

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte



Jeļena Ļevina

PUSAUDŽU ES-KONCEPCIJA UN SOCIĀLAIS STATUSS KLASĒ UN TUVU DRAUGU  
GRUPĀ

ADOLESCENTS' SELF-CONCEPT AND SOCIAL STATUS IN THEIR SCHOOL CLASS AND  
PEER CLIQUE

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

Doktora grāda iegūšanai psiholoģijas nozarē

Apakšnozare: attīstības psiholoģija

SUMMARY OF DOCTORAL THESIS

Submitted for the degree of Doctor of psychology

Subfield of developmental psychology

Rīga, 2012

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jeļena Ļevina

PUSAUDŽU ES-KONCEPCIJA UN SOCIĀLAIS STATUSS  
KLASĒ UN TUVU DRAUGU GRUPĀ

Promocijas darba kopsavilkums

Doktora grāda iegūšanai psiholoģijas nozarē  
Apakšnozare: attīstības psiholoģija

Rīga, 2012

Promocijas darbs izstrādāts Latvijas Universitātes  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē,  
Psiholoģijas nodaļā  
laika posmā no 2005. gada līdz 2012. gadam



LATVIJAS  
UNIVERSITĀTE  
ANNO 1919

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

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Promocijas darbs sastāv no ievada un četrām nodaļām. Pirmajā nodaļā tiek analizētas teorētiskās nostādnes Es-koncepcijas būtības un tās struktūras izpratnē, tiek aplūkotas Es-koncepcijas veidošanās un attīstības likumsakarības, tiek analizētas pusaudžu Es-koncepcijas īpatnības un tās saistība ar pusaudžu sociālo statusu klasē un tuvu draugu grupā un veikts pētījuma jautājumu pamatojums. Otrajā nodaļā atspoguļota pētījuma metode, kurā atainoti pētījuma dalībnieki, pētījuma instrumenti, pētījuma procedūra, kā arī datu analīzes un apstrādes metodes. Trešajā nodaļā tiek prezentēti iegūtie rezultāti. Kopīgo rezultātu skaidrošana, galvenie secinājumi un pētījuma praktiskais pielietojums atspoguļots ceturtajā nodaļā.

Promocijas darbā ir iekļautas 16 tabulas un 2 attēli. Ir izmantoti 244 literatūras avoti. Darba apjoms ir 122 lpp. bez pielikumiem un 132 lpp. ar pielikumiem.

Darba forma: disertācija psiholoģijas nozarē, attīstības psiholoģijas apakšnozarē

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

Darba recenzenti:

1. Dr. psych., docente, Anika Miltuze, Latvijas Universitāte
2. Dr. psych., profesore, Anita Pipere, Daugavpils Universitāte
3. Dr. psych., asoc. profesore, Rasa Barkauskiene, Viļņas Universitāte

Promocijas darba aizstāvēšana notiks 2013. gada \_\_\_\_ . \_\_\_\_\_

Latvijas Universitātes

Psiholoģijas zinātņu nozares promocijas padomes atklātā sēdē

\_\_\_\_\_.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties Latvijas Universitātes Bibliotēkā Rīgā,  
Kalpaka bulvārī 4.

LU Psiholoģijas zinātņu nozares

promocijas padomes priekšsēdētāja \_\_\_\_\_ / Dr. psych., prof. Sandra Sebre /

promocijas padomes sekretāre \_\_\_\_\_ / Dr.psych., doc. Anika Miltuze/

© Latvijas Universitāte, 2012

© Jeļena Ļevina, 2012

## Anotācija

Šī pētījuma mērķis bija izpētīt saistības starp dažādiem pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un dažādām sociālā statusa dimensijām skolas klasē un tuvu draugu grupā.

Tika atklāts, ka pastāv pozitīvas sakarības 1) starp savu fizisko spēju un iemaņu pašuztveri un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 2) starp sava fiziskā izskata pašuztveri un uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 3) starp pašuztveri attiecībā ar pretējo dzimumu un uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 4) starp pašuztveri attiecībā ar savu dzimumu un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 5) starp pašuztveri matemātikas jomā un uztveramo popularitāti; 6) starp pašuztveri skolā kopumā un sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 7) starp vispārīgo pašvērtējumu un sociālo dominanci.

Tika konstatēts, ka sociālā dominance vislabāk prognozē savu fizisko spēju un iemaņu, sava fiziskā izskata pašuztveri, pašuztveri attiecībā ar savu dzimumu, pašuztveri skolā kopumā, kā arī vispārīgo pašvērtējumu. Sociālā dominance un uztveramā popularitāte vislabāk prognozē pašuztveri attiecībā ar pretējo dzimumu. Uztveramā popularitāti vislabāk prognozē pašuztveri matemātikas jomā.

Tika atklāts, ka pusaudžiem ar dažādu sociālo stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā, kā skolas klase, pastāv atšķirības fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijās. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē, atšķirības arī parādās akadēmiskajā Es-koncepcijās.

*Atslēgas vārdi:* Es-koncepcija, sociālais statuss, sociālā priekšrocība, sociālais iespaids, uztveramā popularitāte, sociālā dominance, centralitāte.

## Saturs

Vispārīgais darba raksturojums	6
Promocijas darba saturs	10
Teorētiskā daļa	10
Es-koncepcijas jēdziena analīze	10
Es-koncepcijas struktūra un tās modeļi	11
Es-koncepcijas veidošanās un attīstība ontogēnēzē	11
Es-koncepcijas raksturojums un nozīme pusaudžu vecumposmā	12
Pusaudžu sociālais statuss skolas klasē un tuvu draugu grupā un tā saistība ar Es-koncepciju	13
Metode	15
Pētījuma dalībnieki	15
Instrumenti	15
Procedūra	16
Datu apstrādes un analīzes metodes	16
Rezultāti	17
Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu un viņu sociālā statusa klasē dimensiju sakarību pētījuma rezultāti	17
Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu prognozēšanas pētījuma rezultāti saistībā ar sociālo statusu klasē	17
Es-koncepcijas atšķirības skolēniem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā	20
Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā – skolas klasē	22
Iztirzājums	23
Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu un viņu sociālā statusa klasē dimensiju sakarības	23
Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu prognozēšana saistībā ar sociālo statusu klasē	24
Es-koncepcijas atšķirības skolēniem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un sociālajā tīklā – skolas klasē	25
Secinājumi	27
Praktiskā pielietošana	28
Pētījuma galvenie ierobežojumi un turpmāko pētījumu virzieni	28
Literatūras avoti	29
Pateicība	33

## Vispārīgais darba raksturojums

Es-koncepcija tiek atzīta par vienu no svarīgākajiem konstruktiem psiholoģijā. Pozitīva Es-koncepcija ir gan personības attīstības vēlamais mērķis, gan svarīgs psiholoģiskās veselības un sociālās funkcionēšanas faktors. Sakarā ar Es-koncepcijas nozīmīgumu dažādās dzīves sfērās, pozitīvas Es-koncepcijas attīstību uzskata par vienu no svarīgākajiem psihologu un pedagogu profesionālās darbības mērķiem.

