

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno kūrimas ir psichometrinių rodiklių analizė: sąsajos su populiarumu klasėje, santykiais su mokytoja ir mokykliniu nerimastingumu

Šarūnė Magelinskaitė-Legkauskienė¹, Visvaldas Legkauskas², Albina Kepalaitė³

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Socialinių mokslų fakultetas, Psichologijos katedra, Jonavos g. 66, 44191 Kaunas, s.magelinskaite-legkauskiene@smf.vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Socialinių mokslų fakultetas, Psichologijos katedra, Jonavos g. 66, 44191 Kaunas, v.legkauskas@smf.vdu.lt

³ Vytauto Didžiojo universitetas, Socialinių mokslų fakultetas, Psichologijos katedra, Jonavos g. 66, 44191 Kaunas, a.kepalaitė@smf.vdu.lt

Anotacija. Remiantis socialinės kompetencijos kaip įgūdžių visumos samprata, buvo atliktas tyrimas siekiant sukurti klausimyną, kuris matuotų pradinį klasių mokinių socialinę kompetenciją. Tyrimo metu sukurtas naujas Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas, kurio patikimumas ir validumas buvo tikrinami vertinant sukurto klausimyno sąsajas su mokinių populiarumu klasėje, santykiais su mokytoja ir mokykliniu nerimastingumu atliekant du matavimus, tarp kurių buvo vienių metų tarpas. Pirmame tyrimo matavime dalyvavo 437 pirmokai, antrame – 420 antroklų.

Esminiai žodžiai: socialinė kompetencija, pradinį klasių mokiniai, santykiai su mokytoja, populiarumas klasėje, mokyklinis nerimastingumas.

Įvadas

Tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse atlikti tyrimai rodo, kad į mokyklą ateinančių vaikų socialinė kompetencija dažnai yra žemesnio lygio nei fizinė ir kognityvinė kompetencija. Pavyzdžiui, Lietuvos vaikų brandumo mokyklai tyrimo rezultatai atskleidė,

kad pradedančių lankyti mokyklą vaikų socialinė kompetencija yra nepakankama, tik kas trečias vaikas pasižymi gerais arba labai gerais socialiniais įgūdžiais (Glebuviienė, Grigaitė ir Monkevičienė, 2004). JAV mokslininkai teigia, kad daugiau nei pusė darželių lankančių vaikų pasižymi nepakankama socialine kompetencija, kuri leistų kokybiškai bei produktyviai funkcionuoti mokyklos aplinkoje (Webster-Stratton, Reid ir Stoolmiller, 2008). Pavyzdžiui, net 25 proc. į pirmą klasę atėjusių berniukų labai sunkiai laikosi mokytojos nurodymų (Ponitz, McClelland, Matthews ir Morrison, 2009).

Iki šiol atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad, nesant pakankamos socialinės kompetencijos, vaikui tampa sunku sėkmingai funkcionuoti mokykloje, ir kyla pavojus, kad toks vaikas susidurs su ilgalaikėmis adaptacijos problemomis, tokiomis kaip: mokyklos nelankymas, psichoaktyvių medžiagų vartojimas, delinkventinis elgesys ir psichologiniai sunkumai (Fox ir Boulton, 2006; Denham, Ji ir Hamre, 2010).

Šiame straipsnyje socialinė kompetencija bus suprantama kaip *visuma socialinių įgūdžių, kuriuos efektyviai pritaikius pasiekiami socialinėse situacijose įprasti bendravimo tikslai* (pgl. Rose-Krasnor, 1997; McFall, 1982; Sheridan ir Walker, 1999). Dauguma tyrėjų sutinka, kad socialinė kompetencija bent iš dalies priklauso nuo *situacijos*, kurioje taikomi socialiniai įgūdžiai (Dirks, Treat ir Weersing, 2007; Dodge, Pettit, McClaskey ir Brown, 1986; Dodge, McClaskey ir Feldman, 1985; Monnier, 2015; Rose-Krasnor, 1997), nuo *vertintojo* (Dirks, Treat ir Weersing, 2007; Kwon, Kim ir Sheridan, 2012; Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson ir Granlund, 2009; Warnes, Sheridan, Geske ir Warnes, 2005), nuo *kultūrinės aplinkos* (Arnold ir Lindner-Müller, 2012; Lim, Rodger ir Brown, 2013; Malik ir Shujja, 2013; Uba, Hassan, Mofrad, Abdulla ir Yaacob, 2012) ir *raidos tarpsnio* (Denham, 2005; McClelland, Acock ir Morrison, 2006; McClelland ir Morrison, 2003). Taigi tampa aišku, kad nėra baigtinio ir universalaus socialinės kompetencijos įgūdžių sąrašo.

Jei socialinė kompetencija priklauso nuo situacijos, tai reiškia, kad tas pats elgesys vienoje situacijoje gali būti kompetencijos, o kitoje – nekompetencijos išraiška (Dirks, Treat, ir Weersing, 2007; Dodge et al., 1986; Dodge, McClaskey ir Feldman, 1985; Monnier, 2015; Rose-Krasnor, 1997). Pavyzdžiui, mokyklos ir namų aplinkoje vaikui reikia skirtingų socialinės kompetencijos įgūdžių. Autoriai pabrėžia, kad šis požiūris į socialinę kompetenciją yra glaudžiai susijęs su kitu – vertintojo – aspektu. Konkrečioje situacijoje galima identifikuoti asmenį, kuris gali tinkamai įvertinti, koks elgesys yra kompetentingas (Dirks, Treat ir Weersing, 2007). Vertinant vaikų socialinę kompetenciją, vertintojais dažniausiai tampa kiti vaikai, mokytojai arba tėvai, kurie išskiria šiek tiek skirtingus socialinės kompetencijos įgūdžius, atsižvelgiant į kontekstą (namų, pamokos, laisvo žaidimo), kuriame vaikas yra (Dirks, Treat ir Weersing, 2007; Kwon, Kim ir Sheridan, 2012; Lillvist et al., 2009; Warnes et al., 2005).

