvokli vienaudžu vidū, pusaudži ar zemu statusu var pazemināt pieņemšanas un popularitātes vērtību un klasesbiedru nozīmīgumu, lai aizsargātu savu Es. Šāds skaidrojums sasaucas ar L. Festingera kognitīvās disonances teoriju (Festinger, 1954), kas apgalvo, ka, ja kāds „nozīmīgā cita” raksturojums šķiet labāks, cilvēks var pazemināt šī „nozīmīgā cita” vērtību, lai izvairītos no pašvērtējuma pazemināšanās, ko var izraisīt sociālā salīdzināšana.

Visbeidzot, atklātā sakarība starp vispārīgo pašvērtējumu un sociālo dominanci var liecināt par to, ka skolas klasē skolēna pašvērtībai viņa paša spēja konkurēt par materiālajiem un sociālajiem resursiem un kontrolēt tos (t.i., klasesbiedru „pieejamība”, apciemošana, kopīga laika pavadīšana pēc stundām un brīvdienās, izklaidēšanās u.c.) ir svarīgāka nekā vienaudžu simpātijas un antipātijas un nekā prestižs un slava vienaudžu vidū.

Nekādas saistības netika atklātās starp emocionālo Es-koncepcijas aspektu un sociālā statusa dimensijām. Neskatoties uz to, ka skolēni uztver un apraksta simpātiju izraisošos klasesbiedrus kā emocionāli mierīgus un nosvērtus (Coie, et al., 1982), var pieņemt, ka šie vienaudžu novērtējumi tomēr nav tik svarīgi pusaudža emocionālās Es-koncepcijas attīstībā. Teorētiskās literatūras analīze parādīja, ka pastāv divi galvenie informācijas avoti, kas tiek izmantoti Es-koncepcijas veidošanā (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008), – tiešie („personiskā perspektīva”) un atspoguļotie novērtējumi („citu perspektīva”). Tā kā pusaudžiem ir raksturīga emocionāla nestabilitāte un bieža garastāvokļa maiņa (Ausubel, 2002), viņi emocionālās Es-koncepcijas konstruēšanā var izmantot tiešus novērtējumus, reaģējot uz savu emocionālo pieredzi.

Attiecībā uz to, kādas pusaudžu sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē Es-koncepcijas aspektus, pētījuma rezultāti parāda, ka sociālā dominance ir vislabākais prognozētājs fiziskā Es-koncepcijas aspekta mainīgajiem lielumiem.

Tā kā pusaudžu priekšstatos fiziskās spējas un āriene ir svarīgi sociāli dominantu vienaudžu raksturojumi (Savin-Williams, 1979), var pieņemt, ka, vienaudžu vidū sacenšoties par materiālajiem un sociālajiem resursiem, pusaudzis var lietot fizisko spēku, nostiprināt savu pozīciju klasē pateicoties uzvarām sporta sacensībās sportā un sasniegumiem dejās, kā arī viņš var cīnīties par augstu stāvokli klasē, izmantojot tādus līdzekļus, kā moderns apģērbs un stilīga frizūra. Sacenšoties ar klasesbiedriem un iegūstot augstu stāvokli dominances hierarhijā, pusaudzis salīdzinot sevi ar citiem vienaudžiem, var nonākt pie secinājuma, ka viņam ir labākas atlētiskas spējas un pievilcīgāka āriene, un līdz ar to attīstīt pozitīvāku fizisko Es-koncepciju.

Tāds iespējamais skaidrojums sasaucas arī ar literatūrā aprakstītajiem standartiem, ko cilvēks var izmantot, lai konstruētu Es-koncepciju. Uztverot un novērtējot sevi, cilvēks var izmantot standartus, kuri balstās uz salīdzinājumu ar citiem – vispirms ar vienaudžiem (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). Šis standarts tiek lietots tad, kad cilvēka uzvedība vai personiskie raksturojumi tiek salīdzināti ar citu cilvēku uzvedību vai personiskajiem raksturojumiem.

Attiecībā uz sociālo Es-koncepcijas aspektu vislabāk pašuztveri attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ļauj prognozēt uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Savukārt pašuztveri attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem vislabāk prognozē tikai sociālā dominance. Tā kā skolas klase ir nozīmīga vide, kur pusaudzīm ir iespēja attīstīt un parādīt savas sociālās iemaņas, var domāt, ka sasniegumi sacensībā par materiālajiem un sociālajiem resursiem kļūst par būtisku pozitīvas sociālās Es-koncepcijas veidošanos priekšnosacījumu. Līdz ar to, pozitīvai pašuztverei attiecībās ar pretējo dzimuma pārstāvjiem arī ir svarīga uztveramā popularitāte. Tādējādi, var pieņemt, ka sociāli kompetentāki pusaudži iegūst gan reālu sociālo pieredzi, gan atbilstošu atgriezenisko saiti no vienaudžiem un līdz ar to attīsta arī pozitīvāku sociālo Es-koncepciju, izmantojot tādus literatūrā aprakstītus Es-koncepcijas informācijas avotus (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008) kā tiešie un atspoguļotie novērtējumi.

Analizējot pētījuma rezultātus attiecībā uz to, kādas statusa dimensijas vislabāk prognozē akadēmiskā Es-koncepcijas aspekta rādītājus, var secināt, ka uztveramā popularitāte ir vienīgais nozīmīgais prognozētājs pašuztverei matemātikas jomā. Savukārt sociālā dominance ļauj prognozēt vispārīgās akadēmiskās Es-koncepcijas rādītājus.

Kā jau iepriekš bija minēts, var pieņemt, ka matemātika ir viens no galvenajiem mācībspriekšmetiem skolas mācību programmā un izlaiduma klases skolēni matemātiskos sasniegumus var uzskatīt par prestiža avotu. Iespējams, skolēni, ar matemātiskiem sasniegumiem sacenšoties par popularitāti, prestižu un slavu, arī iegūst atbilstošu statusu uztveramās popularitātes hierarhijā un šos sasniegumus izmanto, lai konstruētu akadēmisko Es-koncepciju. Iespējams, tieši tāpēc tika atklāts, ka skolēna uztveramā popularitāte ļauj prognozēt viņa pašuztveri matemātikas jomā.

Savukārt skolēna akadēmiskie sasniegumi mācībspriekšmetos kopumā var kļūt par sociālās dominances priekšnosacījumu klasē. Sekmīgākiem skolēniem var būt vairāk varas un ietekmes vienaudžu vidū nekā citiem, jo viņiem ir potenciāla spēja palīdzēt klasesbiedriem mācību darbībā. Iespējams, savus reālos sasniegumus sekmīgi skolēni izmanto gan sacensībā par stāvokli dominances hierarhijā, gan akadēmiskās Es-koncepcijas konstruēšanā.

Citiem vārdiem, veidojot savu akadēmisko Es-koncepciju, pusaudži var izmantot reālos sasniegumus mācību darbībā. Attiecīgi, kā informācijas avotu, kurš bija aprakstīts arī teorētiskajā

literatūrā (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008), viņi izmanto tiešos novērtējumus.

Mēģinot prognozēt vispārīgā pašvērtējuma variāciju saistībā ar sociālā statusa mērījumiem, rezultāti parāda, ka no sociālā statusa dimensijām vienīgais nozīmīgais prognozētājs ir sociālā dominance. Šāds rezultāts rosina domāt, ka pusaudžiem pašvērtības izjūtas veidošanā viņu pašu sasniegumi sacensībā par materiālajiem un sociālajiem resursiem ir svarīgāki nekā vienaudžu simpātijas vai antipātijas un atzinība no vienaudžu puses.

Pētījumā nav konstatēta sociometriskā statusa nozīme Es-koncepcijas prognozēšanā, kaut gan tika atklāts, ka pastāv nozīmīgas sakarības starp sociometriskā statusa indeksiem un noteiktiem fiziskās, sociālās un akadēmiskās Es-koncepcijas aspektiem.

Visbeidzot, tika konstatēts ka neviena no sociālā statusa dimensijām nav nozīmīgi saistīta ar emocionālā Es-koncepcijas aspekta rādītājiem. Tātad statusa dimensijas arī nespēj prognozēt šos Es-koncepcijas aspektus.

Atbildot uz pētījuma jautājumu par Es-koncepcijas aspektu atšķirībām pusaudžiem ar dažādu centralitāti, var secināt, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā kā skolas klase parādās atšķirības fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijā. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē, atšķirības arī parādās akadēmiskajā Es-koncepcijā.

Analizējot fiziskās Es-koncepcijas atšķirības, var secināt, ka pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir mazāk pozitīva nekā pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Tādas pašas atšķirības pastāv starp pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli skolas klasē un pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē. Neatkarīgi no tā, vai runa ir par pusaudža centralitāti tuvu draugu grupā vai tādā sociālajā tīklā kā skolas klase, perifēriskie/izolētie pusaudži mazāk pozitīvi uztver sevi fiziskās aktivitātēs (sportā, dejās, vingrošanā) un zemāk novērtē savu interesi par sportu un fizisko aktivitāti.

Iespējams, konstatētās atšķirības izskaidrojamas ar to, ka pusaudžu vecumā tuvu draugu grupās viens no svarīgākajiem aktivitātes veidiem ir tieši sports (piemēram, pludmales volejbols, kopīga slēpošana, peldēšana, sporta klubu un fitnesa centru apmeklējums u.c.), kā arī dejas (piemēram, diskotēku, deju studiju apmeklējums u.c.). Skolēni ar perifērisko/izolēto stāvokli ir tie pusaudži, kurus vienaudži reti nosauc un izvēlas par tuvu draugu grupas dalībniekiem (Cairns, et al., 1995; Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001; Lansford, et al., 2009). Ņemot to vērā, var pieņemt, ka perifēriskie/izolētie pusaudži arī reti piedalās iepriekšminētajās fiziskajās aktivitātēs. Līdz ar to, atceroties, ka sociālā salīdzināšana ir svarīgs Es-koncepcijas veidošanās mehānisms (Brown & Lohr, 1987; Festinger, 1954; Harter, 2006), var domāt, ka perifēriskie/izolētie pusaudži, salīdzinot savu fizisko aktivitāti un atlētiskās spējas ar citu tuvu

draugu grupas dalībnieku fizisko aktivitāti un atlētiskajām spējām, paši savas fiziskās spējas var novērtēt zemāk.

Šie rezultāti arī sasaucas ar to, ko var paredzēt, pamatojoties uz iepriekšējo pētījumu rezultātiem un teoriju. Pētījumi liecina (Farmer & Rodkin, 1996), ka nukleārus skolēnus klasesbiedri uztver kā atlētiskus. Ievērojot simboliskā interakcionisma atziņas, var pieņemt, ka skolēni ar augstāku centralitāti tuvu draugu grupā, kā arī klasē kopumā, no klasesbiedriem gūstot atbilstošu atgriezenisko saiti par savām atlētiskajām spējām, šos vienaudžu novērtējumus ietver savā fiziskajā Es-koncepcijā, attīstot pozitīvāku pašuztveri šajā jomā.

Interesanti, ka pusaudžiem ar dažādu stāvokli sociālajā tīklā, t.i., ar dažādu centralitāti skolas klasē, fiziskās Es-koncepcijas atšķirības neparādās attiecībā uz savas fiziskās pievilcības uztveri. Tomēr šīs atšķirības var konstatēt starp pusaudžiem ar nukleāro stāvokli vienaudžu grupā un pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli vienaudžu grupā: nukleāri pusaudži pozitīvāk uztver savu ārieni un augstāk novērtē savu pievilcību nekā perifēriskie/izolēti pusaudži.

Literatūras analīze parādīja (Burns, 1982; Harter, 1999; Lerner & Karabenick, 1974; Lerner, et al., 1973; Musa & Roach, 1973), ka pusaudžu vecumā fiziskā pievilcība ir ļoti nozīmīga tēma. Pusaudži novērtē savu izskatu salīdzinājumā ar citu cilvēka izskatu, uztraucas par to, ko citi cilvēki domā par viņu ārieni. Līdz ar to, tuvu draugu grupa ir tā, kas sniedz emocionālo atbalstu saviem dalībniekiem, arī attiecībā uz viņu izskatu un pievilcīgumu. Tāpēc var domāt, ka nukleārie pusaudži attiecībā uz savu ārējo izskatu jūt atbalstu un atzinību lielākā mērā nekā perifēriskie/ izolētie pusaudži un attīsta pozitīvāku fizisko Es-koncepciju.

Analizējot sociālās Es-koncepcijas atšķirības, var secināt, ka pusaudži ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā salīdzinājumā ar pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā uztver sevi pozitīvāk attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem. Identiskas atšķirības tika konstatētas starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē. Neatkarīgi no tā, vai pusaudža centralitātes līmenis tuvu draugu grupā vai skolas klasē tiek ņemts vērā, nukleārie pusaudži salīdzinājumā ar sekundārajiem pusaudžiem augstāk novērtē savu popularitāti pretējā dzimuma pārstāvju vidū un to, cik viegli viņi iegūst pretējā dzimuma draugus.