Daudzās pasaules valstīs, tai skaitā arī Latvijā, nozīmīgs mūsdienu izglītības uzdevums ir harmoniskas personības veidošana un tās attīstības veicināšana. Savukārt, pozitīva Es-koncepcija ir stabilas identitātes un harmoniskas personības pamats. Tādēļ svarīgi ir pētīt bērnu un pusaudžu pozitīvas Es-koncepcijas veidošanas un attīstības avotus, mehānismus un nosacījumus. Līdz ar to, Es-koncepcijas pētīšana ir īpaši aktuāla pusaudžu vecumā, kad sevis apzināšanās (Vigotskis, 1984), identitātes veidošana (Erikson, 1950; 1968) un Es-koncepcija (Harter, 1999, 2006; Rosenberg, 1965) kļūst par centrālajiem personības attīstības uzdevumiem.

Es-koncepcijas galvenais veidošanas avots ir mijiedarbība ar apkārtējiem un īpaši nozīmīgu citu vērtējumi (Harter, 1999; Marsh, 2007; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Pusaudžu vecumā īpaši nozīmīgi ir vienaudži (Ausubel, 2002; Harter, 1999; Rosenberg, 1965). Tas sociālais stāvoklis, kuru pusaudzis ieņem vienaudžu grupā, kā arī ar šo stāvokli saistītās cerības, novērtējošā atgriezeniskā saite no vienaudžiem, kļūst par viņa pašrefleksijas objektu, kas radīs atspoguļojumu viņa priekšstats par sevi, t.i. Es-koncepcijā. Svarīga vide, kur pusaudzis nodibina attiecības ar vienaudžiem, apvienojoties draudzīgās grupās, un ieņem sociālo statusu, ir skolas klasē. (Brown, 1990; Harter, 1990). Ņemot vērā, ka Es-koncepcija, kura veidojas pusaudžu vecumā, nosaka pusaudža attīstību un kļūst par Es attīstības pamatu nākotnē tālākajā dzīvē, pusaudža Es-koncepcijas pētīšana saistībā ar sociālo statusu klasē ir aktuāla, jo atklāj svarīgas Es-koncepcijas attīstības likumsakarības.

Pusaudžu Es-koncepcijas pētīšana saistībā ar sociālo statusu skolas klasē ir zinātniski aktuāla īpaši mūsdienās, kad rodas un strauji attīstās jaunie pusaudžu sociālie tīkli un saskarsmes un mijiedarbības veidi. Skolēni lielāko daļu laika pavada skolas klasē reālā mijiedarbībā ar saviem klasesbiedriem. Līdz ar to, pusaudžu saskarsmes nozīmīga daļa notiek virtuālajā pasaulē (blogos, forumos, mājaslapās, čatos), kur pusaudzis salīdzinājumā ar reālo mijiedarbību var vieglāk iegūt un pat piešķirt sev vēlamo statusu. Tāpēc ir svarīgi pētīt, kādi reālās, „dzīvās” saskarsmes un attiecību aspekti ir nozīmīgi šodien pusaudžu Es-koncepcijas attīstībai.

Atsevišķos pētījumos tika pētīta pusaudžu Es-koncepcijas un viņu sociālā statusa saistība. Tomēr šajos pētījumos pētnieki pievērs uzmanību saistībai starp kaut-kādu vienu Es-koncepcijas aspektu (visbiežāk vispārīgo pašvērtējumu) un kaut-kādu vienu atsevišķu sociālā statusa dimensiju (visbiežāk sociometrisko statusu klasē). Jautājums par to, kā ir saistītas dažādas pusaudža statusa dimensijas (t.i. sociometriskais statuss, uztveramā popularitāte un sociālā dominance) un dažādi viņa Es-koncepcijas aspekti (vispārīgais pašvērtējums, fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti), līdz galam nav skaidrs. Paliek arī neskaidrs, kāds ir katras sociālā statusa dimensijas ieguldījums dažādu Es-aspektu prognozēšanā. Vēl mazāk ir zināms par Es-koncepcijas īpatnībām pusaudžiem ar dažādu sociālo statusu (centralitāti) tuvu draugu grupās skolas klases ietvaros.

Tādējādi, atspoguļojot promocijas darba pētījuma aktualitāti, jāatzīmē, ka līdz šim nav veikts neviens komplekss pētījums par saistībām starp pusaudžu daudzveidīgiem Es-koncepcijas aspektiem un daudzveidīgām sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros. Šajā ziņā šis pētījums paplašina un padziļina izpratni par pusaudžu Es-koncepcijas saistību ar viņu sociālo statusu gan formālās, gan neformālās vienaudžu grupās.

**Zinātniskā novitāte.** Pētījuma zinātniskā novitāte ir saistīta ar to, ka līdz šim pilnībā nav analizētas saistības starp pusaudžu daudzveidīgiem Es-koncepcijas aspektiem un daudzveidīgām sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros. Pētījuma zinātniskā novitāte arī ir saistīta ar to, ka

Šī darba ietvaros tika adaptēta viena līdz šim Latvijā neizmantotā metodika Es-koncepcijas izpētei - Pašraksturojuma aptauja II (Marsh, 1990), kā arī četri sociālā statusa mērīšanas instrumenti - sociometriskā procedūra (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982), vienaudžu nominācijas procedūra (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), pāru salīdzināšanas procedūra (Axelrod, 2000) un Sociāli kognitīvās kartes metode (Cairns, Perrin, & Cairns, 1985).

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt saistības starp dažādiem pusaudžu Es-koncepcijas aspektiem un sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros. Lai sasniegtu šo mērķi tiek izvirzīti šādi **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 lomu 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.

### **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, fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais 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**

Vai adaptētas Es-koncepcijas aptaujas un adaptēto sociālā statusa mērījuma instrumentu versijas atbilst psihometrisko kritēriju prasībām?

**Pētījuma priekšmets:** Es-koncepcija, sociālais statuss, sakarības starp Es-koncepcijas aspektiem (vispārīgais pašvērtējums, fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti) un sociālā statusa dimensijām skolas klases ietvaros (sociālā priekšrocība un sociālais iespaids, uztveramā popularitāte, sociālā dominance), Es-koncepcijas īpatnības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē.

### **Pētījuma metode**

#### *Dalībnieki*

Pētījuma dalībnieki ir Rīgas ar krievu mācību valodu vispārizglītojošo skolu 9.klašu 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 15 klašu skolēni.

#### *Instrumenti*

Pusaudžu Es-koncepcijas izpētei tika izmantota Pašraksturojuma aptauja II (Self Description Questionnaire II, SDQII, Marsh, 1990c; adaptēta šī pētījuma ietvaros). Sociometriskā statusa mērīšanai tika izmantota sociometriskā procedūra (Coie, et al., 1982; adaptēta šī pētījuma ietvaros). Uztveramās popularitātes mērīšanai tika izmantota vienaudžu nominācijas procedūra (Parkhurst & Hopmeyer, 1998; adaptēta šī pētījuma ietvaros). Sociālās dominances mērīšanai tika izmantota pāru salīdzināšanas procedūra (Axelrod, 2000; adaptēta šī pētījuma ietvaros). Savukārt, tuvu draugu grupu identificēšanai un centralitātes tuvu draugu grupā un skolas klasē mērīšanai tika izmantota Sociālās kognitīvās kartes metode (Social Cognitive Map, SCM, Cairns, et al., 1985; adaptēta šī pētījuma ietvaros), un datora programma SCM version 4.0 (Leung, 1998a, b).