Tyrėjai (Cooper ir Farran, 1988; Lim, Rodger ir Brown, 2013; 2010; 2010a; McClelland ir Morrison, 2003; McClelland, Acock ir Morrison, 2006), kurie tiria ankstyvojo mokyklinio amžiaus vaikų imtis, remdamiesi įgūdžių paradigma, išskiria dvi sėkmingai veiklai

mokykloje svarbias socialinės kompetencijos įgūdžių grupes. D. Cooperis ir D. Farranas (1988) pasiūlė socialinės kompetencijos koncepciją bei matavimo priemonę, kuri socialinę kompetenciją skirsto į tarpasmeninius įgūdžius ir su darbu susijusius įgūdžius. Su darbu susijusių įgūdžių grupę apima tuos įgūdžius, kurie yra reikalingi sėkmingam tikslingos mokymosi veiklos vykdymui (pvz., gebėjimą išgirsti ir sekti nurodymus, gebėjimą dalyvauti grupinėje veikloje). Tarpasmeninių įgūdžių grupę sudaro įgūdžiai, reikalingi sėkmingam funkcionavimui socialinėje grupėje, kurioje ta tikslingo mokymosi veikla vyksta (pvz., pozityvus bendravimas su bendraamžiais, gebėjimas dalytis su kitais). Šia socialinės kompetencijos mokykloje koncepcija rėmėsi taip pat ir M. McClelland ir F. Morrison (2003) bei M. McClelland ir kolegos (2006), tyrinėdami darželio ir pradinukų amžiaus vaikų socialinę kompetenciją. Ši su mokymusi susijusių socialinės kompetencijos įgūdžių struktūra patvirtinta taikant struktūrinio lygčių modeliavimo patvirtinamąją faktorinę analizę ir yra stabili kelerių metų laikotarpiu (McClelland, Morrison, 2003).

Tačiau nepaisant socialinės kompetencijos reikšmės pradinėje mokykloje, iki šiol nebuvo patikimos ir validžios metodikos lietuvių kalba, kuria būtų galima matuoti pradinių klasių mokinių socialinę kompetenciją. Čia kyla mokslinė problema – kaip būtų galima patikimai ir validžiai pamatuoti Lietuvos pradinių klasių mokinių socialinę kompetenciją? Šio tyrimo tikslas – sukurti tyrimo priemonę ir surinkti duomenis apie jos psichometrinės charakteristikas, patikimumą ir validumą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Sudaryti lietuvišką socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyną.
2. Įvertinti lietuviško socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno charakteristikas, patikrinti jo patikimumą ir validumą.

Tyrimo metodologija

Tiriamieji

Pirmokų tėvams iš viso buvo išdalytos 962 sutikimo jų vaikams dalyvauti tyrime formos. Iš jų 446 sutikimo formos buvo pasirašytos ir iš šių tyrimo dalyvių surinkti tyrimo duomenys. Taigi 46,3 proc. tėvų sutiko, kad jų vaikai dalyvautų tyrime. Šis skaičius sudarė 15,8 proc. visų pirmokų skaičiaus Kauno mieste. Iš minėto skaičiaus 9 tyrimo dalyviai buvo pašalinti dėl tėvų ir / arba jų vaikų netinkamai užpildytų tyrimo klausimynų. Taigi tyrimo imtį sudarė 437 tyrimo dalyviai: 198 berniukai (tyrimo atlikimo metu 69 berniukams buvo sukakę 7 metai, 129 berniukams – 8 metai) ir 239 mergaitės (tyrimo atlikimo metu 68 mergaitės buvo 7 metų, 171 mergaitė – 8 metų).

Po metų, antrajame tyrimo etape, surinkti 420 tyrimo dalyvių (192 berniukų ir 228 mergaičių), kurie tuo metu mokėsi antroje klasėje, tyrimo duomenys. Iš 420 tyrimo dalyvių 17 tyrimo dalyvių atkrito dėl įvairių priežasčių: tėvai atsisakė toliau dalyvauti tyrime, vaikai pakeitė mokyklas, dėl netinkamai užpildytų klausimynų.

Tyrimo metodikos

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas

Kadangi mokytojai pradinėje mokykloje yra pagrindiniai asmenys, kurie nusako, kokie elgesio tikslai yra priimtini ir siekami mokymosi aplinkos kontekste, taip perteikdami platesnėje visuomenėje pageidaujamas socialiai priimtino elgesio normas bei vertybes, todėl būtent mokytojams teko vaikų socialinės kompetencijos vertintojų vaidmuo. Mokytojai, kaip socialinės kompetencijos vertinimo šaltinis, pasirinkti dar ir dėl to, kad yra pajėgūs įvertinti tiek su bendravimu, tiek su mokymosi veikla susijusius socialinius įgūdžius, taigi įvertinti socialinių įgūdžių visumą – socialinę kompetenciją.