Iespējams, tas saistīts ar to, ka tieši nukleārie pusaudži veido tuvu draugu grupu kodolu (Cairns, et al., 1995; Lansford, et al., 2009). Tāpēc var pieņemt, ka tieši šie pusaudži izraisa īpašu pretējā dzimuma pārstāvju interesi un šo pieredzi atspoguļo savā sociālajā Es-koncepcijā.

Neatkarīgi no tā, vai tas ir pusaudža centralitātes līmenis vienaudžu grupā, vai skolas klasē, nukleārajiem pusaudžiem salīdzinājumā ar sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ir arī pozitīvāka pašuztvere attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem. Viņi augstāk novērtē savu popularitāti sava dzimuma pārstāvju vidū un to, cik viegli viņi iegūst draugus sava

dzimuma pārstāvju vidū. Arī pusaudži ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā attiecībās ar savu dzimumu uztver sevi pozitīvāk, nekā pusaudži ar perifērisko/izolēto stāvokli.

Tāpat kā skolas klase, tuvu draugu grupas ir arī svarīga vide, kas pusaudžiem dod iespēju aprobēt un attīstīt savas sociālās iemaņas. Tāpēc var domāt, ka augstākais stāvoklis gan tuvu draugu grupā, gan sociālajā tīklā, t.i., skolas klasē, pusaudžiem ļauj integrēt šo pieredzi savā sociālajā Es-koncepcijā, par Es-koncepcijas avotu izmantojot tiešos novērtējumus (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008) un sociālās salīdzināšanas rezultātus (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976).

Šajā pētījumā iegūtie rezultāti par sociālās Es-koncepcijas atšķirībām pusaudžiem ar dažādu centralitāti sasaucas ar iepriekšējiem pētījumiem (Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001), kuros ir pierādīts, ka skolēna centralitāte ir pozitīvi saistīta ar sociālajām iemaņām un skolēnus ar augstu centralitāti klasesbiedri raksturo kā līderus, kā spējīgus sadarboties un kā populārus. Atbilstoši simboliskā interakcionisma atziņām var pieņemt, ka skolēni ar augstāku centralitāti tuvu draugu grupā, kā arī klasē kopumā, no klasesbiedriem gūstot atbilstošu atgriezenisko saiti attiecībā uz savām sociālajām iemaņām, vienaudžu novērtējumus ietver savā sociālajā Es-koncepcijā un attīsta pozitīvāku pašuztveri šajā jomā.

Savukārt sociālās Es-koncepcijas atšķirības neparādās attiecībās ar vecākiem. Pusaudža centralitāte tādā sociālajā tīklā kā skolas klase un vienaudžu grupa nav saistīta ar viņa novērtējumu par to, cik labi viņš saprotas ar saviem vecākiem, un ar viņa novērtējumu par viņa mijiedarbības kvalitāti ar vecākiem.

Analizējot akadēmiskās Es-koncepcijas atšķirības, atklājās, ka pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvāka nekā sekundārajiem pusaudžiem. Nukleārie pusaudži pozitīvāk uztver savas spējas un iemaņas matemātikā, ir vairāk apmierināti ar saviem matemātiskajiem sasniegumiem un augstāk novērtē savu interesi par matemātiku. Interesanti, ka tādas atšķirības neparādās pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā. Šie rezultāti rosina domāt, ka runa ir par tādu sociālo tīklu kā skolas klase. Pieņemot, ka matemātika ir viens no galvenajiem priekšmetiem un skolēni matemātikas zināšanas uzskata par vērtīgām, var gaidīt, ka pusaudži ar matemātiskiem sasniegumiem kļūs par klases kodolu. Iespējams, Es-koncepcijas atšķirības matemātikas jomā parādās pusaudžiem ar dažādu centralitāti, jo nukleārie pusaudži patiesībā ir sekmīgāki matemātikā un savus matemātiskos sasniegumus izmanto akadēmiskās Es-koncepcijas konstruēšanā.

Es-koncepciju atšķirības verbālo spēju jomā starp pusaudžiem ar dažādu centralitāti ne tuvu draugu grupā, ne klasē neparādās. Tāpat pētījumā tika konstatēts, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti gan tuvu draugu grupā, gan klasē neparādās atšķirības attiecībā uz vispārīgo akadēmisko Es-koncepciju, t.i., uz vispārīgo pašuztveri skolas mācībspriekšmetos kopumā.

Tāda pati situācija ir attiecībā uz emocionālās Es-koncepcijas atšķirībām. Jau iepriekš tika minēts, ka pusaudžiem kopumā ir raksturīga emocionāla nestabilitāte un bieža garastāvokļa maiņas (Ausubel, 2002). Iespējams tas izskaidro to, kāpēc pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un klasē neparādās emocionālās Es-koncepcijas atšķirības.

Arī analizējot vispārīgās Es-koncepcijas atšķirības, var secināt, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti gan vienaudžu grupā, gan skolas klasē vispārīgā pašvērtējuma līmenis neatšķiras. Pusaudži neatšķiras pēc tā, cik ļoti viņi lepojas ar sevi un ir apmierināti ar to, kādi ir. Šis atklājums ir interesants, jo it kā nesaskan ar iepriekšēju pētījumu rezultātiem (Brown & Lohr, 1987; Coleman, 1961; Cusick, 1973), kas ļauj pieņemt, ka skolēniem ar augstāku centralitāti gan tuvu draugu grupā, gan klasē vispārīgā pašvērtējuma līmenis varētu būt augstāks. Tomēr, jāņem vērā, ka šajos pētījumos tika salīdzināti vienaudžu grupu dalībnieki un atstumtie skolēni. Savukārt pēc B. Ņūmenas un F. Ņūmena (Newman & Newman, 1976, 2001) viedokļa, pusaudžu vecumā piederība pie tuvu draugu grupas ir īpaši nozīmīga un pieņemšana no vienaudžu puses ir īpaši būtiska pozitīvas Es-koncepcijas atbalstam. Tāpēc piederība pie tuvu draugu grupas nodrošina pozitīvu pašvērtējumu. Tas ļauj prognozēt, ka vispārīgais pašvērtējums būs augstāks tuvu draugu grupas dalībniekiem salīdzinājumā ar izolētajiem skolēniem un neatšķirsies, ja tiks salīdzināti tuvu draugu dalībnieki. Tā kā pētījumā ir tikai viens izolētais skolēns, nav iespējams salīdzināt vienaudžu grupas dalībnieku un izolēto pusaudžu vispārīgo pašvērtējumu. Savukārt šī pētījuma rezultāti liecina, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti gan vienaudžu grupā, gan skolas klasē vispārīgā pašvērtējuma līmenis neatšķiras, un tas sasaucas ar B. Ņūmenas un F. Ņūmena priekšstatiem.

Apkopojot svarīgākās atziņas, var secināt, ka atšķirībā no iepriekšējiem pētījumiem šajā pētījumā sakarības starp pusaudžu Es-koncepciju un sociālo statusu klasē pētītas vispusīgāk, pievēršot uzmanību sakarībām starp vairākiem Es-koncepcijas aspektiem un dažādām sociālā statusa dimensijām. Šajā pētījumā pirmo reizi tika pētīts dažādu sociālā statusa dimensiju, proti, sociālās priekšrocības, sociālā iespaids, uztveramās popularitātes un sociālās dominances ieguldījums Es-koncepcijas prognozēšanā. Pirmo reizi tika pētīti pusaudžu Es-koncepcijas aspekti saistībā ar viņu sociālo statusu kā formalajā, tā arī neformālajā grupā.

Tādējādi, no psiholoģijas zinātnes attīstības viedokļa, salīdzinot ar iepriekšējo pētījumu rezultātiem, šajā pētījumā iegūtie secinājumi piedāvā pilnīgāku un vispusīgāku informāciju par saistībām starp pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un viņu sociālā statusa dimensijām gan formālās, gan neformālās vienaudžu grupās, proti, skolas klasē un tuvu draugu grupā. Šajā ziņā šis pētījums ienes ieguldījumu pusaudžu Es-koncepcijas likumsakarību izpratnē.

Vēlreiz jāatzīmē, ka pētījuma ietvaros tika adaptēti pieci jauni instrumenti, proti, Es-koncepcijas izpētes instruments - Pašraksturojuma aptauja II, un četri sociālā statusa mērīšanas

instrumenti. Jaunu instrumentu adaptācija ir svarīgs ieguldījums turpmāko šāda veida pētījumu attīstībā.

4.2. Secinājumi

Apkopojot pētījuma rezultātus, var formulēt šādus galvenos pētījuma secinājumus.

1. Noteikti pusaudžu Es-koncepcijas aspekti ir pozitīvi saistīti ar sociālā statusa dimensijām skolas klasē:

a) savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir pozitīvi saistīta ar tādām sociālā statusa dimensijām kā sociālā priekšrocība, uztveramā popularitāte un sociālā dominance;

b) sava izskata pašuztvere ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci;

c) pastāv pozitīvas sakarības starp pašuztveri attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci.

d) pašuztvere attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvi saistīta ar sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci;

e) pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti;

f) pašuztvere skolas mācībspriekšmetos kopumā ir pozitīvi saistīta ar sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci;

g) vispārīgā Es-koncepcija (vispārīgais pašvērtējums) ir pozitīvi saistīta ar sociālo dominanci.

2. Daži pusaudžu Es-koncepcijas aspekti nav saistīti ar sociālā statusa dimensijām:

a) pašuztvere attiecībās ar vecākiem nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām;

b) verbālā Es-koncepcija, t.i., savu spēju un iemaņu uztvere valodas un lasīšanas jomā, nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām;

c) emocionālā Es-koncepcija nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām.

3. Noteiktas sociālā statusa dimensijas ļauj prognozēt noteiktus Es-koncepcijas aspektus, t.i., pašuztveri konkrētās jomās:

a) sociālā dominance vislabāk prognozē fiziskos Es-koncepcijas aspektus: savu fizisko spēju un iemaņu un sava izskata pašuztveri;

b) attiecībā uz sociālās Es-koncepcijas aspektiem pašuztveri attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem vislabāk ļauj prognozēt uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Savukārt pašuztveri attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem vislabāk ļauj prognozēt sociālā dominance;

c) attiecībā uz akadēmiskās Es-koncepcijas aspektiem uztveramā popularitāte ir vienīgais nozīmīgais prognozētājs pašuztverei matemātikas jomā. Savukārt sociālā dominānce vislabāk ļauj prognozēt pašuztveri mācībspriekšmetos kopumā;

d) sociālā dominānce ir vienīgais nozīmīgais vispārīgā pašvērtējuma prognozētājs.

4. Neviena no sociālā statusa dimensijām neuzrāda nozīmīgas sakarības ar emocionālā Es-koncepcijas aspekta rādītājiem un tāpēc tos prognozēt.

5. Pusaudžiem ar dažādu sociālo stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālā tīklā kā skolas klase pastāv atšķirības fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijā. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē atšķirības parādās arī akadēmiskajā Es-koncepcijā:

a) pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir mazāk pozitīva nekā pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Tādas pašas atšķirības pastāv starp pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli skolas klasē un pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē;

b) fiziskās Es-koncepcijas atšķirības attiecībā uz savas fiziskās pievilcības uztveri parādās starp pusaudžiem ar nukleāro stāvokli vienaudžu grupā un pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli vienaudžu grupā – nukleāri pusaudži pozitīvāk uztver savu ārējo un augstāk novērtē savu pievilcību nekā perifēriskie/izolētie pusaudži;

c) pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā ir pozitīvāka pašuztvere attiecībā ar pretējā dzimuma pārstāvjiem nekā pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Identiskas atšķirības tika konstatētas starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē;

d) neatkarīgi no tā, vai tas ir pusaudža centralitāte vienaudžu grupā vai skolas klasē, nukleārajiem pusaudžiem salīdzinājumā ar sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem pašuztvere attiecībā ar savu dzimumu ir pozitīvāka;

e) pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvāka nekā sekundārajiem pusaudžiem.

6. Pusaudžiem ar dažādu sociālo stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā kā skolas klase, Es-koncepcijas atšķirības neparādās attiecībā uz pašuztveri attiecībā ar vecākiem sociālās, attiecībā uz verbālo Es-koncepciju (savu verbālo spēju un iemaņu pašuztveri), vispārējo akadēmisko Es-koncepciju, emocionālo Es-koncepciju un vispārīgo pašvērtējumu.

Tāpēc, apkopojot iztīrījuma daļas svarīgākās atziņas, var secināt, ka atšķirībā no iepriekšējiem pētījumiem šajā pētījumā sakarības starp pusaudžu Es-koncepciju un sociālo statusu klasē pētītas vispusīgāk, pievēršot uzmanību sakarībām starp vairākiem Es-koncepcijas aspektiem un dažādām sociālā statusa dimensijām.

4.3. Pētījuma ierobežojumi un turpmāko pētījumu virzieni

Pirmkārt, aplūkojot pētījuma ierobežojumus, ir svarīgi ņemt vērā, ka izlasē iekļauti tikai 9. klašu skolēni. Ņemot vērā, ka šī pētījuma intereses fokusā bija vidējais pusaudžu vecums, tāda dalībnieku izvēle bija saistīta arī ar to, ka tās ir izlaiduma klases, kad klasesbiedru savstarpējās attiecības jau ir izveidojušās un skolēni ieņem noteiktu statusu gan klases hierarhijā, gan tuvu draugu grupās. Tāpēc, izmantojot rezultātus, jāievēro, ka izlasi izveidoja tikai 9. klašu skolēni.