### *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 ietvaros.

### *Datu apstrādes un analīzes metodes*

Datu apstrādē izmantota SPSS programmas 18.0 versija. Galvenās statistiskās metodes: Pīrsona korelācijas koeficients, regresiju analīze, MANOVA, ANOVA, *Post-hoc* testi.

### **Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes**

1. Pusaudžu fiziskās Es-koncepcijas aspekti ir saistīti ar noteiktām sociālā statusa dimensijām skolas klasē:
  - 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 attiecībās ar pretējo dzimumu ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci;
  - b) pašuztvere attiecībās ar savu dzimumu ir pozitīvi saistīta ar 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 priekšmetos kopumā – ar sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci.
4. Pastāv pozitīva sakarība starp vispārēju Es-koncepciju (vispārīgais pašvērtējums) un sociālo dominanci.
5. Sociālā dominance vislabāk prognozē fizisko Es-koncepcijas aspektu: savu fizisko spēju un iemaņu un sava izskata pašuztveri.
6. Attiecībā uz sociālo Es-koncepcijas aspektu, vislabāk pašuztveri attiecībās ar pretējo dzimumu ļauj prognozēt uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Savukārt pašuztveri attiecībās ar savu dzimumu vislabāk ļauj prognozēt sociālā dominance.
7. Uztveramā popularitāte ir vienīgais nozīmīgais prognozētājs pašuztverei matemātikas jomā. Savukārt sociālā dominance ļauj vislabāk prognozēt vispārējas 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-koncepcijās. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē, atšķirības arī parādās 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) pusaudži ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā salīdzinājumā ar pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā uztver sevi pozitīvāk attiecībā ar pretējo dzimumu; identiskas atšķirības tika konstatētas starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē;

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

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

### **Promocijas darba rezultātu aprobācija**

#### ***Promocijas darba rezultātus atspoguļojošās zinātniskās publikācijas***

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2012). Adolescents' self-concept and social status in school class. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*. Manuscript is in press.

Ļevina, J., & Ivanova, N. (2012). Self-concept of adolescents with different social status in peer groups. *Baltic Journal of Psychology, Vol. 13*, No. 1, in press.

Ļevina J. (2012). Self-concept of adolescents with diverse centrality in classroom. *Riga Technical University 53<sup>rd</sup> International Scientific Conference Dedicated to the 150<sup>th</sup> Anniversary and the 1<sup>st</sup> Congress of World Engineers and Riga Polytechnical Institute / RTU Alumni. Digest*, 319.

Ļevina, J., & Ivanova, N. (2011). Psychometric properties of the Russian version of the Self-Description Questionnaire II (SDQ-II). *Baltic Journal of Psychology, 12*, (1, 2), 102-113.

Ļevina, J. un Ivanova, N. (2011). Es-koncepcijas struktūras modeļi. *Latvijas Universitātes rakstu krājums. Psiholoģija*, 774, 67.-80.lpp.

Ļevina, J. un Ivanova, N. (2010). Es-koncepcijas fenomens un tā nozīme skolotāju profesionālajā darbībā. ATEE Spring University "Teacher of the 21st century: quality education for quality teaching": Riga, Latvia, 2010: plenary reports [CD-ROM] / Association for Teacher Education in Europe, University of Latvia. Faculty of Education and Psychology. Riga : Latvijas Universitāte; Association for Teacher Education in Europe, 2010. 58.-64.lpp.

#### ***Promocijas darba rezultātus atspoguļojošās prezentācijas zinātniskajās konferencēs***

Ļevina J. (2012). Self-concept of adolescents with diverse centrality in classroom. *Riga Technical University 53<sup>rd</sup> International Scientific Conference Dedicated to the 150<sup>th</sup> Anniversary and the 1<sup>st</sup> Congress of World Engineers and Riga Polytechnical Institute / RTU Alumni*. Riga, Latvia (referāts).

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2012). Adolescents' self-concept and social status in school class. *The 7<sup>th</sup> International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*. Barcelona, Spain (referāts).

Ļevina J. (2012). Pusaudžu Es-koncepcija un statuss tuvu draugu grupā. *Latvijas Universitātes 70. konference*. Rīga, Latvija (referāts).

Ļevina J. (2011). Es-koncepcija pusaudžiem ar dažādu sociālo statusu klasē. *Rīgas Tehniskās universitātes 52. starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga, Latvija (referāts).

Ļevina, J., & Ivanova, N. (2011). The reliability and factorial validity of the Russian version of the Self-Description Questionnaire-II (SDQ-II). *11th European Conference on Psychological Assessment*. Riga, Latvia (postera prezentācija).

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2011). Self-Concept of adolescents with different social standing in peer groups. *The 6<sup>th</sup> International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*. New Orleans, USA (virtuālā prezentācija).

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2011). Psychometric properties of the Russian version of the Self-Description Questionnaire-II (SDQ-II). *The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology*. Istanbul, Turkey (postera prezentācija).

- Ļevina J. (2011). Pusaudžu sociālā statusa dimensijas skolas klasē. *Latvijas Universitātes 69. konference*. Rīga, Latvija (referāts).
- Ļevina J. (2010). Es-koncepcijas unidimensionālie un multidimensionālie modeļi: teorētiskie aspekti un pētīšanas metodes. *Latvijas Universitātes 68. konference*. Rīga, Latvija (referāts).
- Ļevina J. un Ivanova N. (2010). Es-koncepcijas fenomens un tā nozīme skolotāju profesionālajā darbībā. *ATEE zinātniskā konference*. Rīga, Latvija (referāts).

## **Promocijas darba saturs**

### **Teorētiskā daļa**

Promocijas darbā tika novērtēta pusaudžu Es-koncepcijas un viņu sociālā statusa klasē un tuvu draugu grupā savstarpējā saistība. Promocijas darba teorētiskajā daļā tika aplūkoti šie mainīgie, kā arī līdz šim veiktie pētījumi par to savstarpējo saistību.

#### ***Es-koncepcijas jēdziena analīze***

Es-koncepcija tika atzīta (Mischel & Morf, 2003) par vienu no senākajiem un vienlaikus daudzveidīgi interpretējamajiem konstruktiem. Pētnieki atzīmē saistību ar Es-fenomena terminoloģijas „pārpilnību” un Es-koncepcijas jēdziena interpretācijas neviennozīmīgumu (Harter, 1999; Hattie, 1992; Rosenberg, 1986; Wylie, 1974, 1979), kā arī Es-koncepcijas modeļu daudzveidību (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh, 2007).

Pie pirmajām vissvarīgākajām teorijām, kurās tika aplūkots cilvēka „Es” fenomens, un kuras lielā mērā ir ietekmējušas Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu zinātniskajā izpratnē, var attiecināt V.Džeimsa patības teoriju (James, 1890), Č.Kūlijas „atspoguļotā Es” teoriju (Cooley, 1902), Dž.Mīda patības teoriju (Mead, 1934), G.Olporta propriuma teoriju (Allport, 1955), K.Rodžersa fenomenoloģisko teoriju (Rogers, 1959).