Šiame tyrime vaikų socialinė kompetencija vertinta remiantis Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynu (SKPMK), kuris šiam tyrimui parengtas pagal tris užsienio autorių metodikas: M. Janus ir kolegų (2007) sudaryta EDI (*The Early Development Instrument: A Population – based Measure for Communities*) klausimyno socialinės-emocinės raidos poskale; C. Bustin (2007) sudaryta BUSSE-SR (*Social Emotional School Readiness Scale*) metodika bei A. M. Rydell, B. Hagekull ir G. Bohlin (1997) parengtu Socialinės kompetencijos aprašu (inventarijumi) (*Social Competence Inventory*). Autoriai, tyrinėjantys socialinę kompetenciją (Dirks, Treat ir Weersing, 2007; Kwon, Kim ir Sheridan, 2012; Monnier, 2015), pabrėžia, kad vertinant socialinę kompetenciją svarbu atsižvelgti ir į situaciją, kurioje pasireiškia vertinamas elgesys, šiuo atveju – mokyklos aplinką, bei į socialinės kompetencijos vertintoją. Nepavyko rasti tokios užsienio autorių sukurtos socialinės kompetencijos priemonės, kurios visi teiginiai būtų tinkami apibūdinti įprastą vaikų elgesį ar pakankamai atspindėtų mokyklos aplinkoje vertinamą socialinę kompetenciją. Taip pat kai kurios priemonės (pvz., EDI, BUSSE-SR) vertino ne tik socialinę, bet ir emocinę kompetenciją. Todėl buvo nuspręsta remtis keliomis užsienio autorių metodikomis ir iš jų atrinkti tuos teiginius, kurie vertina platų socialinių įgūdžių spektrą ir tinka vertinant socialinę kompetenciją mokyklos kontekste, kai vertina klasės mokytojas. Remiantis minėtais kriterijais, bandomajam tyrimui atrinkti 53 klausimai, į kuriuos apie kiekvieną tyrime dalyvaujančią vaiką atsako klasės mokytojas. Teiginių vertimas buvo atliktas taikant dvigubo vertimo procedūrą. Ši klausimyno versija patikrinta bandomuoju tyrimu, kuriame mokytojai įvertino 124 vaikų (63 pirmaklasių ir 61 antraklasio) socialinę kompetenciją. Atlikus bandomąjį tyrimą paaiškėjo, kad dalis skalės teiginių nediferencijuoja tiriamųjų, pasireiškia „lubų efektas“, todėl buvo nuspręsta tokių teiginių atsisakyti. Dėl šios priežasties iš klausimyno buvo pašalinta 11 teiginių, kurie prasčiausiai diferencijavo tiriamuosius, t. y. 50 ir daugiau procentų tiriamųjų konkrečiame teiginyje buvo įvertinti aukščiausiais balais (intervalinėje skalėje nuo 1 – „labai retai“ iki 6 – „labai dažnai“). Papildomai pašalinta 13 teiginių, kurie matuoja ne įgūdžius (pvz., „norai eina į mokyklą“), ne socialinius įgūdžius, o adaptacijos mokykloje rodiklius (pvz., „yra mėgstamas savo bendraamžių“) ir yra labai panašūs, paliekant geriausiai tiriamuosius diferencijuojančius teiginius (pvz., „neskatina kitų

vaikų įsitraukti į konfliktą“). Iš viso pašalinti 24 teiginiai, likusių 29 teiginių vidinis patikimumas Kronbacho alfa (*Cronbach alpha*) = 0,961, pašalinus bet kurį klausimyno teiginį, vidinis klausimyno teiginių patikimumas sumažėja, vadinasi, teiginiai yra gerai tarpusavyje suderinti matuojamo reiškinio atžvilgiu.

Taigi tyrime naudotas 29 teiginių Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas, kurį apie kiekvieną tyrime dalyvaujantį vaiką pildė klasės mokytojas. Atsakymai vertinami pagal skalę nuo 1 – „labai retai“ iki 6 – „labai dažnai“. Didesnis skalės balas reiškia geresnę vaiko socialinę kompetenciją.

Populiarumas klasėje

Populiarumas klasėje buvo vertintas prašant tiriamo vaiko iš tyrime dalyvaujančių klasės vaikų sąrašo nurodyti tris bendraklasius, su kuriais jis labiausiai norėtų draugauti (paaiškinant, kad galima rinktis ir tą vaiką, su kuriuo draugauji ir šiuo metu). Šis metodas buvo pasirinktas remiantis kitų autorių (Banerjee, Carolien, Meerum, Gerlein ir Voustina, 2006; Braza et al., 2007; Mestre, Guil, Lopes, Salovey ir Gil-Olarte, 2006) anksčiau tyrimuose naudotais populiaraus tarp bendraamžių įvertinimo principais, kai tiriamųjų būdavo prašoma įvardyti tris geriausius draugus ar nurodyti, su kuriais trimis bendraamžiais labiausiai norėtų žaisti. Tiriamojo populiaraus įvertis buvo skaičiuojamas pagal jį pasirinkusių tiriamųjų dažnį bei padalijant tą skaičių iš visų tyrimo dalyvių skaičiaus ir atėmus vieną (taip neįtraukiant tiriamojo, kurio populiaraus balas skaičiuojamas). Į tolesnius skaičiavimus buvo įtraukti tų tiriamųjų, iš kurių klasės tyrime dalyvavo pusė ir daugiau mokinių, balai. Tokiu būdu populiaraus balai buvo gauti apie 269 tyrimo dalyvius. Vaikams, kurie negebėjo skaityti ir / arba parašyti pasirinkto vaiko vardą, padėdavo tyrėja, perskaitydama vaikų sąrašą ir parašydama pasirinktą vaiko vardą. Tyrimas buvo atliekamas mažomis grupelėmis po 4–5 vaikus, atskiroje patalpoje.

Mokyklinis nerimastingumas

Vaiko mokyklinis nerimastingumas vertintas Mokyklinio nerimastingumo skale, sudaryta remiantis H. J. Lyneham, A. K. Street, M. J. Abbott ir R. M. Rapee (2008). Skalė skirta 5–12 metų vaikams. Šia skale iš mokytojo perspektyvos vertinamas vaiko bendrojo ir socialinio nerimastingumo išreikštumas mokyklos aplinkoje. Socialinio nerimastingumo poskalę sudaro 7 teiginiai (pvz.: „Šis vaikas bijo kalbėti prieš klasę.“). Bendrojo nerimastingumo poskalę sudaro 9 teiginiai (pvz.: „Šis vaikas nerimauja, kad jam blogai seksis mokykloje.“). Atlikus anksčiau minėtą bandomąjį tyrimą, kuriame dalyvavo 124 vaikai, paaiškėjo, kad keturi Mokyklinio nerimastingumo skalės teiginiai nediferencijavo tiriamųjų, t. y. buvo pasiektas „lubų efektas“. Todėl tyrimui buvo naudojama 12 teiginių Mokyklinio nerimastingumo skalė, kurią sudarė 5 teiginių socialinio nerimastingumo poskalė (I matavimo Kronbacho alfa = 0,807, II matavimo Kronbacho alfa = 0,819) ir 7 teiginių bendrojo nerimastingumo mokykloje poskalė (I matavimo Kronbacho alfa = 0,864, II matavimo Kronbacho alfa = 0,882).