Turpmāk būtu jāveic pētījumi, kuru izlasē tiktu iekļauti vidējā pusaudžu vecuma skolēni no citām klasēm. Turklāt būtu jāpēta arī skolēnu Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar sociālo statusu klasē un stāvokli tuvu draugu grupā agrīnajā un vēlākajā pusaudžu vecumā.

Otrkārt, šajā darbā pusaudžu Es-koncepcija saistībā ar sociālo statusu klasē un stāvokli tuvu draugu grupā tika izpētīta tikai vienā laika griezumā. Turpmāk būtu svarīgi organizēt un veikt longitudinālus pētījumus, lai izprastu pusaudžu Es-koncepcijas izmaiņas saistībā ar sociālā statusa izmaiņām klases ietvaros laika gaitā. Līdz ar to, longitudināli dizaini arī dos iespēju atklāt to, cik lielā mērā skolēnu sociālā statusa izmaiņas ļauj prognozēt viņu Es-koncepcijas izmaiņas.

Pētījuma ierobežojumu ziņā svarīgi arī ņemt vērā, ka šajā pētījumā tika pētītas sakarības starp pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un sociālā statusa dimensijām skolas klasē, kā arī Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu stāvokli (ar dažādu centralitāti) tuvu draugu grupās, kuras veidojas klasē, un ar dažādu centralitāti klasē. Tomēr šī pētījuma dizains un iegūtie empīriskie rezultāti neļauj spriest par Es-koncepcijas un sociālā statusa cēloņsakarībām. Lai secinātu, ka skolēna statuss klasē un tuvu draugu grupā klases ietvaros ietekmē noteiktus viņa Es-koncepcijas aspektus, ir svarīgi rast eksperimentālu dizainu organizēšanas iespējas, kad manipulējot ar sociālo statusu, varētu fiksēt Es-koncepcijas izmaiņas.

Īpaši jāatzīmē, ka šī pētījuma vājā puse ir tas, ka attiecībā uz trešo pētījuma jautājumu par to, kādas ir Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un klasē, pēc skolēnu centralitātes noteikšanas gan tuvu draugu grupā, gan klasē atklājās, ka tikai viens pusaudzis ir ieguvis statusu „izolētais”. Tāpat tikai nedaudziem pusaudžiem bija statuss „perifēriskais”. Rezultātā atkarībā no centralitātes tika izveidotas pusaudžu apakšgrupas ar ļoti atšķirīgu apjomu. Līdz ar to apvienotai apakšgrupai „perifēriskie/izolētie” (centralitātes pētīšanā gan tuvu draugu grupās, gan klasē) ir ļoti mazs apjoms. Turpmākos pētījumos būtu svarīgi paveikt pētījumu ar reprezentatīvāku izlasi.

Šajā pētījumā tika pētītas Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar sociālo statusu klasē pusaudžiem neatkarībā no pusaudžu dzimuma. Turpmāk būtu jāpārbauda to, kā sakarības starp pusaudžu Es-koncepciju un sociālo statusu var būt saistītas ar pusaudžu dzimumu.

Rezultātu izmantošanā jāņem vērā arī tas, ka izlasē iekļauti tikai skolēni no vidusskolām ar krievu mācību valodu, tāpēc nākamajos pētījumos par Es-koncepcijas saistību ar sociālo statusu izlase būtu jāveido no skolēniem, kas mācās vidusskolās ar latviešu mācību valodu.

Izvērtējot iegūtos pētījuma rezultātus, nepieciešams arī atzīmēt, ka šajā pētījuma tika pētītas sakarības starp pusaudžu Es-koncepciju un sociālo statusu tikai klases robežās. Tomēr var domāt, ka neskatoties uz klasesbiedru nozīmīgumu, klases vide nav vienīga, kura var spēlēt lomu pusaudžu Es-koncepcijas attīstībā. Pirmkārt, pusaudži izveido attiecības ar skolēniem no citām klasēm skolā. Tāpēc būtu jāpēta pusaudžu Es-koncepciju saistībā ar statusu skolā. Tāpat ir svarīgi pētīt ārpuskolas vidi – formālās un neformālās vienaudžu grupas, piemēram, grupas sporta un atpūtas nometnēs, sporta komandas, deju grupas, kaimiņmājas vienaudžu tuvu draugu grupas. Līdz ar to, būtu jāpēta pusaudžu Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar viņu statusu ne tikai mazās tuvu draugu grupās, bet arī lielākajās pusaudžu grupās, t.i., kompānijās.

Visbeidzot, izvērtējot iegūtos pētījuma rezultātus un analizējot turpmāko pētījumu virzienus, jāpiebilst, ka šajā pētījumā tika atklātas statistiski nozīmīgas sakarības starp noteiktiem pusaudža Es-koncepcijas aspektiem un noteiktām sociālā statusa dimensijām. Tomēr, lai gan sakarības ir statistiski nozīmīgas, iegūtie korelācijas koeficienti ir zemi. Šie rezultāti rosina domāt par tiem mainīgajiem, kas vēl varētu ietekmēt sakarību starp Es-koncepciju un sociālo statusu. Piemēram, šie mainīgie varētu būt šādi: kā pusaudzis vērtē grupu, kurā ieguvis savu sociālo statusu, cik lielā mērā viņš apzinās savu sociālo statusu, cik precīzi uztver vienaudžu novērtējumus attiecībā uz sevi, kurus viņš atspoguļo savā Es-koncepcijā, vecāku sociāli ekonomiskā statusa ietekme, tuvu draugu grupu skaita un klases saliedētības nozīme.

Pētījumu metodoloģijas attīstības ziņā ir svarīgi turpināt iesāktos adaptācijas pētījumus un pilnveidot pētījuma instrumentu adaptētās versijas, pārbaudot dažāda veida validitātes un ticamības rādītājus dažādās pētījumu izlasēs. Turklāt ļoti svarīgs uzdevums ir instrumentu adaptācija latviešu valodā.

3.4. Praktiskā pielietošana

Promocijas darbā iekļauta informācija piedāvā noteiktu praktisko ieteikumu spektru gan attīstības un izglītības psihologu prakses pilnveidošanai, gan vispārējas informētības veicināšanai sabiedrībā kopumā. Promocijas darbā sniegtā informācija var noderēt arī mācību materiālu veidošanā to profesiju pārstāvju (piemēram, psihologu, skolotāju, klašu audzinātāju) izglītošanai, kas sastopas ar pusaudžu Es-koncepcijas attīstības un pusaudžu savstarpējo attiecību jautājumiem.

Promocijas pētījuma ietvaros iegūtie rezultāti un atzinumi var tikt plaši izmantoti attīstības un izglītības psihologu profesionālajā darbā ar pusaudžiem. Pusaudžu vecumposms ir

svarīgs periods Es-koncepcijas attīstībā, tādēļ zināšanas par Es-koncepcijas attīstības likumsakarībām pusaudžu vecumā var būt īpaši vērtīgas tādu preventīvu un intervences pasākumu izstrādāšanai, kuri veicinātu pozitīvas Es-koncepcijas attīstību.

Secinājumi par pusaudžu Es-koncepcijas saistību ar sociālo statusu gan skolas klasē, gan neformālās tuvu draugu grupās var palīdzēt speciālistiem pievērst uzmanību skolēnu savstarpējām attiecībām un savlaicīgi noteikt riska grupas skolēnus, tādus, kuri ir izolēti vai pārdzīvo noraidīšanu no vienaudžu puses, lai šiem skolēniem nodrošinātu nepieciešamo atbalstu (individuālās konsultācijas un sociālpsiholoģiskās grupu nodarbības).

Šajā pētījumā iegūtos rezultātus var arī izmantot, strādājot gan ar pusaudžiem, gan ar viņu vecākiem (individuālās konsultācijās un izglītojošos semināros). Secinājumi par pusaudžu Es-koncepcijas saistību ar sociālo statusu vienaudžu vidū var veicināt vecāku labāku izpratni par viņu bērnu pozitīvas Es-koncepcijas attīstību šajā vecumposmā.

Nobeigums

Es-koncepcija ir būtisks cilvēka psiholoģiskās veselības un sociālās funkcionēšanas faktors. Tāpēc ir svarīgi pētīt pozitīvas Es-koncepcijas attīstības iespējas, nosacījumus, avotus, mehānismus. Šī jautājuma pētīšana ir īpaši aktuāla, jo mūsdienās harmoniskas personības veidošana un tās attīstības veicināšana ir viens no galvenajiem izglītības mērķiem daudzās pasaules valstīs, tai skaitā arī Latvijā. Savukārt, pozitīva Es-koncepcija ir harmoniskas personības pamats.

Es-koncepcijas attīstībā īpaši svarīgs ir pusaudžu vecums, kad pašapzināšanās, pašnoteikšanās un sava Es „atklāšana” ir viens no centrālajiem attīstības mērķiem. Līdz ar to, šī vecumposma neirokognitīvā attīstība un izmaiņas interpersonālajā vidē veicina straujāku Es-koncepcijas attīstību.

Es-koncepcijas teorijas un pētījumi liecina, ka Es-koncepcijas attīstībā būtiska loma ir nozīmīgajiem citiem, viņu attieksmei un novērtējumiem, vērtējošai atgriezeniskai saitei, ko cilvēks atspoguļo un iekļauj savā Es-koncepcijā. Pusaudžu vecumā šie nozīmīgie citi ir vienaudži.

Pētījumi liecina, ka pusaudži dažādi attiecas pret vienaudžiem atkarībā no viņu sociālā statusa klasē un tuvu draugu grupā. Pusaudži dažādi uztver un raksturo savus vienaudžus ar dažādu stāvokli vienaudžu vidū, demonstrē dažādu attieksmi. Šī attieksme, vienaudžu novērtējumi attiecībā uz konkrēto pusaudzi kļūst par viņa pašrefleksijas objektu un rezultātā par viņa Es-koncepcijas saturu. No otras puses, mijiedarbībā ar vienaudžiem pats pusaudzis ar noteiktu sociālo statusu var novērtēt sevi, salīdzināt sevi ar citiem un izmantot šo pieredzi, veidojot savu Es-koncepciju. Saskaņā ar to radās jautājums: kāda ir saistība starp pusaudžu Es-

konceptiju un sociālo statusu gan formālajā grupā, tāda kā skolas klase, gan neformālajā grupā, tāda kā tuvu draugu grupa.

Mūsdienu zinātniskajā literatūrā tiek atzīts, ka Es-koncepcija ir daudzdimensionāla, tā iekļauj sevī fizisko, sociālo, emocionālo, akadēmisko aspektu, kā arī vispārīgo pašvērtējumu. Tāpat sociālajam statusam ir vairākas dimensijas: sociālā priekšrocība, sociālais iespaids, uztveramā popularitāte, sociālā dominance, centralitāte. Tādējādi Es-koncepcijas attīstības likumsakarību un tās pozitīvas valences veidošanas iespēju izpratnei svarīgas ir zināšanas par daudzveidīgām saistībām starp dažādiem pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un dažādām viņu sociālā statusa dimensijām gan formālās, gan neformālās vienaudžu grupās.

Diemžēl šīs saistības nav pētītas visā to pilnībā. Iepriekšējos pētījumos, pirmkārt, tika pētīta saistība starp sociometrisko statusu un tādiem Es-koncepcijas aspektiem kā vispārīgais pašvērtējums, sociālā, fiziskā un akadēmiskā Es-koncepcija. Otrkārt, tika pētīta saistība starp uztveramo popularitāti un vispārīgo pašvērtējumu, kā arī sociālo Es-koncepciju.

Vēl mazāk tika pētīts jautājums par to, kādas statusa dimensijas ļauj prognozēt Es-koncepcijas aspektus. Proti, izdevās atrast tikai vienu pētījumu, kurā tika pētīts sociālās priekšrocības un uztveramās popularitātes ieguldījums sociālās Es-koncepcijas prognozēšanā.

Visbeidzot, pavisam maz zināms par saistību starp pusaudžu Es-koncepciju un viņu statusu neformālā tuvu draugu grupā. Izstrādājot šo promocijas darbu, izdevās atrast tikai dažus pētījumus, kuros pētīta saistība starp pusaudžu Es-koncepciju un statusu tuvu draugu grupā. Iepriekšējos pētījumos tika pētītas vienaudžu grupas dalībnieku un atstumto skolēnu vispārīgā pašvērtējuma atšķirības un, otrkārt, sakarība starp skolēna centralitāti un sociālo Es-koncepciju.

Tā kā no līdzšinējiem pētījumiem visā pilnībā nav skaidrs, kāda ir saistība starp dažādiem pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros, tad šī pētījuma galvenais mērķis bija to noskaidrot.