Būtisku ieguldījumu Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu izpratnē ir devušas jaunākas teorijas: M.Rozenberga (Rosenberg, 1965, 1986) Es-koncepcijas jeb Es-tēla teorija, R.Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona (Shavelson, et al., 1976) Es-koncepcijas teorija, S.Harteras (Harter, 1983, 1999) Es-sistēmas teorija, H.Markusas (Markus & Nurius, 1986, 1987) Es-shēmu teorija, T.Higginsa (Higgins, 1987) Es-atšķirību teorija. Katra no šīm teorijām piedāvā savu Es-koncepcijas jēdziena definīciju.

Es-koncepcija tiek definēta kā uztveres un refleksijas objekts, proti, to individuālo domu un jūtu kopums, kas attiecas uz sevi pašu kā objektu (Rosenberg, 1986), cilvēka pašreprezentāciju vērtējošais komponents (Harter, 1999), paškonceptualizācijas (Higgins, 1987), kognitīvi apkopojumi par paša Es jeb Es-shēmu (Markus & Nurius, 1986, 1987), cilvēka pašuztvere (Shavelson, et al., 1976). Analizējot teorijās Es-koncepcijas definīcijas, kuras tiek izmantotas mūsdienu Es-koncepcijas pētījumos, var secināt, ka par Es – koncepcijas teoriju kopīgu raksturīgu īpatnību kļūva jēdzienu „Es-kā-subjekts” un „Es-kā-objekts” izšķiršana. Sekojot V.Džeimsa priekšstatiem, Es-koncepcijas teorētiķi uzsvēra, ka Es-koncepcijas konstrukts attiecas uz Es-kā-objektu. Apkopojot Es-koncepcijas jēdziena mūsdienu izpratni, var arī secināt, ka Es-koncepcijas definīcijā tiek akcentēts kognitīvais aspekts (kognitīvais saturs).

Vairāku jaunu Es-koncepcijas pētījumu sākumu veicināja Es-koncepcijas definīcijas un modeļa ieviešana, ko izstrādāja R. Šavelsons, Dž. Hubners un G. Stentons (Shavelson, et al., 1976). R.Šavelsons un līdzautori izstrādāja Es-koncepcijas teorētisko definīciju, integrējot daudzu Es-koncepcijas definīciju galvenās īpatnības. *Es-koncepcija* tika definēta kā cilvēka pašuztveres, kuras veidojas caur pieredzi un viņa vides interpretāciju. Īpaši šīs pašuztveres ietekmē „nozīmīgo citu” novērtējumi, pastiprināšana un atribūcijas attiecībā pret paša uzvedību. Es-koncepcija ir cilvēka pašuztvere, kas iekļauj sevī aprakstošo un novērtējošo aspektus. Šī promocijas darba ietvaros Es-koncepcija tiek definēta saskaņā ar R. Šavelsona, Dž. Hubnera un G. Stentona teoriju.

Salīdzinot Es-koncepcijas definīcijas un Es-koncepcijas būtības izpratni dažādās teorijās, var secināt, ka kopumā Es-koncepcija ir saprotama kā zināšanu par sevi un sevis vērtējumu kopums. Es-koncepcijas definīciju analīze atklāja Es-koncepcijas būtības izpratnes līdzības, īpaši tuvību starp M.Rozenberga, R.Šavelsona un līdzautoru un S.Harteras priekšstatiem: 1) M.Rozenberga, R.Šavelsona un līdzautoru un S.Harteras vispārīgā pašvērtējuma būtības līdzīgu interpretāciju, 2) R.Šavelsona un līdzautoru un S.Harteras fokusēšanās uz pašuztveri atsevišķās jomās. Šīs līdzības atklāj iespēju izmantot, analizēt un salīdzināt uz šīm teorijām balstītus Es-koncepcijas pētījumus.

### ***Es-koncepcijas struktūra un tās modeļi***

Literatūras analīze ļauj secināt, ka Es-koncepcija attiecas uz izzināmo Es kā uztveres un refleksijas objektu. Liela zinātnieku interese ir saistīta ar to, kā var sistematizēt šīs pašuztveres, t.i., Es-koncepcijas struktūru: aspektus un to organizāciju. Sakarā ar to liela uzmanība tiek pievērsta Es-koncepcijas modeļu izstrādāšanai. Psiholoģiskās literatūras analīze ļauj konstatēt, ka Es-koncepcijas struktūra tiek aplūkota divu tās pētīšanas tradīciju – „viendimensionālās un daudzdimensionālās perspektīvas” – skatījumā (piem., Hattie, 1992; Marsh, 2007).

Atbilstoši „viendimensionālajai perspektīvai” un tā ietvaros veiktajiem pētījumiem (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965, 1986; Winne, Marx, & Taylor, 1977) Es-koncepcija ir vai nu viendimensionāls konstrukts, vai arī Es-koncepcijas struktūra ietver dažus noteiktus komponentus. Tomēr Es-koncepciju ir iespējams un arī nepieciešams reprezentēt ar vienu vispārinātu dimensiju. Atbilstoši „daudzdimensionālajai perspektīvai” (Jersild, 1952; Bugental & Gunning, 1953; Bugental & Zelen, 1950; Marsh, 1990a, 2007; Marsh & Shavelson, 1985; Marx & Winne, 1980; Montemayor & Eisen, 1977; Soares & Soares, 1982) Es-koncepcija ietver dažādus Es-aspektus un Es-koncepcijas struktūras pētīšanā tiek uzsvērtā nepieciešamība ņemt vērā visus atbilstošos strukturālos Es-koncepcijas komponentus.

Šī promocijas darba ietvaros pusaudžu Es-koncepcijas pētīšanā saistībā ar sociālo statusu klasē un tuvu draugu grupā tiks pielietots H.Marša un līdzautoru *daudzdimensionālais Es-koncepcijas modelis*, saskaņā ar kuru Es-koncepcija ietver sevī gan vispārīgo pašvērtējumu, gan fizisko, sociālo, emocionālo un akadēmisko Es-aspektu, t.i., pašuztveres attiecīgajās jomās.

Pirmkārt, šis modelis tika izstrādāts, pamatojoties uz Es-koncepcijas teorētisko modeli: kā sākotnēju teorētisko modeli H.Maršs un līdzautori izmantoja R.Šavelsona, Dž.Hubnera un G.Stentona Es-koncepcijas modeli. Otrkārt, H.Marša un līdzautoru Es-koncepcijas modelis ir empīriski pārbaudīts. Treškārt, šis modelis ir daudzdimensionāls. Ceturtkārt, šis modelis labi apraksta Es-koncepcijas struktūru: gan aspektus, gan to organizāciju, t.i., sakarības starp tiem. Un visbeidzot, šis modelis atspoguļo, kā Es-koncepcijas struktūra (saturs un aspektu organizācija) mainās atkarībā no vecuma.

Gan R.Šavelsona, Dž.Hubnera un G.Stentona teorija, gan H.Marša un līdzautoru, kā arī citu zinātnieku pētījumi ļauj secināt, ka Es-koncepcija attīstās un mainās dzīves gaitā. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir Es-koncepcijas veidošanās un attīstības pētīšana.