Santykiai su mokytoja

Vaiko ir mokytojos tarpusavio santykių įvertinimui naudota metodika, kuri šiam tyrimui buvo sudaryta remiantis Mokinio ir mokytojo tarpusavio santykių skalės trumpąja versija (angl. *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form*) (Pianta, 2001). Skalė skirta vaikams nuo 3 iki 12 metų. Ši skalė yra pildoma mokytojų ir leidžia įvertinti mokytojų suvokiamą santykių artimumą ir konfliktiškumą su konkrečiu klasės mokiniu. Santykių su mokytoja artimumo poskalę sudaro 7 teiginiai (pvz.: „Man nesunku suprasti, kaip šis vaikas jaučiasi“), santykių konfliktiškumo poskalę sudaro 8 teiginiai (pvz.: „Šis vaikas lengvai supyksta ant manęs“). Atsakymai vertinami pagal 4 balų skalę nuo „labai retai / niekada“ (1) iki „labai dažnai / visada“ (4). Didesnis skalės balas reiškia didesnę tarpusavio santykių artimumą, o konfliktiškumo skalės – mažesnę konfliktiškumą. Abi poskalės pasižymi pakankamu patikimumu – santykių artimumo poskalės I matavimo Kronbacho alfa = 0,781 (II matavimo Kronbacho alfa = 0,865), santykių konfliktiškumo poskalės I matavimo Kronbacho alfa = 0,846 (II matavimo Kronbacho alfa = 0,936).

Tyrimo procedūra

Šiame tyrime informaciją apie tyrimo kintamuosius pateikė skirtingi vertintojai. Kiekvieno tyrime dalyvaujančio klasės vaiko socialinę kompetenciją, santykius su mokytoja, mokyklinį nerimastingumą ir akademinius pasiekimus vertino klasės mokytoja. Informaciją apie bendraklasį populiarumą klasėje pateikė patys vaikai. Tyrimas su vaikais buvo atliekamas mažomis grupelėmis, atskiroje patalpoje. Vaikams, kurių skaitymo įgūdžiai nebuvo pakankamai geri, tyrimo klausimus skaitė tyrėja.

Tėvams buvo išdalyti vokai, kuriuose jie rado tėvų (globėjų) sutikimo jų vaikams dalyvauti tyrime formas ir klausimus apie šeimos sociodemografinius rodiklius. Tėvų (globėjų) sutikimo formoje pristatytas tyrimo tikslas, paaiškinta, kokią informaciją bus siekiama gauti iš tėvų, vaiko klasės mokytojos ir paties vaiko. Taip pat tėvams paaiškinta, kad tyrimo ataskaitoje bus naudojami tik apibendrinti visų tiriamųjų rezultatai ir užtikrinamas individualių duomenų saugumas. Sutikimo formos ir klausimynas tėvus pasiekė keliais būdais: buvo išdalyti asmeniškai tėvų susirinkimų metu, vokus su tėvams skirta informacija išdalijo klasės mokytoja arba vaikai parnešdavo tėvams skirtus vokus namo. Informacija iš tėvų grįždavo užklijuotuose vokuose.

Tyrimas vykdytas 14 Kauno miesto mokyklų, šios mokyklos sudaro 28 proc. visų Kauno miesto mokyklų, kuriose yra pradinio ugdymo klasės, iš viso tyrime dalyvavo 42 pradinukų klasės ir duomenis apie tyrimo dalyvius pateikė 42 šių klasių mokytojos. Siekiant sudaryti pakankamo dydžio imtį, mokyklos pasirinktos atsižvelgiant į paralelinių klasių skaičių, t. y. pasirinkta ta mokykla, kurioje yra bent dvi paralelinės klasės. Siekiant užtikrinti didesnę tyrimo imties socioekonominę reprezentatyvumą, buvo siekta pakviesti tyrime dalyvauti bent po vieną mokyklą iš kiekvienos Kauno miesto seniūnijos. Iš vienuolikos Kauno miesto seniūnijų devyniose seniūnijose esančių mokyklų vadovai

sutiko, kad jų mokykla dalyvautų tyrime, o dviejose seniūnijose (Aleksoto ir Petrašiūnų) nepavyko rasti mokyklų, kurių vadovai sutiktų, kad mokykla dalyvautų tyrime.