Lai sasniegtu šo mērķi, papildus pētījuma uzdevums bija veikt pētījumā izmantoto mērījuma instrumentu adaptāciju Latvijā. Veicot mērījuma instrumenta adaptāciju, tika noskaidrots, ka SDQ-II skalas un sociālā statusa mērīšanas procedūras – sociometriskā procedūra, vienaudžu nominācijas procedūra, pāru salīdzināšanas procedūra un Sociāli kognitīvā karte - ir piemērotas, lai veiktu pētījumu par pusaudžu Es-koncepcijas saistību ar viņu sociālo statusu klasē un tuvu draugu grupā.

Iegūtie pētījuma rezultāti parāda, ka noteikti pusaudžu fiziskās, sociālās un akadēmiskās Es-koncepcijas aspekti, kā arī vispārīgais pašvērtējums ir saistīti ar sociālo statusu klasē. Pirmkārt, savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir pozitīvi saistīta ar sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci, un sava izskata pašuztvere – ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Otrkārt, pašuztvere attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci, un pašuztvere attiecībās ar

sava dzimuma pārstāvjiem - ar sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Treškārt, pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti, un pašuztvere mācību priekšmetos kopumā – ar sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Visbeidzot, vispārīgais pašvērtējums ir pozitīvi saistīts ar sociālo dominanci.

Pētījumā tika izvirzīts jautājums par to, kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē Es-koncepcijas aspektus? Iegūtie pētījuma rezultāti parāda, ka sociālā dominance vislabāk prognozē fiziskās Es-koncepcijas aspektus – savu fizisko spēju un iemaņu un sava izskata pašuztveri, pašuztveri attiecībās ar sava dzimuma pārstāvjiem, pašuztveri mācību priekšmetos kopumā, kā arī vispārīgo pašvērtējumu. Sociālā dominance kopā ar uztveramo popularitāti vislabāk prognozē pašuztveri attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem. Visbeidzot, uztveramā popularitāte vislabāk prognozē pašuztveri matemātikas jomā.

Atbildot uz pētījuma jautājumu par Es-koncepcijas aspektu atšķirībām pusaudžiem ar dažādu centralitāti, var secināt, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā kā skolas klase parādās atšķirības fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijā. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē, atšķirības parādās arī akadēmiskajā Es-koncepcijā.

Analizējot fiziskās Es-koncepcijas atšķirības, var secināt, ka pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā savu fizisko spēju un iemaņu pašuztvere ir mazāk pozitīva nekā pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Tādas pašas atšķirības pastāv starp pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli skolas klasē un pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē. Fiziskās Es-koncepcijas atšķirības attiecībā uz savas fiziskās pievilcības uztveri parādās starp pusaudžiem ar nukleāro stāvokli vienaudžu grupā un pusaudžiem ar perifērisko/izolēto stāvokli vienaudžu grupā – nukleāri pusaudži pozitīvāk uztver savu ārieni un augstāk novērtē savu pievilcību nekā perifēriskie/izolētie pusaudži;

Analizējot sociālās Es-koncepcijas atšķirības, var secināt, ka pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā ir pozitīvāka pašuztvere attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvjiem nekā pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā. Identiskas atšķirības tika konstatētas starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē. Neatkarīgi no tā, vai tā ir pusaudža centralitāte vienaudžu grupā vai skolas klasē, nukleārajiem pusaudžiem salīdzinājumā ar sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem pašuztvere attiecībās ar savu dzimumu ir pozitīvāka.

Analizējot akadēmiskās Es-koncepcijas atšķirības, atklājās, ka pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvāka nekā sekundārajiem pusaudžiem.

Tādējādi no psiholoģijas zinātnes attīstības viedokļa, salīdzinot ar iepriekšējo pētījumu rezultātiem, šajā pētījumā iegūtie secinājumi piedāvā pilnīgāku un vispusīgāku informāciju par

saistībām starp pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un viņu sociālā statusa dimensijām gan formālās, gan neformālās vienaudžu grupās, proti, skolas klasē un tuvu draugu grupā. No praktiskā pielietojuma viedokļa iegūtie secinājumi var būt vērtīgi speciālistiem, kas strādā ar pusaudžiem – skolotājiem, klases audzinātājiem, izglītības psihologiem. Iegūtie secinājumi var palīdzēt speciālistiem laikus pievērst uzmanību tai sociālā statusa dimensijai, kas ir visvairāk svarīga, lai veiktu noteikta Es-koncepcijas aspekta attīstības prognozi. Darbā, kas virzīts uz pusaudžu pozitīvas Es-koncepcijas attīstību, speciālisti zināšanas par Es-koncepcijas saistību ar noteiktām sociālā statusa dimensijām var izmantot, organizējot un mērķtiecīgi veidojot apstākļus, kuros pusaudzis var iegūt atbilstošu sociālu pieredzi vienaudžu vidū - sociālās priekšrocības, popularitātes, dominances, sakaru un interakciju daudzveidības pieredzi.

Literatūras saraksts

- Adler, P.A. & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58 (3), 145-162.
- Adler, P.A. & Adler, P. (1996). Preadolescent clique stratification and the hierarchy of identity. *Sociological Inquiry*, 66 (2), 111-142.
- Adler, P.A. & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Allport, G.W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Asher, S.A., Parker, J.G., & Walker, D.L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366 – 405). New York: Cambridge University Press.
- Aslund, C., Starrin, B., Leppert, J., & Nilsson, K.W. (2009). Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive Behavior*, 35, 1-13.
- Ausubel, D.P. (2002). *Theory and problems of adolescent development* (3rd ed.). New York: Writers Club Press.
- Axelrod, J.L. (2000). Behavioral and social correlates of social dominance. Unpublished dissertation.
- Baumeister, R. F. (2005). Self-concept, self-esteem, and identity. In V. Derlega, B. Winstead, & W. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research* (pp. 246- 280). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Epstein, N., & Brown, G. (1990). Beck self-concept test. *Psychological Assessment*, 2, 191–197.

- Best, R. (1983). *We've all got scars*. Bloomington, IN: Indian University Press.
- Bracken, B.A., & Lamprecht, M.S. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly, 18* (2), 103-121.
- Bradley, F.O., & Newhouse, R.C. (1975). Sociometric choice and self perceptions of upper elementary school children. *Psychology in the Schools, 12*, 219-222.
- Broughton, M. (1978). Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. In W. Damon (Ed.), *Social cognition. New directions for child development* (Vol. 1, pp.75-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B.B. & Lohr, M.J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 47-55.
- Brown, B.B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330–348). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bugental, J., & Gunning, E. (1953). Investigation into self concept. *Journal of Clinical Psychology, 11* (1), 41-46.
- Bugental, J., & Zelen, S.L. (1950). Investigations into the self concept: The W-A-Y technique. *Journal of Personality, 18*, 483-498.
- Bukowski, W.M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*, (pp.15-45). New York: Wiley & Sons.
- Bukowski, W.M., Sippola, L.K., Hoza, B., & Newcomb, A.F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. In W. Damon (Series Ed.), A H.N. Cillessen & W.M. Bukowski (Vol. Eds.), *New directions for child development: No. 88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 11-26). San Francisco: Jossey Bass.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byrne, B. M. (1984). The general/ academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 599–613.

- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social Networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, *24* (6), 815-823.
- Cairns, R.B., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability and interrelations. *Child Development*, *66*, 1330-1345.
- Cairns, R.B., Perrin, J.B., & Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, *5* (3), 339-355.
- Cairns, R.B., Xie, H., & Leung, M.-C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. In W.M. Bukowski & A.H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. New directions for child development, No. 80.* (pp. 25-53). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic.
- Case, R. (1992). The role of the frontal lobes in the regulation of cognitive development. Special Issue: The role of frontal lobe maturation in cognitive and social development. *Brain & Cognition*, *20* (1), 51-73.
- Cassesa, R. K. (2006). *Attachment style, centrality of groups membership, reported emotional intelligence and friendships in children and adolescents*. Dissertation. Adelphi University, The Institute of Advanced Psychological Studies. Iegūts 2011.gada 20.augustā no <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=08-31-2016&FMT=7&DID=1140201431&RQT=309&attempt=1&cfc=1>
- Chambliss, J., Muller, D., Hulnick, R., & Wood, M. (1978). Relationships between self-concept, self-esteem, popularity, and social judgment of junior high school students. *The Journal of Psychology*, *98*, 91-98.
- Chiu, L.-H. (1987). Sociometric status and self-esteem of American and Chinese school children. *The Journal of Psychology*, *121*(6), 547-552.
- Cillessen, A.H.N. (2009). Sociometric methods. In K.H.Rubin, W.M.Bukowski, & B.Laursen (Eds.), *Handbook of peer interaction, relationships and groups* (pp.82-99). New York: Guilford.
- Closson, L.M. (2009). Aggressive and prosocial behaviors within early adolescent friendship cliques. What's status got to do with it? *Merrill-Palmer Quarterly*, *55* (4), 406-435.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*, 557-570.

- Coleman, J.C. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons, pp.136-231.
- Cooper, C.R., Grotevant, H.D., & Condon, S.M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role taking skill. In H.D.Grotevant & C.R.Cooper (Eds.), *Adolescent development in the family: New directions in child development* (No. 22, pp.43-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H.Freeman.
- Crain, R.M. (1996). The Influence of Age, Race, and Gender on Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*, (pp. 395—420). New York: Wiley.
- Criswell, J. H. (1943). Sociometric methods of measuring group preferences. *Sociometry*, 4 (6), pp. 398–408.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 281 -294.
- Cusick, P.A. (1973). *Inside high school*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Damon, W. (2004). Foreword. In R. Lerner and L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 52-53). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- De Bruyn, E. H., & Van Den Boom, D.C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social Development*, 14(4), 555- 573.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 120–129.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Douvan, E. & Adelson, J.B. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.
- Douvan, E. & Gold, M. (1966). Modal patterns in American adolescence. In L.W.Hoffman & M.L.Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol.2) (pp. 469-528). New York: Russell Sage Foundation.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P.B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task-perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.

- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58, 154-165.
- Eder, D., Evans, C.C., & Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University of Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Ellyson, S. & Dovidio, J. (1985). Power, dominance, and nonverbal behavior: Basic concepts and issues. In S.Ellyson & J.Dovidio (Eds.), *Power, dominance, and nonverbal behavior*. (pp.1-27). New York: Springer-Verlag.
- Engel, M. (1959). The stability of the self-concept in adolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 211-217.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. In M.D.Lynch, A.A.Norem-Hebeisen, & K.Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research* (pp.82-110). Cambridge, MA: Ballinger.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experientiel self theory: Implications for developmental psychology. In M.Gunnar & L.A.Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: The Minnesota symposia on child development* (Vol.23, pp.111-137). New York: Guilford.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W.Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ennett, S.T. & Bauman, K.E. (1996). Adolescent social networks: school, demographic, and longitudinal considerations. *Journal of Adolescent Research*, 11, 194-215.
- Ennett, S.T., Bauman, K.E., & Koch, G.G. (1994). Variability in cigarette smoking within and between adolescent friendship cliques. *Addictive Behaviors*, 19, 295-305.
- Evans, C., & Eder, D. (1993). "No Exit" - Processes of Social Isolation in Middle School. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 139-170.
- Everhart, R. B. (1983). *Reading, writing, and resistance*. Boston: Routledge Kegan Paul.
- Faria, L. (1996). Marsh's Self Description Questionnaire III (SDQ III): Adaptation study with portuguese college students. *Social Behavior and Personality*, 24 (4), 343-350.
- Farmer, T.W., Stuart, C., Lorch, N., & Fields, E. (1993). The social behavior and peer relations of emotionally and behaviorally disturbed students in residential treatment: A pilot study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(4), 223-234.
- Farmer, T.W. & Rodkin, P.C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development*, 5, 174-188.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-150.
- Fine, G.A. (1987). *With the boys*. Chicago: University of Chicago Press.

- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87 (6), 477-531.
- Fischer, K.W., Hand, H.H., & Russell, S. (1984). The development of abstractions in adolescence and adulthood. In M. Commons, F.A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 43-73). New York: Praeger.
- Fischer, K.W., & Canfield, R.L. (1986). The ambiguity of stage and structure in behavior: Person and environment in the development of psychological structures. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate* (pp. 246-267). Norwood, N.J.: Ablex.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the Point? Issues in the Selection of Treatment Objectives. In B.H. Schneider, K.H. Rubin, & J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New York: Springer-Verlag.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends Cognitive Science*, 4, 14-21.
- Gecas, V. (1972). Parental behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 35(2), 332-345.
- Gest, D.G., Graham-Bermann, S.A., & Hartup, W.W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, (1), 23-40.
- Gordon, I.J. (1968). *A test manual for the how I See Myself Scale*. Gainesville: Florida Educational Research and Development Council.
- Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 7, 603-618.
- Greenwald, A.G., & Pratkanis, A.R. (1984). The Self. In S.Wyer & T.K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp.129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Griffin, N., Chassin, L., & Young, R.D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role specific self-concepts in adolescents. *Adolescence*, 16 (61), 49-56.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Hallinan, M. (1979). Structural effects on children's friendships and cliques. *Social Psychology Quarterly*, 42, 43-54.
- Hart, D. (1988). Self-concept in the social context of the adolescent. In D. Lapsely & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 71-90). New York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H.Mussen & E.M.Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R.J.Sternberg & J.Jr.Kolligian (Eds.), *Competence considered*. (pp.67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Developmental differences in the nature of self-representations: implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (2), 113-142.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F.Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp.87-116). New-York, Plenum Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.A.Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp.1-37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (2006). Self-processes and developmental psychopathology. In D.Cicchetti, & D.J.Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol.1: Theory and methods* (pp.370-418). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H.A., & Whitesell, N.R. (1997). The development of multiple-role related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-854.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing self-attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N.C. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 285-308.
- Hartup, W.W. (1970). Peer interaction and social organization. In P.H.Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, 3rd ed., pp.360-456). New York: Wiley.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hawley, P.H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (3), 279-309.