### ***Es-koncepcijas veidošanās un attīstība ontogēnēzē***

Es-koncepcija veidojas jau ļoti agrā vecumā (Marsh, Debus, & Bornholt, 2005). Kognitīvas Es-reprezentācijas parādās rudimentārā formā jau otrā dzīves gada otrajā pusgadā un būtiski mainās bērnības un pusaudžu vecumā (Harter, 2006). Teorētiskās literatūras un pētījumu analīze ļauj secināt, ka pastāv šādas *Es-koncepcijas attīstības likumsakarības*: attīstības procesā no bērnības līdz pusaudžu un agrīnā brieduma vecumam paaugstinās pašapziņa un interese par savu Es (Erikson, 1950, 1968; Harter, 1990; 1999; 2006; Rosenberg, 1989; Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008; Vigotsky 1984); Es-koncepcija kļūst daudzdimensionālāka un diferencētāka (Harter, 1990b, 1999; 2006; Marsh, 1990 b, c, d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976); pašraksturojumi kļūst integrēti (Harter, 1990; 1999; 2006), Es-kategorijas – abstraktākas (Harter, 1999, 2006; Montemayor & Eisen, 1977); pašuztvere kļūst vairāk reālistiska (Harter, 2006);

salīdzinājumā ar bērniņu pusaudzū vecuma sākumā Es-koncepcija kļūst mazāk pozitīva: vispārīgā un specifiskā pašvērtējuma līmeņi pazeminās pirmspusaudžu un agrīnajā pusaudzū vecumā, izlīdzinās vidējā pusaudzū vecumā un pieaug vēlinajā pusaudzū vecumā un agrīnajā briedumā (Harter, 2006; Marsh, 1989).

Es-koncepcijas attīstības pamatā ir divi *virzošie spēki*: kognitīvā attīstība un socializācija (Harter, 1999). Kognitīvā attīstība nosaka Es-koncepcijas struktūras izmaiņas atkarībā no vecuma (piem., diferencēšanas un integrācijas līmeņus) un, kā sekas, Es-koncepcijas līdzības starp indivīdiem noteiktā attīstības stadijā. Savukārt, socializācija ietekmē Es-koncepcijas vērtējo saturu un noteic individuālās atšķirības, saistītas ar Es-koncepcijas valenci, tas ir ar to, vai priekšstati par sevi būs pozitīvi vai negatīvi. Viena vecuma pārstāvjiem ir atšķirīgs Es-koncepcijas vērtējošais saturs atkarībā no dažādas pieredzes, kas saistīta ar mijiedarbību ar vidi, pirmkārt, ar nozīmīgiem citiem.

Mijiedarbībā ar vidi indivīds gūst atgriezenisko saiti saistībā ar savu uzvedību vai atribūtiem. Kā *Es-koncepcijas avotus* viņš izmanto tiešus novērtējumus (viņa paša reakcijas uz iepriekšējiem notikumiem un pieredzi) un netiešus novērtējumus (atspoguļotos novērtējumus no citiem cilvēkiem). Šos novērtējumus viņš novērtē, izmantojot dažādus *novērtēšanas standartus* (Bracken & Lamprecht, 2003): absolūtus standartus (objektīvus novērtējumus), salīdzinošos standartus (standartus, kuri balstās uz salīdzinājumu ar citiem), ipsatīvus standartus (iekšējās salīdzināšanas standartus, kuri tiek pielietoti tad, kad cilvēks kādu vienu savas uzvedības aspektu vai personisko raksturojumu novērtē salīdzinājumā ar citu savas uzvedības aspektu, vai citu raksturojumu) un ideālus standartus standarts. Uz šī novērtēšanas pamata, cilvēks veido savu Es-koncepciju ar noteikto valenci, t.i., labvēlīgu vai nelabvēlīgu, pozitīvu vai negatīvu.

Cilvēka Es-koncepcijas rašanās un attīstības gaitā svarīga loma ir apkārtējai videi, kuru reprezentē „nozīmīgie citi”, mijiedarbība ar nozīmīgajiem citiem, viņu novērtējumi un attieksmes, kas pāriet sevis novērtējumos un attieksmēs pret sevi (Cooley, 1902; Harter, 1999; Mead, 1934; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). Es-koncepciju ietekmē cilvēka sociālais stāvoklis grupā, kā arī grupas sociālais stāvoklis (Rosenberg, 1986).

Tāpēc, ka šajā darbā tiek pētīta pozitīvas Es-koncepcijas attīstības problēma, pētījuma fokusā ir socializācijas un *mijiedarbības ar nozīmīgiem citiem pieredzes nozīme Es-koncepcijas attīstībā*.

### ***Es-koncepcijas raksturojums un nozīme pusaudzū vecumposmā***

Pusaudzū vecumposms ir svarīgs periods Es-koncepcijas attīstībā. Es-koncepcija (Harter, 2006), sevis apzināšanās (Vigotskis, 1984) un identitātes veidošana (Erikson, 1950; 1968) kļūst par pusaudzū attīstības pamatuzdevumiem. Šajā periodā saasinās un pieaug interese par savu Es (Erikson, 1950; 1968; Rosenberg, 1989).

Straujas pārmaiņas interpersonālajā vidē, neiroanatomiskā attīstība un saistītie ar tām socializācijas procesi un kognitīvā attīstība (Harter, 1999, 2006; Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008) determinē pašapziņas un jūtīguma pret ietekmi no vienaudžu puses kā pret informācijas avotu par sevi paaugstināšanu.

Visa pusaudzū vecuma periodā ir vērojamas Es-koncepcijas attīstības vispārējās likumsakarības: palielinās Es-koncepcijas daudzdimensionalitāte un diferencētība (Harter, 1999, 2006; Marsh, 2007; Marsh & Shavelson, 1985), pašraksturojumu plašums un abstraktums (Harter, 1999, 2006; Montemayor & Eisen, 1977). Līdz ar to, agrīnais, vidējais un vēlinais pusaudzū vecumposmi atšķiras arī pēc noteiktajām Es-koncepcijas īpatnībām: pēc pašvērtējumu līmeņiem (Harter, 1999; 2006; Marsh, 1989) un pēc spējas integrēt pašraksturojumus vienotā saskaņotā Es-koncepcijā (Harter, 1999; 2006). Pirmkārt, agrīnajā pusaudzū vecumā pašvērtējums ir augstāks, nekā vidējā un vēlinajā pusaudzū vecumos. Tomēr, salīdzinājumā ar bērniņu, agrīnajā pusaudzū vecumā pašvērtējums sāk kristies, kļūst viszemākais vidējā pusaudzū vecumā un pēc tam atkal paaugstinās vēlinajā pusaudzū vecumā. Otrkārt, agrīnajā pusaudzū vecumā pusaudzis ir jau spējīgs konstruēt abstraktus priekšstatus par sevi, abstraktas Es-kategorijas, bet uztver tās izolēti vienu no

otras, t.i., nespēj veikt salīdzinājumus starp vienkāršajām abstrakcijām un integrēt tās. Vidējā pusaudžu vecumā parādās spēja vienlaicīgi atzīt un salīdzināt pašraksturojumus savā starpā. Un tikai vēlīnajā pusaudžu vecumā pusaudzis iegūst spēju integrēt pašraksturojumus un veidot augstāka līmeņa ģeneralizācijas attiecībā uz savu Es. Tādējādi, tieši vidējais pusaudžu vecums ir īpaši saistīts ar konfliktiem, apjukumu un nomāktu garastāvokli, kad pusaudzis jau fiksē savus pretrunīgos pašraksturojumus, bet vēl nav spējīgs tos integrēt. Tieši vidējā pusaudžu vecumā pašvērtība krītas visvairāk. Ņemot vērā šīs vidējā pusaudžu vecuma īpatnības, Es-koncepcijas pētīšana īpaši aktuāla ir tieši šajā periodā.