Tyrimo rezultatai

Surinkus pagrindinio tyrimo duomenis, klausimynas buvo analizuojamas taikant tiriamąją faktoriinę analizę, naudojant *Mplus 7.0* programinį paketą, Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno faktoriinei struktūrai su pirmojo matavimo tyrimo imtimi ($n = 408$) patikrinti. Tyrimo rezultatai parodė, kad vienfaktorinis klausimyno sprendinys šioms tyrimo duomenims netinka ($\chi^2 = 2352,547$, $df = 377$, $p < 0,000$, RMSEA = 0,113, CFI = 0,708, TLI = 0,685, SRMR = 0,095). Kiti daugiafaktoriniai (2–7 faktorių) sprendiniai taip pat statistiškai reikšmingai skyrėsi nuo šio tyrimo duomenų. Todėl buvo nuspręsta sumažinti naudojamų teiginių skaičių. Pašalinus 6 teiginius, kurie sudarė vieną faktorių, tačiau neatrodė tarpusavyje prasmingai susiję, patvirtinamosios faktoriinės analizės būdu, naudojant *Mplus 7.0* programinį paketą, buvo tikrinama trijų faktorių struktūra. Analizės rezultatai parodė, kad trijų faktorių struktūra neatitinka šio tyrimo duomenų ($\chi^2 = 952,596$, $df = 227$, $p < 0,000$, RMSEA = 0,089, CFI = 0,846, TLI = 0,828, SRMR = 0,072), nors imties dydžio ir modelio laisvųjų parametrų skaičius jau siekė bent minimalią priimtina ribą 1 : 5,6. Todėl buvo nuspręsta atsisakyti dalies teiginių iš kiekvieno faktoriaus, siekiant gauti geriausiai tyrimo duomenis atitinkantį trijų faktorių matavimo modelį. Teiginiai iš faktorių šalinti pažingsniui, remiantis šiais kriterijais: dėl teiginio mažo dispersijos paaiškinamumo, dėl didelių asimetrijos ir eksceso koeficientų, dėl teorinių priežasčių, atsisakant panašaus teiginio ir paliekant tą, kuris paaiškina daugiau dispersijos, remiantis siūlomais modelio modifikavimo indeksais, kai teiginys iš vieno faktoriaus siūlomas perkelti į kitą, tačiau teorine prasme toks perkėlimas netinkamas, jei remiantis modifikavimo indeksais teiginys sudaro kelias kovariacijas su kitais skalės teiginiais (pvz., 19). Tokiu būdu iš klausimyno pažingsniui pašalinta 11 teiginių. Trijų faktorių, sudarytų iš likusių 12 teiginių, Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje skalės struktūra šioms tyrimo duomenims pasitvirtino ($\chi^2 = 52,121$, $df = 44$, $p = 0,1874$, RMSEA = 0,021, CFI = 0,996, TLI = 0,994, SRMR = 0,033). Tačiau tuomet atkreiptas dėmesys, kad trečiąją – savireguliacijos – faktorių sudarantys teiginiai formuluojami neigiama reikšme, t. y. mokytojai turi įvertinti, ar vaikas pasižymi prasta savireguliacija (pvz., „Yra impulsyvus, veikia nepagalvodamas“), o kitų faktorių visi teiginiai formuluojami pozityviai, t. y. mokytojai vertina įgūdžio išreikštumą (pvz.: „Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas“). Neigiama reikšme formuluojami teiginiai įprastai naudojami klausimynuose tam, kad būtų galima aptikti stereotipinius atsakymus, pavyzdžiui, kai respondentas negalvodamas žymi visus skalės krašte esančius atsakymus. Vertinant atsakymus tokių neigiamai formuluočių teiginių vertinimai yra apverčiami, taip juos suvienodinant su likusiais teiginiais. Jei teiginiai matuoja tam tikrą latentinį reiškinių, toks apvertimas neturėtų turėti įtakos jų tarpusavio sąsajoms. Tačiau šiuo atveju tokie teiginiai sudarė atskirą faktorių, į kurį pateko tik neigiama reikšme formuluoti teiginiai,

todėl buvo padaryta prielaida, kad savireguliacijos faktorius gali būti laikomas „metodo“ faktoriumi, kai faktorinės analizės metu į faktorių patenka priešinga kryptimi nei dauguma formuluojami teiginiai. Laikantis šios prielaidos, nuspręsta šį faktorių pašalinti.

Ši dviejų faktorių SKMP klausimyno struktūra patikrinta taikant tiriamąją struktūrinio lygčių modeliavimo (angl. *Exploratory structural equation modeling, ESEM*) procedūrą, naudojant *Mplus 7.0* programinį paketą, kuri sujungia tiek tiriamosios, tiek patvirtinamosios faktorinės analizės savybes viename modelyje ir leidžia skalės teiginiams priklausyti visiems faktoriams, kai konkretus teiginys faktoriui priskiriamas pagal jo svorį ir statistinį reikšmingumą (Marsh, Morin, Parker ir Kaur, 2014). Pasitelkus šią analizę, gautas tyrimo duomenis atitinkantis dviejų faktorių latentinis matavimo modelis ($\chi^2 = 4,265$, $df = 7$, $p = 0,7488$, RMSEA = 0,000, CFI = 1, TLI = 1, SRMR = 0,007). Šio latentinio matavimo modelio laisvųjų parametrų ir imties dydžio santykis 1 : 14,57.

Pirmą faktorių sudarė trys teiginiai, apibūdinantys polinkį bendradarbiauti, stabdyti konfliktus bei rodyti iniciatyvą. Šį faktorių atitinkančią poskalę pavadiname Bendravimo socialinės kompetencijos poskale. Antrą faktorių sudarė keturi teiginiai, apibūdinantys mokinio veiklą pamokos metu, konkrečiai jo įgūdžius vykdyti mokymosi veiklas nepaisant klasės aplinkai būdingos intensyvios socialinės stimuliacijos ir trukdžių, tokių kaip daugelio žmonių buvimas šalia, galimybė su jais bendrauti, jų galimas trukdymas mokymosi procesui. Todėl šį faktorių atitinkančią poskalę pavadiname su Mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos poskale (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyną sudarantys teiginiai

Bendravimo socialinės kompetencijos poskalė	Su mokymosi veiklos susijusios socialinės kompetencijos poskalė
1. Žaidžia ir dirba su kitais vaikais bendradarbiaudamas	1. Geba sėkmingai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be mokytojos priminimo
2. Stengiasi sustabdyti tarp kitų vaikų iškilusį kibirą ar konfliktą	2. Per pamoką atidžiai klausosi
3. Stebinčius vaikus pakviečia įsijungti į žaidimą	3. Be pakartotinio priminimo įvykdo nurodymus
	4. Pirmą išklauso užduoties reikalavimus, o tik tada ją atlieka