- Helper, M. (1955). Learning theory and self-concept. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*, 184-194.
- Henrich, C.C., Kuperminc, G.P., Sack, A., Blatt, S.J., & Leadbeater, B.J. (2000). Characteristics and homogeneity of early adolescent friendship groups: A comparison of male and female clique and nonclique members. *Journal of Applied Developmental Science, 4 (1)*, 15-26.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94 (3)*, 319-340.
- Higgins, E.T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. In M.R. Gunnar & L.A.Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: The Minnesota Symposia on Child Development (vol.23, pp. 125-168)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 51 (1)*, 5-15.
- Hill, J.P, & Holmbeck, G. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. In G.Whitehurst (Ed.), *Annals of child development (Vol. 3, pp. 145-189)*. Greenwich, CT: JAI.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. NY.: W. W. Norton and Company Inc.
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hubbel, C.H. (1965). An input-output approach to clique identification. *Sociometry, 28*, 377-399.
- Huebner, E. S. (1994). Conjoint analyses of the student's life satisfaction scale and the Piers-Harris self-concept scale. *Psychology in the Schools, 31*, 273-277.
- Hymel, S., LeMare, L., Ditner, E., & Woody, E. (1999). Assessing self-concept in children: Variations across self-concept domains. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 602-623.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company, pp.291-401.
- Jennings, H.H. 1987. *Sociometry in group relations*. 2nd ed. Westport: Greenwood.
- Jersild, A.T. (1952). *In search of self*. New York: Teachers College Bureau of Publications.
- Jones, M.H., & Estell, D.B. (2010). When elementary students change peer groups: Intragroup centrality, intergroup centrality, and self-perceptions of popularity. *Merrill-Palmer Quarterly, 56 (2)*, 164-188.
- Kaļiņņikova, Ī. (1999). *Personības pašvērtības apzināšanās pusaudžu un agrīnās jaunības vecumā: promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas institūts.
- Kindermann, T. A. & Gest, S. D. (2009). Assessment of the peer group: Identifying social networks in natural settings and measuring their influences. In: K.H. Rubin, W. Bukowski, &

- B. Laursen. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 100-117). New York: Guilford.
- Kinney, D.A. (1993). From “nerds to normals”: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66, 21-40.
- Klein, J. (1956). *The Study of Groups*. London: Routledge; New York: Humanities.
- Kless, S. J. (1992). The attainment of peer status: Gender and power relationships in the elementary school. In P.A. Adler and P. Adler (Eds.), *Sociological studies of child development* (vol.5, pp.115-148). Greenwich, CT: JAI.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J., & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470–500.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.54-89). Cambridge: Harvard University Press.
- Kolominsky, J.L. (1976). *Psihologija vzaimootnoshenij v malih gruppah*. Minsk, Izdatelstvo BGU. [Kolominskis J.L. (1976). *Savstarpējo attiecību psiholoģija mazās grupās*. Minska, Izdevniecība BVU].
- Kolominsky, J.L. (1984). *Psihologija detskogo kollektiva: Sistema lichnih vzaimootnoshenij*. Minsk, Izdatelstvo Narodnaja Asveta. [Kolominskis J.L. (1984). *Bērnu kolektīva psiholoģija: Personisko savstarpējo attiecību sistēma*. Minska, Izdevniecība Narodnaja Asveta].
- Kraig, G., Bokum, D. (2008). *Psihologija razvitija*. Sankt-Peterburg, Piter. [Kreiga G. un Bokums D. (2008). *Attīstības psiholoģija*. Sankt-pēterburgs, Isdevniecība Piter].
- Kulas, H.E. (1982). Level of self-evaluation and social position in the peer group. *Psychologia Wychowawcza*, 25, 280-292.
- Kuzmin, E.S. (1964). *Osnovi socialnoj psihologii*. Leningrad, Izdatelstvo LGU. [Kuzmins E.S. *Sociālās psiholoģijas pamati*. Ļeņingrads, Izdevniecība LGU].
- Ladd, G.W., Kocherderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children’s school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1999). Children’s interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 225–242.
- Lansford, J.E., Killeya-Jones, L.A., Miller, S., & Costanzo, P.R. (2009). Early adolescents’ social standing in peer groups: behavioral correlates of stability and change. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1084-1095.
- Lapsley, D.K., & Rice, K. (1988). The “new look” at the imaginary audience and personal fable: Toward an integrated model of adolescent ego development. In D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Self, ego, identity: Integrative approaches* (pp. 109–129). NY: Springer.

- Larson, R., & Richards, M.H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Latvijas Republikas Ārlietu ministrija (2012). Iegūts 2012. gada 23. augustā no <http://www.am.gov.lv>
- Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija (2012). Iegūts 2012. gada 23. augustā no. <http://izm.izm.gov.lv>
- Lease, A.M., Kennedy, C.A., & Axelrod, J.L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11 (1), 87-109.
- Lease, A.M., Musgrove, K.T., & Axelrod, J.L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer group: likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11 (4), 508-533.
- Lerner, R.M. & Karabenick, S.A., (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 3 (4), 307-316.
- Lerner, R.M., Karabenick, S.A., & Stuart, J. (1973). Relations between physical attractiveness, body attitudes and self-concept among college students. *Journal of Psychology*, 85, 119-129.
- Leung, M-C. (1998, a). *A user manual for SCM 4.0*. Chapel Hill, NC: Center for Developmental Science, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Leung, M-C. (1998, b). *SCM (Version 4.0) [Computer Software]*. Chapel Hill, NC: Center for Developmental Science, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Lindstrom, W.A. (2005). *A cross-validation of a multi-dimensional conceptualization of preadolescent social status*. Dissertation. The University of Georgia. Iegūts 2011.gada 10. augustā no http://atheneum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/8440/lindstrom_william_a_200508_phd.pdf?sequence=1
- Linton, R. (1936). *The study of man*. NY.: Appleton-Century-Crofts.
- Ļubenko, J. (2011). *Pusaudžu pašefektivitāte, internalizētas un eksternalizētas problēmas ģimenes psiholoģiskās vides kontekstā. Longitudināls pētījums: promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Markus, H.W. (1977). Self-schemata and processing information about the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.
- Markus, H.W., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Markus, H.W., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In Yardley, K., & Honess, T. (Eds.). *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 157-172). Chichester: John Wiley & Sons.
- Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.

- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 417-430.
- Marsh, H.W. (1990a). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality, 58* (4), 661-692.
- Marsh, H.W. (1990b). *Self Description Questionnaire-I: Manual*. New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H.W. (1990c). *Self Description Questionnaire-II: Manual*. New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H.W. (1990d). *Self Description Questionnaire-III: Manual*. New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H.W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H.W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 940-956.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M., & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.
- Marsh, H.W., Debus, R. & Bornholt, L. (2005). Validating young children's self-concept responses: Methodological ways and means to understand their responses. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 138-160). Blackwell Publishers: Oxford, UK.
- Marsh, H.W., Ellis, L., & Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unravelling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*, 376-393.
- Marsh, H.W., Parada, R.H., & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self Description Questionnaire II) and adolescent mental health. (Youth Self-Report). *Psychological Assessment, 16*(1), 27-41.
- Marsh, H.W., Parada, R.H., Craven, G.R. & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants and the central role of self-concept. In C.S. Sanders & G.D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63-109). Orlando, FL: Academic Press.

- Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H.W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Council*, 22, 422-444.
- Marsh, H.W., Relich, J.D., & Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Marsh, H.W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Marsh, H.W., Smith, I.D., & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod analyses of the Self-Description Questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *American Educational Research Journal*, 20, 333-357.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Mārtinsone, K., (1998). *Emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi un citvērtējumu savstarpējās sakarības jauniešu vecumā. Disertācija.* Rīga: Latvijas Universitāte.
- Marx, R.W., & Winne, P. H. (1980). Self-concept validation research: Some current complexities. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13, 72-82.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper and Row.
- McCullough, G., Huebner, E.S., & Laughlin, J.E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.
- McGuire, W.J., & McGuire, C.V. (1980). Silience of handedness in the spontaneous self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 3-7.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society.* Chicago: University of Chicago Press.
- Michell, L. (1997). Loud, sad, or bad: Young people's perceptions of peer groups and smoking. *Health Education Research*, 12, 1-14.
- Mischel, M., & Morf, C. (2003). The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology. In Leary, M.R. & Price, J. (Eds.), *Handbook of self and identity.* (pp.15-46). NJ: The Guilford Press.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The Development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Moustakas, C. (Ed.). (1956). *The self: Explorations in personal growth.* New York, NY: Harper & Row.

- Musa, K., & Roach, M. (1973). Adolescent appearance and self-concept. *Adolescence*, 8, 387-394.
- Newcomb, A.F., & Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Newman, P.R., & Newman, B.M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity vs. alienation. *Adolescence*, 11, 261-274.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 515-538.
- O'Malley, P. M., & Bachman, J. C (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C., & Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. In D.Cicchetti & D.J.Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol.1: Theory and methods* (pp.419-433). New York: John Wiley & Sons.
- Parkhurst, J.T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Peay, E.R. (1974). Hierarchical clique structures. *Sociometry*, 37, 54-65.
- Personības pašizjūta un identitāte. (1998). Sast. Dz.Meikšāne un I.Plotnieks, Latvijas Universitāte, Pedagoģijas un psiholoģijas inst., Rīga, SIA "Mācību apgāds NT".
- Petrovsky, A.V., Shpalinsky, V.V. (1978). *Socialnaja psihologija kollektiva*. Moskva, Izdatelstvo Prosvesheniye. [Petrovskis A.V. un Špalinskis V.V. (1978). *Kolektīva sociālā psiholoģija*. Maskava, Izdevniecība Prosvesenije].
- Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale*. Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and Tests.
- Piers, E.V., & Harris, D.A. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Prinstein, M.J., & Aikins, J.W. (2004). Cognitive moderators of the longitudinal association between peer rejection and adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 147-158.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & VanAcker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.

- Roeser, R.W., Eccles, J.S., & Strobel, K.R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist, 33* (4), 153-176.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3. Formulations of the person and the social context.* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R.L. Leahy (Ed.), *The development of self* (pp.55-121). Orlando, FL: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self.* Krieger: Malabar, FL.
- Rosenberg, F.R., & Rosenberg, M. (1978). Self-Esteem and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence, 7* (3), pp.279-291.
- Rosenberg, F.R., & Simmons, R.G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles, 1* (2), 148-159.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W.Damon & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp.619-700). New York: Springer Verlag.
- Rudner, H.L., Markoff, M.W., & Westwood, M. (1976). The relationship between isolation and self-concept in the elementary school classroom: An exploratory study, *Canadian Counsellor, 10*, 110-115.
- Sarbin, T.R. (1962). A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological Review, 59*, 11-22.
- Savin-Williams, R.C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development, 50* (4), 923-935.
- Savin-Williams, R.C. (1987). *Adolescence: An ethological perspective.* New York: Springer Verlag.
- Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendships and Peer Relations during Adolescence. In S.S.Feldman & G.R.Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Savin-Williams, R.C., & Freedman, D.G. (1977). Bio-social approach to human development. In S.Chevalier-Skolnikoff & F.E.Poirier (Eds.), *Primate bio-social development: Biological, sociological, and ecological determinants* (pp.563-601). New York: Garland.
- Sawako, S. (1975). The relation between the self-esteem and the human relations of the adolescent. *Japanese Journal of Educational Psychology, 23*, 224-229.

- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S.-J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 12* (11), 441-446.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46* (3), 407-441.
- Shrum, W., & Cheek, N.H. (1987). Social structure during the school years: onset of the degrouping process. *American Sociological Review, 52*, 218-223.
- Simmons, R.G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review, 38*, 553-568.
- Smoller, J., & Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. In R.L. Leahy (Ed.), *The development of self* (pp. 247-266). NY.: Academic Press.
- Soares, L. M., & Soares, A. T. (1982). *Convergence and discrimination in academic self-concepts*. Paper presented at the 20th Congress of International Association of Applied Psychology, Edinburgh, Scotland.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S.Feldman & G.L.Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (9th ed.). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Steinberg, L., & Silverberg, S.B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.
- Stipek, D.J, & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Strayer, F, & Santos, J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development, 5*, 117-130.
- Swann, W. B. (1990). To be adored or to be known: The interplay of self-enhancement and self-verification. In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Motivation and cognition* (Vol 2, pp.408-448). New York: Guilford.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In W.Damon (Series Ed.) and A.N.Cillessen & W.M.Bukowski (Vol.Eds.), *New directions for child and adolescent development: No.88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp.27-54). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- The California Task Force to Promote Self-Esteem. (1990). *Toward a State of Self-Esteem*. Sacramento: California State Department of Education.
- Thompson, M., O'Neill Grace, C. & Cohen, L.J. (2001). *Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children*. New York: Ballantine.
- Thorne, B. (1993). *Gender play*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

- Turner, R.H. (1976). The real Self: From institution to impulse. *American Journal of Sociology*, 81 (5), 989–1016.
- Valickas, G.K., Gippenreiter, J.B. (1989). Samoocenka u nesovershennoletnih pravonarushitelej. *Voprosi Psihologii*, 1, 45-54. [Valickas G.K. un Ģippenrejtera J.B. (1989). Nepilngadīgo likumpārkāpēju pašvertējums. *Psiholoģijas Jautājumi*, 1, 45-54].
- Vartanian, L.R. (2000). Revisiting the imaginary audience and personal fable constructs of adolescent egocentrism: a conceptual review. *Adolescence*, 35, 639-661.
- Vigotsky, L.S. (1984). *Sobranije sochinenij. T.4. Detskaja psihologija*. Moskva, Pedagogika. [Vigotskis L.S. (1984). *Krājums. 4. sējums. Bērnu psiholoģija*. Maskava, Izdevniecība Pedagoģika].
- Volkov, I.P. (1970). *Sociometricheskie metodi v socialno-psihologisheskih issledovanijah*. Leningrad, Izdatelsvo LGU. [Volkovs, I.P. *Sociometriskie metodi sociāli psiholoģiskajos pētījumos*. Ļeņingrads, Izdevniecība LGU].
- Weber, M. (1946). Class, status, & party. In H.Gerth & C.W.Mills (Eds.), *From Max Weber*. New York: Oxford University Press.
- Wells, L.E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Wells, E., & Rankin, J. (1983). Self-concept as a mediating factor in delinquency. *Social Psychology Quarterly*, 46, 11–22.
- Willis, P. (1981). *Learning to labour*. New York: Columbia University Press.
- Winne, P.H., Marx, R.W., & Taylor, T.D. (1977). A multitrait-multimethod study of three self-concept inventories. *Child Development*, 48, 893-901.
- Wulff, H. (1988). *Twenty girls: Growing up, ethnicity, and excitement in a South London microculture*. Stockholm: University of Stockholm.
- Wylie, R.C. (1974). *The self-concept* (rev. ed., Vol.1). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept* (Vol.2). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 1-16.
- Zelen, S. (1954). The relationship of peer acceptance, acceptance of others, and self-acceptance. *Proceedings of the Iowa Academy of Science*, 61, 446-449.
- Zhang, B., Wang, M., Li, J., Yu, G., & Be, Y.-L. (2011). The effects of concealing academic achievement information on adolescents' self-concept. *The Psychological Record*, 61, 21-40.

Summary

The purpose of this research was to investigate the relations between multiple aspects of adolescents' self-concept and various dimensions of their social status within the classroom in school. This research is based, firstly, on the theory of self-concept, developed by Shavelson, Hubner, and Stanton (1976), according to which self-concept is a person's perceptions of himself and are formed through his experience with his environment, and are influenced especially by environmental reinforcements and significant others. Taking into account that an important developmental period for self-concept is adolescence and experiences with peers play an important role in the development of adolescents' self-concepts, this research is also based on the results of previous studies in which there was found that adolescents with different social status among peers in school class as well as in peer clique get different experience with peers, receive from them different evaluative feedback which they use to build their self-concept.

Main research questions. 1) What are the associations between various social status dimensions in classroom (i.e., social preference and social impact, perceived popularity and social dominance) and aspects of self-concept (general self-esteem, physical, academic, emotional, and social aspect of the self-concept)? 2) What social status dimensions in classroom predict each of the self-concept aspects best of all? 3) Do any differences of the self-concept exist for adolescents with a different centrality in the peer clique and classroom? If yes, what are they?

Research Method

Participants. The sample consisted of 297 participants from Latvian schools aged from 14 to 17 years (boys, 49.5%, girls, 50.5%).

Instruments. The Self-Description Questionnaire-II was used to measure adolescent self-concept (SDQ II, Marsh, 1990). Three procedures were used to determine students' social status: sociometric procedure for measurement of the sociometric status (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982), peers' nomination procedure for measurement of the perceived popularity (Parkhurst & Hopmeyer, 1998) and paired-comparison procedure for measurement of the social dominance (Axelrod, 2000). The Social Cognitive Map procedure (Cairns, Perrin, & Cairns, 1985) was used to identify peer cliques within each classroom and to determine a student's social standing (nuclear, secondary, peripheral, and isolated) within her or his peer group and classroom, t.i., group and network centrality.

Procedure. The data were collected in 2011. Participation in the research was voluntary. Confidentiality of the received information was guaranteed to the research participants. The research was performed frontally in each classroom.

Data processing and analysis methods. The data were processed with SPSS version 18.0. Main statistical methods were following: correlation analysis, regression analysis, MANOVA, ANOVA.

Main results

It appeared that there was a positive relationship between physical abilities self-concept and social preference, perceived popularity, and social dominance; physical appearance self-concept and perceived popularity and social dominance; opposite-sex peer relations self-concept and perceived popularity and social dominance; same-sex peer relations self-concept and social preference, perceived popularity, and social dominance; math self-concept and perceived popularity; general school self-concept and social impact, perceived popularity, and social dominance; general self-concept and social dominance.

This study also demonstrates which dimensions of adolescents' social status best predict different aspects of their self-concept and which of them don't improve the prediction. In particular, it was found that social dominance significantly and best predicted physical abilities self-concept, physical appearance self-concept, same-sex relations self-concept, general school self-concept, and general self. Perceived popularity and social dominance both contributed significantly to levels of opposite-sex relations self-concept. Perceived popularity significantly predicted math self-concept.

It was also found that there are differences in the physical and social self-concept for adolescents with a different centrality in the peer clique and in such a social network as the classroom in school. Differences for adolescents with a different centrality in the classroom were also found in the academic self-concept.

Practical implication. The results and conclusions achieved within the framework of this research can be applied in the teachers', tutors' and psychologists' professional methodology while working with adolescents. The results and conclusions of this research can help the specialists in time to pay attention to that dimension of adolescents' social status which is the most important for the prediction of the development of certain aspect of self-concept. Conclusions on relations between self-concept and social status can assist the specialists to organize conditions in which the adolescent can get the necessary social experience – experience of social preference, popularity, dominance, and variety of interactions with peers. The achieved results can become the basis for various educational materials that could be offered to teachers, parents and the adolescents themselves.

H.Marša Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas pantu aprakstošās statistikas rādītāji

Pantu numurs	M	SD	Panta un visu citu apakškalas pantu summas korelācijas koeficienti	Korelācijas starp pantiem									
				5	16	27	38	49	60	71	82		
Fiziskās spējas				5	16	27	38	49	60	71	82		
5	4,58	1,51	0,70	-									
16	4,52	1,66	0,58	0,43	-								
27	4,57	1,53	0,80	0,72	0,49	-							
38	4,88	1,44	0,63	0,47	0,40	0,57	-						
49	4,04	1,60	0,74	0,62	0,46	0,74	0,56	-					
60	4,78	1,68	0,63	0,46	0,52	0,56	0,43	0,48	-				
71	3,77	1,74	0,48	0,36	0,32	0,42	0,42	0,48	0,31	-			
82	4,99	1,50	0,73	0,64	0,51	0,67	0,52	0,54	0,62	0,33	-		
Skalas vidējie rādītāji				4,52	1,58	0,66							
Fiziskais izskats				2	13	24	35	46	57	68	79		
2	4,47	1,44	0,59	-									
13	4,21	1,34	0,69	0,55	-								
24	3,82	1,34	0,67	0,40	0,48	-							
35	4,32	1,36	0,80	0,56	0,73	0,54	-						
46	4,79	1,54	0,68	0,45	0,45	0,53	0,56	-					
57	4,28	1,22	0,69	0,45	0,57	0,55	0,65	0,49	-				
68	4,71	1,54	0,70	0,41	0,51	0,59	0,63	0,66	0,53	-			
79	4,11	1,45	0,61	0,43	0,45	0,48	0,58	0,48	0,50	0,40	-		
Skalas vidējie rādītāji				4,34	1,40	0,69							
Attiecības ar prētējo dzimumu				11	22	33	44	55	66	77	88		
11	3,30	1,42	0,53	-									
21/22	4,46	1,38	0,61	0,32	-								
33	3,84	1,49	0,63	0,51	0,38	-							
43/44	3,77	1,40	0,62	0,28	0,55	0,48	-						
54/55	4,62	1,38	0,43	0,34	0,32	0,34	0,31	-					
66	4,59	1,54	0,63	0,38	0,56	0,42	0,49	0,23	-				
76/77	5,08	1,13	0,50	0,33	0,32	0,35	0,32	0,38	0,36	-			
88	4,14	1,46	0,73	0,45	0,51	0,58	0,58	0,31	0,62	0,42	-		
Skalas vidējie rādītāji				4,35	1,40	0,56							
Attiecības ar savu dzimumu				10	21	32	43	54	65	76	87	95	102
10	5,03	1,34	0,57	-									
21/22	4,57	1,33	0,67	0,46	-								
32	4,18	1,40	0,37	0,26	0,26	-							
43/44	3,83	1,35	0,58	0,33	0,54	0,28	-						
54/55	4,44	1,49	0,54	0,39	0,40	0,28	0,37	-					
65	5,38	1,08	0,50	0,27	0,43	0,13	0,33	0,28	-				
76/77	4,94	1,30	0,55	0,44	0,40	0,30	0,45	0,41	0,24	-			
87	4,62	1,37	0,66	0,45	0,56	0,20	0,41	0,41	0,49	0,37	-		
95	4,85	1,39	0,61	0,44	0,44	0,29	0,37	0,39	0,39	0,32	0,60	-	
102	4,83	1,30	0,51	0,33	0,40	0,22	0,33	0,28	0,42	0,32	0,39	0,36	-
Skalas vidējie rādītāji				4,67	1,34	0,56							
Attiecības ar vecākiem				8	19	30	41	52	63	74	85		
8	5,07	1,22	0,52	-									

19	4,89	1,24	0,74	0,49	-									
30	4,82	1,44	0,63	0,36	0,61	-								
41	4,70	1,42	0,53	0,32	0,45	0,38	-							
52	4,02	1,57	0,56	0,35	0,53	0,46	0,35	-						
63	4,63	1,48	0,71	0,44	0,61	0,54	0,58	0,42	-					
74	5,35	1,36	0,43	0,32	0,35	0,30	0,16	0,33	0,35	-				
85	5,41	1,00	0,58	0,34	0,48	0,39	0,38	0,35	0,50	0,41	-			
Skalas vidējie rādītāji	4,86	1,34	0,59											
Godīgums-uzticamība				4	15	26	37	48	59	70	81	91	98	
4	4,71	1,43	0,24	-										
15	4,47	1,13	0,39	0,17	-									
26	2,91	1,42	0,39	0,25	0,04	-								
37	3,49	1,41	0,53	0,14	0,46	0,27	-							
48	2,74	1,55	0,32	0,16	0,11	0,26	0,13	-						
59	4,48	1,31	0,43	0,05	0,37	0,12	0,45	0,10	-					
70	2,82	1,42	0,40	0,24	0,10	0,35	0,22	0,55	0,14	-				
81	4,55	1,30	0,29	-	0,04	0,26	0,13	0,32	0,00	0,35	-			
91	4,36	1,32	0,49	0,24	0,19	0,38	0,35	0,22	0,28	0,34	0,16	-		
98	4,62	1,24	0,14	-	0,05	0,16	-	0,03	0,25	-	0,10	0,34	0,06	-
Skalas vidējie rādītāji	3,92	1,35	0,36											
Emocionālā stabilitāte				7	18	29	40	51	62	73	84	93	100	
7	3,61	1,39	0,19	-										
18	3,57	1,68	0,61	0,23	-									
29	3,36	1,62	0,56	0,14	0,33	-								
40	4,63	1,36	0,43	0,01	0,32	0,27	-							
51	3,84	1,48	0,45	0,10	0,31	0,41	0,26	-						
62	3,75	1,73	0,62	0,12	0,49	0,40	0,38	0,25	-					
73	3,99	1,44	0,44	0,02	0,39	0,28	0,33	0,24	0,29	-				
84	3,76	1,76	0,68	0,19	0,44	0,54	0,37	0,39	0,54	0,36	-			
93	3,98	1,57	0,38	0,13	0,23	0,35	0,14	0,21	0,40	0,11	0,31	-		
100	3,27	1,57	0,59	0,14	0,55	0,32	0,27	0,30	0,47	0,42	0,51	0,21	-	
Skalas vidējie rādītāji	3,78	1,56	0,50											
Matemātika				1	12	23	34	45	56	67	78	89	96	
1	3,52	1,63	0,76	-										
12	3,74	1,62	0,66	0,56										
23	3,08	1,61	0,69	0,72	0,37									
34	3,97	1,68	0,63	0,43	0,63	0,35								
45	3,34	1,69	0,77	0,75	0,52	0,76	0,46							
56	4,04	1,50	0,62	0,41	0,58	0,35	0,54	0,43						
67	3,92	1,51	0,74	0,58	0,63	0,47	0,59	0,61	0,62					
78	3,63	1,79	0,27	0,24	0,05	0,34	0,17	0,28	0,16	0,17				
89	3,52	1,60	0,68	0,57	0,62	0,45	0,56	0,52	0,55	0,66	0,11			
96	4,34	1,66	0,68	0,65	0,40	0,63	0,42	0,64	0,46	0,45	0,32	0,43		
Skalas vidējie rādītāji	3,71	1,63	0,65											
Verbālā skala				6	17	28	39	50	61	72	83	92	99	
6	4,51	1,52	0,48	-										
17	2,82	1,49	0,49	0,26	-									
28	4,64	1,37	0,35	0,16	0,06	-								
39	3,93	1,46	0,68	0,46	0,43	0,27	-							
50	4,72	1,44	0,36	0,16	0,10	0,37	0,26	-						
61	3,04	1,66	0,59	0,38	0,66	0,18	0,50	0,14	-					
72	4,60	1,49	0,36	0,14	0,15	0,32	0,22	0,39	0,18	-				
83	4,09	1,41	0,66	0,46	0,46	0,20	0,60	0,22	0,49	0,24	-			
92	4,13	1,56	0,25	0,17	0,12	0,19	0,21	0,18	0,11	0,15	0,13	-		
99	3,93	1,48	0,70	0,46	0,44	0,22	0,67	0,23	0,57	0,24	0,71	0,15	-	
Skalas vidējie	4,04	1,49	0,49											