Sakarā ar kognitīvo attīstību un socializāciju pusaudžu vecumā paaugstinās ne tikai pusaudža interese par sevi un introspekcija, bet arī viņa bažas par citu cilvēku viedokli attiecībā uz viņu (Harter, 1999, 2006; Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008), un proti, jūtīgums pret ietekmi no vienaudžu puses kā no informācijas un novērtējumu avota attiecībā uz pusaudzi (Harter, 1999, 2006). Vienaudžu grupas nozīmīgums palielinās (Brown, 1990). Tieši vienaudži kļūst par svarīgu informācijas avotu, kuru pusaudzis izmanto, konstruējot priekšstatus par sevi un veidojot pašvērtējumu. Tas stāvoklis, kuru pusaudzis ieņem vienaudžu vidū, kā arī saistīta ar šo stāvokli atgriezeniskā saite no vienaudžu puses, kļūst par pusaudža pašrefleksijas objektu un par viņa Es-koncepcijas vērtējošā satura avotu.

Pētnieki uzskata (Zhang, Wang, Li, Yu, & Be, 2011), ka pusaudži lielāko daļu laika pavada skolā, salīdzinot ar citām vietām. S.Hartera (Harter, 1990) secina, ka atzinība no klasesbiedru puses ietekmē pusaudžu pašvērtību. Pusaudža sociālais statuss skolas klasē kopumā, kā arī viņa piederība tuvu draugu grupai skolas klases ietvaros, atspoguļo klasesbiedru attieksmi pret viņu, to, kā klasesbiedri viņu uztver. Savukārt, saskaņā ar šo uztveri un novērtējumiem no klasesbiedru puses, pusaudzis arī veido savu Es-koncepciju.

### ***Pusaudžu sociālais statuss skolas klasē un tuvu draugu grupās un tā saistība ar Es-koncepciju***

Pusaudžu vecumā pastāv dažādas sociālā statusa dimensijas (Lease, Musgrove, & Axelrod, 2002). Pie šīm dimensijām pieder, pirmkārt, divas sociometriskā statusa dimensijas, proti, *sociālā priekšrocība*, kura raksturo cilvēka "relatīvo spēju patikt" (Coie, et al., 1982), un *sociālais iespaids*, kurš parāda cilvēka "redzamību", t.i., pakāpi, ar kādu cilvēks (bērns vai pusaudzis) izraisa uzmanību (simpātijas un antipātijas) no vienaudžu puses, ir redzams vienaudžu vidū (Terry, 2000), otrkārt, *uztveramā popularitāte*, kura raksturo sociāli izcilu stāvokli, saistītu ar prestižu un slavu (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), un, treškārt, *sociālā dominance*, kura liecina par relatīvo spēju konkurēt par materiālajiem un sociālajiem resursiem un kontrolēt tos (Hawley, 1999).

Pētījumi liecina (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; Coie, et al., 1982; Dodge, 1983; Eder, Evans, & Parker, 1995; Hawley, 1999; Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998; Savin-Williams, 1979; Savin-Williams & Freedman, 1977; Thorne, 1993), ka, ieņemot dažādu sociālo stāvokli klasesbiedru savstarpējo attiecību sistēmā saskaņā ar savu spēju patikt, savu uztveramo popularitāti un sociālo dominanci, pusaudži iegūst dažādu pieredzi mijiedarbībā ar vienaudžiem, dažādu atgriezenisko saiti no klases biedru puses, kas var būt saistīts ar pusaudžu Es-koncepcijas saturu.

Apkopojot pētījumu pārskata rezultātus, var secināt, ka viendimensionālās perspektīvas ietvaros lielākajā daļā pētījumu tika pētītas 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 pētīta sakarība starp sociometrisko statusu un sociālo Es-koncepciju (Chambliss, Muller, Hulnick, & Wood, 1978; de Bruyn, & van de Boom, 2005; Hymel, LeMare, Ditner, & Woody, 1999). Nedaudzos atsevišķos pētījumos (piem., Chambliss, Muller, Hulnick, & Wood, 1978) uzmanība tika pievērsta arī sakarībām starp skolēnu sociometrisko statusu un fizisko un akadēmisko Es-koncepciju. Otrkārt, pastāv pētījumu grupa (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; de Bruyn, & van de Boom, 2005), kur skolēnu Es-koncepcijas īpatnības tika pētītas saistībā ar uztveramo popularitāti.

Literatūras analīzes procesā neizdevās atrast sociālās dominances un visdažādāko Es-aspektu sakarību pētījumus.

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. Sakarā ar to šajā promocijas darbā tiek izvirzīts pirmais pētījuma jautājums: *Kādas ir sakarības starp dažādām sociālā statusa dimensijām (t.i. sociālā priekšrocība un sociālais iespaids, uztveramā popularitāte un sociālā dominance) un Es-koncepcijas aspektiem (vispārīgais pašvērtējums, fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti)?*

Daži autori (de Bruyn & van de Boom, 2005) arī pētīja 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: *Kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē katru no Es-koncepcijas aspektiem?*

Pusaudžu vecumā īpaši pieaug draudzīgas vienaudžu grupas nozīme (Brown, 1990). Pusaudži vislielāko sava laika daļu pavada skolā, savu klasesbiedru vidū. Tieši skolas klases ietvaros izveidojas neformālās tuvu draugu grupas. Statuss tuvu draugu grupās skolas klases ietvaros (kā arī jebkuros citos sociālos kontekstos) tiek apzīmēts ar jēdzienu „*centralitāte grupā*”. Centralitāte grupā raksturo, cik nozīmīgs ir bērna vai pusaudža stāvoklis hierarhiski strukturētā vienaudžu grupā, kā arī viņa sociālo sakaru un interakciju ar vienaudžiem apjomu un daudzveidību (Cairns & Cairns, 1994). Daži bērni un pusaudži, kuriem ir vislielākais sakaru daudzums ar pārējiem grupas locekļiem, ieņem visaugstāko stāvokli vienaudžu grupā un veido grupas kodolu (nukleārā centralitāte). Citi bērni un pusaudži ar mērenu sakaru daudzumu kļūst par vienaudžu grupas sekundārajiem locekļiem (sekundārā centralitāte). Daži bērni un pusaudži atrodas vienaudžu grupas perifērijā, viņiem ir viszemākais statuss un viszemākais sakaru daudzums ar citiem grupas locekļiem (perifēriskā centralitāte). Bērņus un pusaudžus, kuri nav nevienas grupas locekļi, apzīmē ar jēdzienu „*izolētie*”.