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno patikimumas

Klausimyno vidinis patikimumas buvo įvertintas apskaičiuojant Kronbacho alfa atskirai kiekvienai gautai poskalei – Bendravimo poskalei (I matavimo Kronbacho alfa = 0,845, II matavimo Kronbacho alfa = 0,847) ir su Mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos poskalei (I matavimo Kronbacho alfa = 0,905, II matavimo Kronbacho alfa = 0,898). Kronbacho alfa vertės rodo gerą klausimyno teiginių vidinį suderinamumą, ypač turint galvoje mažą klausimyną sudarančių teiginių skaičių. Tačiau

Kronbacho alfa yra gana konservatyvus patikimumo matas, kurį apskaičiuojant daroma prielaida, kad visi teiginiai turi vienodą poveikį patikimumui. Dėl šios priežasties šalia Kronbacho alfa buvo apskaičiuotas ir vidutinės paaiškintos dispersijos (angl. *average variance extracted* (AVE)) rodiklis, nurodantis, kiek vidutiniškai dispersijos paaiškina kiekvienas teiginys. Jei AVE viršija 0,5, tai rodo gerą skalės patikimumą (Fornell ir Larcker, 1981). Gautos Bendravimo faktoriaus I matavimo AVE = 0,614 (II matavimo AVE = 0,598), o Mokymosi veiklos faktoriui AVE = 0,686 (II matavimo AVE = 0,624). Tai patvirtina gerą skalių patikimumą.

Klausimyno išorinį patikimumą galima įvertinti naudojant jį pakartotiniams matavimams su ta pačia imtimi. Jei klausimynas patikimas, jo poskalių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai skirtinguose matavimuose kinta mažai, o koreliacijos tarp skirtingų matavimų yra aukštos. Antroje lentelėje pateikti duomenys liudija aukštą Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno išorinį patikimumą. Išorinį patikimumą patvirtina ir tai, kad dviejų faktorių matavimo modelio struktūra įvertinta struktūrinio lygčių modeliavimo metodu gerai atitinka ir antrojo tyrimo matavimo ($\chi^2 = 6,484$, $df = 7$, $p = 0,4845$, RMSEA = 0,000, CFI = 1, TLI = 1, SRMR = 0,007) duomenis.

2 lentelė

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno išorinio patikimumo rodikliai

Poskalė	Teiginių skaičius	I matavimas		II matavimas		Koreliacija tarp dviejų matavimų
		Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	
Bendravimo socialinė kompetencija	3	12,51	3,68	12,94	3,53	0,658
Su mokymosi veikla susijusios socialinė kompetencija	4	18,58	4,42	19,13	4,15	0,783

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno validumas

Klausimyno poskalių tarpusavio koreliacijos (I matavime $r = 0,48$, II matavime $r = 0,51$) yra vidutinio stiprumo. Tai rodo, kad Bendravimo socialinės kompetencijos poskalė ir su Mokymosi veiklos susijusios socialinės kompetencijos poskalė matuoja tarpusavyje glaudžiai susijusius, tačiau ne tapačius to paties reiškinių (socialinės kompetencijos) aspektus.

Sudarant naują tyrimo priemonę svarbu patikrinti jos konstrukto validumą naudojant „daugelio savybių ir daugelio metodų“ (*Multitrait-Multimethod, MTMM*) logiką, kuri

reikalauja įvertinti konvergentinį ir diskriminantinį klausimyno validumą, pasitelkiant kelias skirtingas priemones, kurios matuotų kelis tyrinėjamam konstruktui analogiškus ar su juo susijusius reiškinius ir kelis nuo jo skirtingus reiškinius, pasitelkiant skirtingus metodus ar vertintojus. Įvertinti Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno konvergentinį validumą panaudojant tą patį reiškinį (socialinę kompetenciją) matuojančią priemonę nebuvo galimybės, nes tokios validuotos priemonės lietuvių kalba nėra. Todėl konvergentinį validumą buvo galima vertinti tik analizuojant Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno sąsajas su teoriškai susijusius reiškinius matuojančiomis priemonėmis.

Teoriškai socialinė kompetencija turėtų būti susijusi su santykiais su mokytoja ir populiarumu klasėje. Tai liudytų socialinės kompetencijos priemonės konvergentinį validumą. Kita vertus, socialinės kompetencijos ryšys su mokykliniu nerimastingumu turėtų būti neigiamas. Tai rodytų socialinės kompetencijos priemonės divergentinį validumą. Būtent tokie ryšiai ir buvo gauti.

Koreliacinė analizė parodė, kad mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra susijusi su visais adaptacijos mokykloje rodikliais. Taigi esant geresnei mokymosi veiklos socialinei kompetencijai, vaiko santykiai su mokytoja yra geresni: labiau artimi ir mažiau konfliktiški, vaikas pasižymi mažesniu mokyklos aplinkoje pasireiškiančiu socialiniu ir bendruoju nerimastingumu ir pasižymi didesniu populiarumu klasėje.

3 lentelė

Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje tiesinio ryšio I matavimo rezultatai (Spirmeno koreliacijos koeficientas)

	Socialinė kompetencija	
	Su mokymosi veikla susijusi kompetencija	Bendravimo kompetencija
Santykių artimumas	0,20**	0,45**
Santykių konfliktiškumas*	0,56**	0,36**
Socialinis nerimastingumas	-0,18**	-0,39**
Bendrasis nerimastingumas	-0,32**	-0,25**
Populiarumas	0,311**	0,331**

Patabos: * – didesnis skalės balas reiškia mažesnę konfliktiškumą; ** – $p < 0,01$.