rādītāji				9	20	31	42	53	64	75	86	94	101
Skola													
9	3,36	1,42	0,52	-									
20	5,05	1,18	0,59	0,41	-								
31	5,31	1,04	0,26	0,16	0,15	-							
42	4,77	1,29	0,59	0,37	0,49	0,13	-						
53	4,31	1,20	0,68	0,46	0,41	0,18	0,42	-					
64	5,14	1,19	0,65	0,28	0,50	0,21	0,55	0,50	-				
75	4,22	1,29	0,69	0,50	0,45	0,24	0,45	0,56	0,42	-			
86	4,59	1,32	0,64	0,32	0,42	0,20	0,43	0,51	0,52	0,50	-		
94	4,53	1,27	0,69	0,45	0,43	0,16	0,43	0,62	0,50	0,66	0,45	-	
101	4,67	1,20	0,60	0,26	0,38	0,22	0,39	0,46	0,51	0,45	0,59	0,46	
Skalas vidējie rādītāji	4,60	1,24	0,59										
Vispārīgais Es				3	14	25	36	47	58	69	80	90	97
3	4,76	1,17	0,54										
14	4,56	1,42	0,39	0,23									
25	4,59	1,45	0,49	0,35	0,25								
36	4,58	1,31	0,46	0,32	0,17	0,33							
47	4,66	1,06	0,62	0,44	0,26	0,57	0,43						
58	4,35	1,51	0,50	0,39	0,26	0,25	0,33	0,31					
69	4,88	1,09	0,43	0,43	0,11	0,39	0,18	0,40	0,31				
80	4,61	1,48	0,52	0,29	0,43	0,22	0,30	0,38	0,28	0,14			
90	5,31	1,01	0,35	0,25	0,12	0,15	0,11	0,30	0,29	0,38	0,20		
97	5,22	1,31	0,56	0,32	0,31	0,25	0,39	0,36	0,37	0,18	0,53	0,21	
Skalas vidējie rādītāji	4,75	1,23	0,49										

**Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas vienpadsmit faktoru risinājuma faktoru svāri
Latvijas izlasē**

Mainīgais	Faktors										
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
	Faktora svāri										
Fiziskais izskats 2	0,76	-0,02	-0,08	0,01	-0,05	0,00	0,07	-0,08	0,13	0,03	0,01
Fiziskais izskats 3	0,70	-0,02	-0,01	0,06	-0,04	0,05	0,12	-0,02	0,14	0,02	-0,11
Fiziskais izskats 4	0,69	0,03	-0,02	0,00	-0,05	0,04	0,09	-0,01	0,18	-0,01	-0,10
Fiziskais izskats 1	0,67	-0,02	-0,05	0,03	-0,01	0,07	-0,05	0,01	0,13	0,04	0,22
Vispārīgais Es 1	0,47	-0,03	0,14	0,15	0,01	0,07	-0,05	0,18	0,02	0,21	-0,23
Vispārīgais Es 4	0,27	0,05	-0,02	0,20	-0,16	-0,04	0,06	-0,02	0,00	0,27	-0,26
Matemātika 2	0,04	0,88	0,03	0,03	-0,02	0,00	0,02	0,03	-0,02	-0,07	-0,06
Matemātika 5	-0,03	0,84	-0,02	-0,02	0,00	-0,01	-0,02	0,01	0,10	0,07	0,10
Matemātika 3	-0,05	0,84	0,15	0,05	-0,01	-0,01	-0,04	0,12	0,03	0,09	-0,03
Matemātika 1	-0,06	0,84	0,02	0,03	-0,01	-0,08	0,10	-0,05	0,01	0,09	0,17
Matemātika 4	0,04	0,66	-0,05	-0,01	-0,02	0,09	-0,04	-0,02	-0,06	0,05	-0,16
Verbālā skala 3	-0,08	0,02	-0,80	0,04	0,00	-0,02	0,02	0,01	-0,03	-0,07	-0,19
Verbālā skala 2	-0,08	-0,09	-0,68	0,04	0,01	0,00	0,05	0,05	0,05	0,13	0,07
Verbālā skala 1	0,12	0,02	-0,68	-0,11	-0,05	0,01	-0,02	0,04	-0,09	0,00	0,03
Verbālā skala 4	-0,01	-0,02	-0,66	0,07	0,11	0,05	-0,08	0,01	0,01	0,10	0,11
Verbālā skala 5	0,06	-0,04	-0,62	0,05	-0,03	0,00	-0,04	0,03	0,12	0,10	0,00
Attiecības ar vecākiem 3	0,03	0,04	-0,04	0,83	-0,02	-0,03	0,03	0,12	0,00	-0,13	0,00
Attiecības ar vecākiem 2	-0,03	0,07	-0,03	0,77	0,00	-0,01	0,05	-0,06	0,07	-0,04	0,02
Attiecības ar vecākiem 1	0,08	0,01	0,09	0,72	0,00	0,13	0,02	0,00	-0,03	0,11	-0,03
Attiecības ar vecākiem 4	-0,06	-0,05	-0,01	0,61	-0,02	0,03	-0,03	0,03	-0,02	0,06	0,02
Fiziskās spējas 3	-0,01	0,01	-0,02	-0,01	-0,86	-0,01	0,03	0,04	0,01	0,00	-0,02
Fiziskās spējas 1	-0,05	0,01	0,02	-0,01	-0,86	0,04	-0,08	0,01	-0,02	-0,01	0,09
Fiziskās spējas 2	0,10	-0,01	0,04	-0,02	-0,84	0,02	-0,02	0,00	0,02	-0,04	-0,03
Fiziskās spējas 4	-0,11	0,01	-0,01	0,03	-0,80	0,01	0,05	-0,04	0,00	0,00	-0,02
Attiecības ar savu dzimumu 5	-0,09	-0,06	0,02	0,03	-0,06	0,80	0,04	-0,05	-0,05	0,00	-0,04
Attiecības ar savu dzimumu 4	0,03	0,00	-0,03	0,05	-0,03	0,73	0,01	0,02	0,07	0,05	0,02
Attiecības ar savu dzimumu 1	0,11	0,08	-0,05	0,04	-0,06	0,72	0,05	-0,02	0,01	-0,16	0,10
Attiecības ar savu dzimumu 3	-0,11	0,00	0,03	0,03	0,01	0,63	0,03	0,08	0,20	0,11	-0,13
Attiecības ar savu dzimumu 2	0,29	0,06	0,02	-0,02	-0,03	0,46	-0,02	-0,01	0,17	0,11	0,23
Emocionālā stabilitāte 3	0,03	-0,04	-0,05	0,09	-0,04	-0,01	0,79	0,00	-0,10	0,01	0,06
Emocionālā stabilitāte 5	0,03	0,03	-0,02	-0,09	0,01	0,10	0,74	0,16	-0,09	0,00	0,01
Emocionālā stabilitāte 4	0,04	0,07	-0,05	0,09	0,00	-0,04	0,69	-0,01	0,17	-0,03	0,01
Emocionālā stabilitāte 2	0,16	0,05	-0,01	0,20	-0,07	0,03	0,58	-0,06	-0,04	-0,07	-0,16
Emocionālā stabilitāte 1	-0,11	-0,07	0,17	-0,05	0,00	0,03	0,58	-0,06	0,13	0,08	0,00
Godīgums-uzticamība 4	-0,06	0,03	-0,09	0,04	-0,02	-0,06	0,09	0,70	-0,03	-0,08	0,15
Godīgums-uzticamība 2	-0,03	0,07	0,08	-0,03	-0,05	-0,14	0,05	0,69	0,04	0,06	0,00
Godīgums-uzticamība 3	-0,03	0,07	-0,09	-0,01	0,01	0,08	-0,09	0,64	-0,08	-0,06	-0,05
Godīgums-uzticamība 5	-0,03	-0,11	-0,05	0,08	-0,02	0,03	-0,02	0,50	0,16	0,12	-0,09
Godīgums-	0,09	-0,01	-0,01	0,05	0,03	0,10	0,03	0,42	-0,03	-0,03	-0,02

uzticamība 1												
Attiecības ar prētējo dzimumu 3	-0,06	0,04	-0,02	0,03	-0,01	0,09	0,02	0,02	0,81	-0,04	-0,05	
Attiecības ar prētējo dzimumu 1	0,10	-0,03	0,04	0,03	-0,04	0,06	0,01	0,03	0,66	-0,01	-0,01	
Attiecības ar prētējo dzimumu 4	0,24	0,06	-0,07	0,04	-0,03	0,11	-0,02	-0,05	0,63	-0,08	0,12	
Attiecības ar prētējo dzimumu 2	0,33	0,00	-0,02	-0,07	-0,13	0,02	0,08	-0,04	0,56	-0,02	0,05	
Skola 3	-0,01	0,16	-0,12	0,00	0,01	0,05	0,00	-0,04	0,01	0,68	-0,07	
Skola 4	-0,12	0,22	-0,15	0,03	-0,08	0,01	0,07	-0,04	0,00	0,67	-0,07	
Skola 2	0,01	0,04	0,01	0,09	0,01	0,01	-0,03	0,02	-0,08	0,65	0,08	
Skola 5	0,02	0,13	-0,25	-0,03	-0,01	-0,02	0,09	-0,05	0,05	0,64	-0,06	
Skola 1	0,15	0,24	-0,12	-0,07	0,04	0,15	-0,06	0,08	-0,08	0,47	-0,04	
Vispārīgais Es 3	0,27	-0,06	-0,06	0,08	-0,07	-0,05	0,04	0,13	0,11	0,45	-0,09	
Vispārīgais Es 2	0,28	0,00	-0,02	0,13	-0,14	-0,01	0,03	0,13	-0,01	0,38	0,14	
Vispārīgais Es 5	0,26	-0,07	-0,17	0,14	-0,19	0,02	0,06	-0,01	0,03	0,27	-0,25	
Īpašvērtība	6,35	4,68	4,01	5,28	5,21	4,78	3,80	3,02	5,07	6,00	1,08	

**Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas desmit faktoru risinājuma faktoru svāri
Latvijas izlasē**

Mainīgais	Faktors									
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
	Faktora svāri									
Fiziskais izskats 2	0,77	-0,01	-0,08	-0,08	-0,05	-0,01	0,07	0,00	0,13	0,01
Fiziskais izskats 3	0,72	-0,05	0,02	-0,02	-0,05	0,05	0,12	-0,07	0,11	0,05
Fiziskais izskats 4	0,70	0,01	0,00	-0,01	-0,05	0,04	0,10	-0,01	0,15	0,03
Fiziskais izskats 1	0,66	0,02	-0,09	0,01	0,01	0,05	-0,05	0,00	0,18	-0,06
Vispārīgais Es 1	0,48	-0,06	0,18	0,18	0,00	0,08	-0,04	-0,17	-0,03	0,28
Matemātika 1	-0,07	0,87	-0,00	-0,04	-0,01	-0,09	0,09	-0,01	0,04	0,02
Matemātika 5	-0,03	0,87	-0,02	0,01	0,00	-0,01	-0,03	0,02	0,11	0,03
Matemātika 2	0,04	0,85	0,06	0,03	-0,03	0,01	0,02	-0,05	-0,05	-0,03
Matemātika 3	-0,05	0,84	0,16	0,12	-0,02	0,00	-0,03	-0,06	0,01	0,11
Matemātika 4	0,04	0,61	-0,01	-0,01	-0,03	0,10	-0,03	-0,02	-0,10	0,12
Verbālā skala 3	-0,07	-0,04	-0,73	0,01	-0,01	-0,01	0,03	-0,07	-0,08	0,03
Verbālā skala 2	-0,08	-0,07	-0,71	0,05	0,01	0,00	0,05	-0,04	0,07	0,10
Verbālā skala 4	-0,01	0,00	-0,69	0,01	0,12	0,05	-0,09	-0,06	0,03	0,04
Verbālā skala 1	0,12	0,02	-0,68	0,04	-0,06	0,01	-0,02	0,12	-0,09	-0,02
Verbālā skala 5	0,06	-0,05	-0,63	0,03	-0,03	0,00	-0,03	-0,05	0,11	0,10
Godīgums- uzticamība 2	-0,03	0,07	0,08	0,70	-0,05	-0,14	0,05	0,03	0,04	0,05
Godīgums- uzticamība 4	-0,06	0,06	-0,12	0,69	-0,01	-0,07	0,08	-0,03	0,00	-0,14
Godīgums- uzticamība 3	-0,03	0,06	-0,08	0,64	0,01	0,09	-0,09	0,00	-0,09	-0,04
Godīgums- uzticamība 5	-0,02	-0,12	-0,03	0,50	-0,02	0,04	-0,02	-0,09	0,14	0,16
Godīgums- uzticamība 1	0,09	-0,02	-0,01	0,43	0,03	0,10	0,03	-0,05	-0,04	-0,03
Fiziskās spējas 3	-0,01	0,01	-0,01	0,04	-0,86	-0,01	0,03	0,02	0,01	0,01
Fiziskās spējas 1	-0,05	0,03	0,00	0,01	-0,85	0,04	-0,08	0,02	0,00	-0,05
Fiziskās spējas 2	0,11	-0,01	0,05	0,00	-0,85	0,02	-0,02	0,02	0,01	-0,03
Fiziskās spējas 4	-0,11	0,01	0,00	-0,04	-0,81	0,01	0,05	-0,03	0,00	0,01
Attiecības ar savu dzimumu 5	-0,09	-0,07	0,02	-0,05	-0,06	0,81	0,04	-0,03	-0,06	0,01
Attiecības ar savu dzimumu 4	0,03	0,01	-0,04	0,02	-0,03	0,73	0,01	-0,04	0,08	0,03
Attiecības ar savu dzimumu 1	0,11	0,09	-0,07	-0,02	-0,05	0,72	0,05	-0,03	0,02	-0,21
Attiecības ar savu dzimumu 3	-0,10	-0,02	0,05	0,08	0,00	0,64	0,04	-0,04	0,17	0,16
Attiecības ar savu dzimumu 2	0,28	0,12	-0,03	-0,01	-0,02	0,44	-0,03	0,04	0,22	0,00
Emocionālā stabilitāte 3	0,03	-0,02	-0,06	0,00	-0,04	-0,02	0,78	-0,08	-0,08	-0,02
Emocionālā stabilitāte 5	0,03	0,04	-0,02	0,16	0,02	0,10	0,74	0,10	-0,09	-0,02
Emocionālā stabilitāte 4	0,04	0,07	-0,05	-0,01	0,00	-0,04	0,70	-0,09	0,17	-0,03
Emocionālā stabilitāte 2	0,16	0,02	0,02	-0,06	-0,08	0,04	0,58	-0,22	-0,07	-0,01
Emocionālā stabilitāte 1	-0,12	-0,06	0,17	-0,06	0,00	0,04	0,58	0,05	0,13	0,09
Attiecības ar vecākiem 3	0,03	0,04	-0,04	0,12	-0,02	-0,03	0,04	-0,83	0,00	-0,14
Attiecības ar vecākiem 2	-0,03	0,08	-0,04	-0,06	0,00	-0,01	0,05	-0,77	0,07	-0,06
Attiecības ar vecākiem 1	0,08	0,02	0,08	0,01	0,01	0,13	0,02	-0,71	-0,03	0,11
Attiecības ar vecākiem 4	-0,07	-0,03	-0,03	0,03	-0,02	0,03	-0,03	-0,60	-0,01	0,04

Attiecības ar prētējo dzimumu 3	-0,04	0,01	0,00	0,02	-0,03	0,11	0,03	-0,05	0,76	0,01
Attiecības ar prētējo dzimumu 1	0,11	-0,04	0,05	0,03	-0,05	0,07	0,02	-0,04	0,65	0,02
Attiecības ar prētējo dzimumu 4	0,25	0,07	-0,09	-0,05	-0,03	0,11	-0,02	-0,04	0,64	-0,11
Attiecības ar prētējo dzimumu 2	0,33	0,00	-0,02	-0,04	-0,13	0,02	0,08	0,07	0,56	-0,03
Skola 3	0,00	0,18	-0,13	-0,03	0,01	0,06	0,00	0,00	0,00	0,68
Skola 4	-0,12	0,24	-0,16	-0,03	-0,08	0,01	0,07	-0,03	0,00	0,67
Skola 5	0,03	0,14	-0,26	-0,05	-0,01	-0,01	0,08	0,03	0,05	0,64
Skola 2	0,02	0,10	-0,05	0,02	0,02	0,00	-0,04	-0,07	-0,05	0,56
Vispārīgais Es 3	0,29	-0,06	-0,06	0,14	-0,07	-0,04	0,04	-0,08	0,10	0,47
Skola 1	0,16	0,26	-0,13	0,08	0,04	0,16	-0,07	0,07	-0,08	0,46
Vispārīgais Es 5	0,27	-0,11	-0,13	-0,01	-0,20	0,03	0,07	-0,16	-0,02	0,36
Vispārīgais Es 4	0,28	0,01	0,01	-0,01	-0,17	-0,02	0,07	-0,22	-0,05	0,36
Vispārīgais Es 2	0,28	0,05	-0,07	0,13	-0,13	-0,02	0,02	-0,11	0,04	0,29
Īpašvērtība	6,57	4,66	4,01	3,04	5,22	4,86	3,83	5,27	4,72	5,86

**Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas desmit faktoru risinājuma faktoru svāri
Latvijas izlasē
(izņemot „Visparēja Es” skalas pantu pārus)**

Mainīgais	Faktors									
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
	Faktora svāri									
Fiziskais izskats 2	0,86	-0,06	0,02	0,05	0,05	-0,04	-0,04	-0,02	-0,09	0,02
Fiziskais izskats 4	0,74	-0,02	-0,04	0,08	0,05	0,02	0,02	-0,03	-0,07	0,08
Fiziskais izskats 3	0,74	-0,07	-0,04	0,11	0,05	0,03	0,01	-0,09	-0,09	0,06
Fiziskais izskats 1	0,69	0,01	0,06	-0,07	-0,01	0,04	0,03	-0,02	0,02	0,11
Matemātika 2	0,01	0,87	-0,03	0,02	0,02	0,02	0,03	-0,04	0,04	-0,03
Matemātika 5	-0,03	0,86	0,04	-0,02	-0,01	-0,01	0,00	0,03	-0,04	0,11
Matemātika 1	-0,06	0,85	0,00	0,08	0,00	-0,08	-0,05	0,00	-0,05	0,03
Matemātika 3	-0,06	0,83	-0,15	-0,03	0,02	0,00	0,11	-0,06	-0,11	0,02
Matemātika 4	0,03	0,60	0,02	-0,03	0,03	0,09	-0,01	-0,01	-0,13	-0,08
Verbālā skala 3	-0,10	-0,02	0,75	0,04	0,01	-0,01	0,00	-0,06	-0,02	-0,05
Verbālā skala 1	0,09	0,04	0,71	-0,01	0,06	0,01	0,02	0,12	0,03	-0,08
Verbālā skala 4	-0,01	0,01	0,69	-0,08	-0,11	0,05	0,00	-0,05	-0,05	0,04
Verbālā skala 2	-0,05	-0,09	0,67	0,05	-0,01	0,00	0,05	-0,03	-0,12	0,06
Verbālā skala 5	0,06	-0,05	0,62	-0,03	0,03	-0,01	0,03	-0,05	-0,11	0,12
Emocionālā stabilitāte 3	0,03	-0,01	0,07	0,78	0,04	-0,02	0,00	-0,09	0,03	-0,08
Emocionālā stabilitāte 5	0,02	0,05	0,03	0,74	-0,01	0,10	0,15	0,09	0,02	-0,08
Emocionālā stabilitāte 4	0,05	0,08	0,06	0,70	0,01	-0,04	-0,02	-0,09	0,04	0,17
Emocionālā stabilitāte 2	0,17	0,02	-0,02	0,58	0,08	0,03	-0,05	-0,23	0,00	-0,07
Emocionālā stabilitāte 1	-0,09	-0,08	-0,18	0,57	0,00	0,04	-0,05	0,05	-0,10	0,13
Fiziskās spējas 3	0,01	0,00	0,02	0,03	0,86	-0,02	0,05	0,00	-0,03	0,01
Fiziskās spējas 1	-0,04	0,03	0,01	-0,08	0,84	0,04	0,01	0,01	0,03	0,00
Fiziskās spējas 2	0,13	-0,03	-0,05	-0,03	0,84	0,01	0,01	0,00	-0,01	0,00
Fiziskās spējas 4	-0,10	0,01	0,02	0,06	0,79	0,01	-0,05	-0,03	-0,01	0,00
Attiecības ar savu dzimumu 5	-0,07	-0,08	-0,04	0,03	0,06	0,80	-0,04	-0,02	-0,03	-0,06
Attiecības ar savu dzimumu 4	0,03	0,02	0,05	0,01	0,02	0,74	0,02	-0,04	-0,02	0,08
Attiecības ar savu dzimumu 1	0,11	0,10	0,07	0,04	0,04	0,72	-0,02	-0,02	0,18	0,00
Attiecības ar savu dzimumu 3	-0,10	-0,01	-0,03	0,04	0,01	0,64	0,07	-0,05	-0,13	0,18
Attiecības ar savu dzimumu 2	0,31	0,10	0,01	-0,03	0,02	0,43	-0,01	0,03	-0,04	0,18
Godīgums-uzticamība 4	-0,04	0,05	0,09	0,07	0,01	-0,07	0,70	-0,02	0,11	-0,01
Godīgums-uzticamība 2	-0,02	0,06	-0,09	0,05	0,05	-0,14	0,69	0,02	-0,06	0,04
Godīgums-uzticamība 3	-0,02	0,05	0,06	-0,09	-0,02	0,08	0,66	0,01	0,01	-0,09
Godīgums-uzticamība 5	-0,01	-0,12	0,03	-0,02	0,02	0,03	0,49	-0,10	-0,14	0,14
Godīgums-uzticamība 1	0,08	-0,01	0,02	0,03	-0,03	0,09	0,41	-0,06	0,03	-0,04
Attiecības ar vecākiem 3	0,06	0,04	0,04	0,03	0,03	-0,04	0,13	-0,82	0,10	-0,02
Attiecības ar vecākiem 2	-0,01	0,08	0,04	0,05	0,01	-0,01	-0,06	-0,75	0,04	0,07
Attiecības ar vecākiem 1	0,11	-0,01	-0,10	0,01	0,01	0,12	0,01	-0,72	-0,15	-0,05
Attiecības ar vecākiem 4	-0,05	-0,04	0,02	-0,03	0,02	0,03	0,04	-0,59	-0,06	-0,01

Skola 3	0,06	0,08	0,06	0,00	0,01	0,03	-0,01	-0,02	-0,76	-0,01
Skola 4	-0,07	0,17	0,12	0,07	0,10	-0,01	-0,02	-0,04	-0,70	0,00
Skola 5	0,08	0,07	0,21	0,08	0,03	-0,04	-0,03	0,01	-0,68	0,04
Skola 2	0,04	0,04	0,01	-0,04	-0,01	-0,02	0,03	-0,08	-0,59	-0,05
Skola 1	0,18	0,20	0,09	-0,07	-0,04	0,13	0,09	0,06	-0,51	-0,09
Attiecības ar prētējo dzimumu 3	-0,02	0,04	0,03	0,04	0,03	0,11	0,00	-0,04	0,04	0,76
Attiecības ar prētējo dzimumu 1	0,15	-0,04	-0,06	0,01	0,05	0,07	0,04	-0,03	-0,01	0,63
Attiecības ar prētējo dzimumu 4	0,29	0,08	0,08	-0,03	0,03	0,12	-0,05	-0,03	0,11	0,59
Attiecības ar prētējo dzimumu 2	0,37	0,00	0,02	0,08	0,13	0,01	-0,03	0,07	0,02	0,52
Īpašvērtība	5,60	4,55	3,70	3,56	4,50	4,56	2,76	4,26	4,75	4,31

Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas „Visparēja Es” skalas faktora sviri Latvijas izlasē

Mainīgais	Faktoru sviri
Vispārīgais Es 3	0,78
Vispārīgais Es 3	0,75
Vispārīgais Es 5	0,67
Vispārīgais Es 1	0,66
Vispārīgais Es 2	0,62
Īpašvērtība	2,99
Izskaidrotās dispersijas %	58,98