Jāatzīmē arī, ka noteikta sociālā tīkla ietvaros, tajā skaitā arī skolas klasē, pašām neformālām draugu grupām var būt dažāda centralitāte. Atsevišķas grupas ir sociālā tīkla kodols. Citām grupām ir sekundārais stāvoklis. Dažas grupas atrodas sociālā tīkla perifērijā. Saskaņā ar to, bērna vai pusaudža statuss sociālajā tīklā ir atkarīgs no viņa centralitātes tuvu draugu grupā un viņas grupas centralitātes sociālajā tīklā. Cilvēka centralitātes grupā apvienojumu (kombināciju) ar grupas centralitāti sociālajā tīklā (piemēram, klasē) kopumā apzīmē ar jēdzienu „*centralitāte sociālajā tīklā*”.

Analizējot literatūru (Brown & Klute, 2003; Brown & Lohr, 1987; Cassesa, 2006; Cooley, 1902; Farmer & Rodkin, 1996; Festinger, 1954; Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001; Newman & Newman, 1976, 2001; Rosenberg, 1979), var secināt, ka pusaudža Es-koncepcija var būt saistīta ar viņa centralitāti tuvu draugu grupā un ar viņa centralitāti klasē, kuru nosaka pusaudža centralitāte vienaudžu grupā un 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. 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: *Vai pastāv daudzdimensionālās Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un skolas klasē? Un ja pastāv, tad kādas?*

## Metode

### ***Pētījuma dalībnieki***

Pētījumā piedalījās 9.klašu 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 ir no 14 līdz 17 gadiem ( $M = 15,10$ ,  $SD = 0,46$ ). Kopumā pētījumā piedalījās 15 klašu skolēni. 28 pētījuma dalībnieki: 13 (46,4%) ir zēni un 15 (53,6%) meitenes, - arī piedalījās atkārtotā pētījuma instrumentu pārbaudīšanā (4 nedēļu intervāls).

### ***Instrumenti***

Pētījumā Es-koncepcijas izpētei tika izmantota Pašraksturojuma aptauja II. Sociālā statusa mērīšanai tika izmantoti četri instrumenti. Sociometriskā statusa mērīšanai tika izmantota sociometriskā procedūra. Uztveramās popularitātes mērīšanai tika izmantota vienaudžu nominācijas procedūra. Sociālās dominances mērīšanai tika izmantota pāru salīdzināšanas procedūra. Tuvu draugu grupu identificēšanai un centralitātes tuvu draugu grupā un skolas klasē mērīšanai tika izmantota Sociālās kognitīvās kartes metode un datora programma SCM version 4.0. Lai sasniegtu pētījuma mērķi un atbildētu uz pētījuma jautājumiem, visi instrumenti pētījuma ietvaros tika adaptēti. Promocijas darba pētījuma mērķim Pašraksturojuma aptauja II un sociālā statusa mērīšanas procedūru instrukcijas tika pārtulkotas krievu valodā ar vienvirziena tulkošanas metodes palīdzību.

1. *Pašraksturojuma aptauja II* (Self-Description Questionnaire-II, SDQ-II, Marsh, 1990) mēra Es-koncepcijas 11 aspektus jeb viņa pašuztveri 11 sfērās: fiziskās spējas, fiziskais izskats, attiecības ar pretējo dzimumu, attiecības ar savu dzimumu, attiecības ar vecākiem, godīgums – uzticamība, emocionālā stabilitāte, matemātika, verbālās spējas, skola, vispārējais Es. Krievu versijas apakšskalām ir augsta iekšējā saskaņotība (Kronbaha alfa variē no 0,70 līdz 0,90) un augsti retesta ticamības koeficienti (augstāki nekā 0,52). Pašraksturojuma aptaujas II krievu versijas faktoriālā 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 pāriem. Rezultātā, kā oriģinālajā versijā, tika paveikta 51 pantu pāru faktoru analīze.

Veicot faktoru analīzi vienpadsmit faktoru risinājumam, tika iegūts praktiski līdzīgs faktoru modelis kā oriģinālajā versijā, izņemot „Vispārīgā Es” skalas pantu pārus. „Vispārīgā Es” pantu pāri ir sajaukti ar citu Es-koncepcijas aspektu („Fiziskais izskats” un „Skola”) pantu pāriem, kas var liecināt, ka vispārējā Es-koncepcija ir saistīta ar dažiem Es-koncepcijas aspektiem, tāpēc ka tā reprezentē vispārējo pašvērtību, vispārējo pašpieņemšanu.

Ņemot vērā adaptētās Pašraksturojuma Aptaujas II versijas faktoru struktūru, tika veikta papildus pārbaude: tika veikta 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. Tika iegūts faktoru modelis ar desmit faktoriem, kurā faktori ietver sevī pantu pārus no ekvivalentajām oriģinālajām SDQ-II dimensijām. Visi pantu pāri ieguva atbilstošajos faktoros faktoru svarus, kas bija lielāki par 0,41. Pārbaudot viena faktora struktūru „Vispārīgā Es” skalas pantu pāru kopai, tika veikta apstiprinošā galveno faktoru analīze, kura uzrāda, ka attiecīgie „Vispārīgā Es” skalas pantu pāri veido pārbaudāmo faktoru un atbilstoši mēra attiecīgo konstruktū; tiem visiem faktoru svāri ir virs 0,40.

2. *Sociometriskā procedūra* (Coie, et al., 1982) tika veidota, lai izmērītu divas sociālā statusa dimensijas: sociālo priekšrocību un sociālo iespaidu. Pētījuma dalībniekiem lūdza nosaukt trīs

klasesbiedrus, kuri viņiem patīk visvairāk un trīs klasesbiedrus, kuri viņiem patīk vismazāk. Katra klasesbiedra 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. Tālāk tiek aprēķināti sociālās priekšrocības un sociālā iespaida rādītāji: 1) sociālā priekšrocība (standartizēto nomināciju skaits „patīk vairāk par visiem” – standartizēto nomināciju skaits „patīk mazāk par visiem”) un 2) sociālais iespaids (standartizēto nomināciju skaits „patīk vairāk par visiem” + standartizēto nomināciju skaits „patīk mazāk par visiem”). Sociālās priekšrocības un sociālā iespaida rādītāji tiek standartizēti klases ietvaros. Retesta ticamības koeficienti bija 0,50 ( $p < 0,01$ ) sociālās priekšrocības indeksiem un 0,61 ( $p < 0,001$ ) sociālā iespaida indeksiem.

3. *Vienaudžu nomināciju procedūra* (Parkhurst & Hopmeyer, 1998) tika veidota, lai izmērītu tādu sociālā statusa dimensiju, kā uztveramā popularitāte. Pētījuma dalībniekiem lūdza nosaukt pašus populārākos klasesbiedrus. Tiek saskaitīta nomināciju summa, kuru tālāk standartizē klases ietvaros ar vidējo aritmētisko 0 un standartnovirzi 1. Retesta ticamības koeficients bija 0,90 ( $\rho < 0,001$ ).