5 lentelė

Socialinės kompetencijos ir adaptacijos mokykloje tiesinio ryšio II matavimo rezultatai

	Socialinė kompetencija	
	Su mokymosi veikla susijusi kompetencija	Bendravimo kompetencija
Santykių artimumas	0,29**	0,53**
Santykių konfliktiškumas*	0,54**	0,36**
Socialinis nerimastingumas	-0,20**	-0,45**
Bendrasis nerimastingumas	-0,29**	-0,30**
Populiarumas	0,311**	0,331**

Patabos: * – didesnis skalės balas reiškia mažesnę konfliktiškumą; ** – $p < 0,01$.

Rezultatų aptarimas

Tyrimo metodologijos požiūriu buvo remiamasi prielaida, kad socialinė kompetencija nėra universalus reiškinys, tačiau yra priklausomas tiek nuo konteksto, kuriame pasireiškia, tiek nuo vertintojo. Pastaruoju metu Lietuvos autoriai (pvz., G. Genevičiūtė-Janonienė, 2015) jau pradeda atkreipti dėmesį į tai, kad tiesiog išvertus užsienio autorių metodikas į lietuvių kalbą jos išlaiko neblogą vidinį suderinamumą, tačiau praranda savo struktūrą, todėl jų taikymas Lietuvos imtims tampa problemiškas.

Atsižvelgiant į tai, kad lietuviškos socialinės kompetencijos matavimo priemonės, tinkamos pradinukų amžiui, nebuvo, o esami užsienio autorių klausimynai pasižymėjo akivaizdžiais ribotumais (t. y. vertino socialinę kompetenciją kartu su kitomis savybėmis, buvo orientuoti į probleminį, o ne normatyvinį elgesį, neatsižvelgė į mokyklos kontekstą), buvo nuspręsta sudaryti naują socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje matavimo priemonę. Atliktas bandomasis tyrimas padėjo sudaryti 29 teiginių tyrimo priemonę – Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyną, kuris pasižymėjo aukštu vidiniu suderinamumu, tačiau dėl mažo tiriamųjų skaičiaus, išsamiai išanalizuoti klausimyno struktūrą panaudojant struktūrinį lygčių modeliavimą su bandomojo tyrimo imtimi nebuvo galimybės.

Struktūrinis lygčių modeliavimas remiantis pagrindinio tyrimo duomenimis parodė, kad 29 teiginių skalė neatitinka tyrimo duomenų. Atlikus tiriamąją ir patvirtinamąją faktorinę analizę struktūrinio lygčių modeliavimo metodais Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas buvo išgrynintas iki trumpo 7 teiginių klausimyno, turinčio dvi poskales – Bendravimo socialinės kompetencijos ir su mokymosi veikla susijusios socialinės kompetencijos. Klausimynas gerai atitinka abiejų tyrimo matavimų kintamuosius. Kronbacho alfa ir vidutinės paaiškintos dispersijos (AVE) rodikliai parodė gerą visų trijų tyrimo matavimų gautų poskalių vidinį patikimumą, o abiejų matavimų

matavimo modelio patvirtinimas panaudojant patvirtinamąją faktoriinę analizę liudija gerą išorinį patikimumą. Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno poskalių konstrukto validumą patvirtina jų tarpusavio koreliacija, kuri yra stabili ir vidutinio dydžio. Tai liudija, kad poskalės matuoja glaudžiai susijusius, tačiau netapačius konstruktus. Tyrimo metu sudaryto Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno konstrukto validumas patikrintas išmatavus socialinės kompetencijos aspektų ir santykių su mokytoja, mokykliniu nerimu ir populiarumu klasėje sąsajas. Kaip ir tikėtasi, socialinės kompetencijos poskalės teigiamai koreliuoja su santykių su mokytoja artimumu, mažu santykių su mokytoja konfliktiškumu bei vaiko populiarumu klasėje ir neigiamai – su mokykliniu nerimu. Gauti rezultatai patvirtina Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno konstrukto validumą.

Sudarytas naujas klausimynas pagrįstas ne tik tiriamąja, bet ir patvirtinamąją faktoriinę analizę. Tokia analizė leido išskirti du mokytojos vertinamus socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje aspektus – bendravimo socialinę kompetenciją ir su mokymosi veikla susijusią socialinę kompetenciją, kurie atitinka pastaruosiu metu užsienio autorių (pvz., Lim, Rodger ir Brown, 2013; McClelland, Accock ir Morrison, 2006) išskiriamus socialinės kompetencijos aspektus, būdingus pradinės mokyklos kontekstui. Tyrimo metu buvo sudarytos trumpos, praktiškos, geru vidiniu ir išoriniu patikimumu pasižyminčios Bendravimo socialinės kompetencijos ir Mokymosi veiklos socialinės kompetencijos poskalės. Atkreiptinas dėmesys, kad mokymosi veiklos socialinė kompetencija yra rečiau vertinamas, tačiau, kaip rodo šio tyrimo rezultatai, pradinėje mokykloje labai svarbus socialinės kompetencijos aspektas, todėl sudaryta nauja tyrimo priemonė prisidės prie šio aspekto tyrimų plėtros. Be to, sudarytas klausimynas padės identifikuoti vaikus, turinčius nepakankamai socialinių įgūdžių dar darželio lankymo laikotarpiu ir leis laiku planuoti intervencijas.

Išvados

Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno rengimas patvirtino socialinės kompetencijos kontekstualumą, t. y. jos priklausomybę nuo vertintojo, kultūrinės aplinkos ir raidos tarpsnio. Lietuvos kultūrinėje aplinkoje mokytojoms vertinant mokykloje stebimą pradinį klasių mokinių socialinę kompetenciją išryškėjo du socialinės kompetencijos aspektai – bendravimo socialinė kompetencija ir su mokymusi susijusi socialinė kompetencija.

Tyrimo metu sukurtas Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimynas pasižymėjo dideliu išoriniu ir vidiniu patikimumu.

Sukurto Socialinės kompetencijos pradinėje mokykloje klausimyno konstrukto validumą patvirtino poskalių santykių su mokytoja teigiamos sąsajos su didesniu artumu ir mažesniu konfliktiškumu, didesniu populiarumu klasėje ir mažesniu nerimu.

Literatūra

- Arnold, K. H. ir Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 7–19.
- Banerjee, R., Carolien, R., Meerum, M., Gerlein, A. M. ir Voustina, M. (2006). Popular and rejected children's reasoning about negative emotions in social situations: The role of gender. *Social Development*, 15, 418–433. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00349.x
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Aruzmendi, A., et al. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: an observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195–212. doi: 10.2224/sbp.2007.35.2.195
- Bustin, C. (2007). *The Development and Validation of a Social Emotional School Readiness Scale*. Doctoral Thesis. University of the Free State, Bloemfontein.
- Cooper, D. H. ir Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501–521. doi: 10.1016/0885-2006(88)90026-9
- Denham S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study. *Report prepared for the National Children's Study*.
- Denham, S. A., Ji, P. ir Hamre, B. (2010). *Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning and Social and Emotional Learning Research Group, University of Illinois at Chicago.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. ir Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61(3), 874–892. doi: 10.2307/1130971
- Dodge, K., McClaskey, C., Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344–353. doi: 10.1037/0022-006X.53.3.344
- Dodge, K., A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. ir Brown, M. M. (1986). *Social competence in children. With commentary by J. N. M. Gottman*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2). doi: 10.2307/1165906
- Fox, C. L. ir Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313–328. doi: 10.1348/000709905X25517
- Fornell, C. ir Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. doi: 10.2307/3151312

- Genevičiūtė-Janonienė, G. (2015). *Organizacinio įsipareigojimo kitimas ir reikšmė su darbuotoju ir organizacija susijusioms psichologinėms pasekmėms: Daktaro disertacija*. Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas.
- Glebovienė, V., Grigaitė, B. ir Monkevičienė, O. (2004). *Lietuvos vaikų brandumas mokyklai: tyrimas ir problemos*. Vilniaus pedagoginis universitetas, ikimokyklinės pedagogikos katedra.
- Janus, M., Brinkman, S., Duku, E., Hertzman, C., Santos, R., Sayers, M., Schroeder, J. ir Walsh, C. (2007). *The early development instrument: a population-based measure for communities*. Offord Center for Child Studies.
- Kwon, K., Kim, E. M. ir Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27(3), 121–133. doi: 10.1037/a0028696
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., Granlund, M. (2009). The construct of social competence: How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51–68. doi: 10.1007/BF03168485
- Lim, S. M., Rodger, S. ir Brown, T. (2013). Model of social competence in an early childhood environment. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29, 114–133. doi: 10.1080/0164212X.2013.788975
- Lyneham, H. J., Street, A., Abbott, M. J. ir Rapee, R. M. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale – teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 292–300. doi: 10.1016/j.janxdis.2007.02.001
- Malik, F. ir Shujja, S. (2013). Social competence and school system as a predictor of academic achievement in high and low achieving school children. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(1), 77–92.
- Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D. ir Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual review of clinical psychology*, 10, 85–110. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700
- McClelland, M. M., Acock, A. C. ir Morrison, F. J. (2006). The impact of kinder garten learning-related skills on trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.09.003
- McClelland, M. ir Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206–224. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00026-7
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1–33.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills – a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. ir Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619. doi: 10.1037/a0015365
- Rydell, A. M., Hagekull, B. ir Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824–833. doi: 10.1037/0012-1649.33.5.824
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Sheridan, S. M. ir Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In C. R. Reynolds ir T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology 3rd ed.*, 686–708. New York: Wiley.
- Uba, I., Hassan, S. A., Mofrad, S., Abdulla, R. ir Yaacob, S. N. (2012). Redefining social competence and its relationship with authoritarian parenting. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1876–1880. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.395
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. ir Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173–187. doi: 10.1002/pits.20052
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ir Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471–488. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x

Development of Elementary School Social Competence Questionnaire and Analysis of Its Psychometric Characteristics

Šarūnė Magelinskaitė-Legkauskienė¹, Visvaldas Legkauskas², Albina Kepalaitė³

¹ Vytautas Magnus University, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, 66 Jonavos St., LT-44191 Kaunas, Lithuania, s.magelinskaite-legkauskiene@smf.vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, 66 Jonavos St., LT-44191 Kaunas, Lithuania, v.legkauskas@smf.vdu.lt

³ Vytautas Magnus University, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, 66 Jonavos St., LT-44191 Kaunas, Lithuania, a.kepalaitė@smf.vdu.lt

Summary

While social competence is widely studied, relatively few studies are aimed at investigating social competence at elementary school years. Furthermore, social competence tends to be dependent on social and cultural context; hence instrument developed in one country may

require significant adaptations in other countries. Thus, the purpose of the present study was to develop a Lithuanian questionnaire for assessment of social competence at elementary school.

Individual items for the Elementary School Social Competence Questionnaire were drawn from the Early Development Instrument (Janus et al., 2007), the Social Emotional School Readiness Scale (Bustin, 2007), and the Social Competence Inventory (Rydell et al., 1997). The study was conducted in two waves. In the first wave subjects were 437 first graders (198 boys and 239 girls) from Lithuania. In the second wave, which took place a year after, 192 boys and 228 girls participated.

The Elementary School Social Competence Questionnaire was developed from the initial pool of items using structural equation modeling. The Questionnaire contained the Communicative Social Competence Subscale and the Ability to Take Directions Subscale. The initial measurement model was confirmed using confirmatory factor analysis on the dataset obtained during the second wave of measurement. Both subscales demonstrated good internal and test-retest reliability. Construct validity of the instrument was assessed by correlating its subscales with student-teacher relationship, in-class popularity, and school anxiety measures.

Keywords: *social competence, elementary school pupils, student-teacher relationship, popularity in class, school anxiety.*

Gauta 2017 01 13 / Received 13 01 2017
Priimta 2017 03 19 / Accepted 19 03 2017