4. *Pāru salīdzināšanas procedūra* (Axelrod, 2000) tika veidota, lai izmērītu tādu sociālā statusa dimensiju, kā sociālā dominance. Visu iespējamo viena dzimuma pētījuma dalībnieku pāru saraksts tiek veidots atsevišķi katram dzimumam un katrai klasei. Katrā dalībnieku pāri jāapvelk tā klasesbiedra vārds, kuram ir lielāka ietekme un vara pār citu klasesbiedru pāri. Dominances rādītāju nosaka balstoties uz to, cik reizes konkrētais dalībnieks ir izvēlēts kā dominējošais katrā pāri. Izvēļu skaits, kuru saņem katrs klasesbiedrs, summējas un standartizējas katras klases un dzimuma ietvaros ar vidējo aritmētisko 0 un standartnovirzi 1. Sociālās dominances indeksam tika aprēķināts retesta ticamības rādītājs. Retesta ticamības koeficients bija 0,98 ( $\rho < 0,001$ ).

5. *Sociālās kognitīvās kartes metode* (Cairns, et al., 1985) tika veidota, lai identificētu tuvu draugu grupas noteiktajā sociālajā tīklā un izmērītu sociālo statusu (centralitāti) gan šajās grupās, gan šajā sociālajā tīklā kopumā. Skolēniem lūdz nosaukt to klasesbiedru vārdus, kuri bieži turas kopā, un uzskaitīt visas tās klases biedru grupas, kuras viņi var nosaukt. Lai apvienotu no skolēniem iegūto informāciju un atklātu sociālā tīkla iekšpusē esošās grupas, tiek izmantota datora programma SCM version 4.0 (Leung, 1998a, b). Atkarībā no sava stāvokļa vienaudžu grupā izpētes dalībnieks var iegūt nukleāro, sekundāro, perifērisko centralitāti tuvu draugu grupā, kā arī izolētā statusu. Atkarībā no sava stāvokļa vienaudžu grupā un vienaudžu grupas stāvokļa noteiktajā sociālajā tīklā kopumā (šajā pētījumā skolas klasē) izpētes dalībnieks var iegūt nukleāro, sekundāro, perifērisko centralitāti, kā arī izolētā statusu sociālajā tīklā. Ticamības pārbaudei pilotpētījumā skolēnu centralitātes kategorija sociālajā tīklā (nukleārs, sekundārs, perifērisks, izolēts) tika noteikta divas reizes (otrā reize – pēc 4 nedēļām). Kohena kapa ir 0,784 ( $\rho=0,000$ ), kas var liecināt par rezultātu ticamību.

### ***Procedūra***

Izpēte tika veikta Rīgas vispārīzglītojošās skolās stundu laikā. Sākumā potenciālie pētījuma dalībnieki un viņu vecāki tika iepazīstināti ar pētījuma mērķi un procedūru, kā arī brīvprātīgas piedalīšanās un konfidencialitātes principiem. Pētījumā tika iesaistīti tikai tie skolēni, kuru vecāki ir piekrituši viņu līdzdalībai. Pētījumā visas metodikas tika piedāvātas vienlaicīgi, šādā secībā: Sociālās kognitīvās kartes metode, sociometriskā procedūra, vienaudžu nomināciju procedūra, pāru salīdzināšanas procedūra, Pašraksturojuma aptauja II.

### ***Datu apstrādes un analīzes metodes***

Dati tika apstrādāti ar SPSS programmas 18.0 versiju. Izmantotās statistiskās metodes: 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 kapa.

## Rezultāti

### *Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu un viņu sociālā statusa klasē dimensiju sakarību pētījuma rezultāti*

Lai noskaidrotu, kādas ir sakarības starp dažādām statusa dimensijām (t.i., sociālā priekšrocība, sociālais iespaids, uztveramā popularitāte un sociālā dominance) un vairākiem Es-koncepcijas aspektiem (fiziskais, akadēmiskais, emocionālais, sociālais Es-aspekti, vispārīgais pašvērtējums), tika izmantota Pīrsona korelācija (skat. 1.tabulu).

Iegūtie rezultāti parāda, ka pastāv pozitīvas sakarības 1) starp „Fizisko spēju” skalas rādītājiem un sociālās priekšrocības mērījuma rādītājiem, uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem un sociālās dominances mērījuma rādītājiem; 2) starp „Fiziskā izskata” skalas rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem un sociālās dominances mērījuma rādītājiem; 3) starp „Attiecību ar pretējo dzimumu” skalas rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem, kā arī sociālās dominances mērījuma rādītājiem; 4) starp „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rādītājiem un sociālās priekšrocības mērījuma rādītājiem, uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem un sociālās dominances mērījuma rādītājiem; 5) starp „Matemātikas” skalas rādītājiem un uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem; 6) starp „Skolas” skalas rādītājiem un sociālā iespaids mērījuma rādītājiem, uztveramās popularitātes mērījuma rādītājiem un sociālās dominances mērījuma rādītājiem; 7) starp „Vispārīgā Es” skalas rādītājiem un sociālās dominances mērījuma rādītājiem. Starp „Attiecības ar vecākiem” skalas, „Godīguma-uzticamības” skalas, „Emocionālās stabilitātes” skalas, „Verbālo spēju” skalas rādītājiem un starp sociālā statusa dimensiju mērījumu rādītājiem statistiski nozīmīgas sakarības neparādās.

### *Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu prognozēšanas pētījuma rezultāti saistībā ar sociālo statusu klasē*

Lai noskaidrotu, kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē skolēnu Es-koncepcijas aspektus, tika veikta regresiju analīze. Gadījumos, kad tika atklātas nozīmīgas sakarības starp noteiktas Pašraksturojuma aptaujas II skalas rādītājiem un dažām sociālā statusa dimensijām, tika izmantota hierarhiskās regresijas analīzes metode. Gadījumos, kad tika atklātas nozīmīgas sakarības starp noteiktas Pašraksturojuma Aptaujas II skalas rādītājiem un kādu vienīgo sociālā statusa dimensiju, tika izmantota vienkāršās regresijas analīzes metode.

Hierarhiskās regresijas analīzes metode tika veikta, lai noskaidrotu, kādas sociālā statusa dimensijas vislabāk prognozē Pašraksturojuma aptaujas II „Fizisko spēju” skalas, „Fiziskā izskata” skalas, „Attiecības ar pretējo dzimumu” skalas, „Attiecības ar savu dzimumu” skalas un „Skolas” skalas rādītājus. Vienkāršās regresijas analīzes metode tika veikta, lai noskaidrotu, vai sociālais statuss prognozē un cik lielā mērā prognozē Pašraksturojuma aptaujas II „Matemātikas” skalas un „Vispārīgā Es” skalas rādītājus.

2. tabulā ir apkopoti regresiju analīzes rezultāti ar fiziskās Es-koncepcijas skalu rādītājiem kā atkarīgiem mainīgiem. Regresiju analīze atklāj, ka sociālā dominance vislabāk prognozē „Fizisko spēju” skalas rādītājus. Uztveramā popularitāte otrajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,003,  $F(1, 294) = 0,83$ ,  $p > 0,05$ ). Tāpat sociālā priekšrocība trešajā modelī neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,001,  $F(1, 293) = 0,18$ ,  $p > 0,05$ ). Regresiju analīze arī atklāj, ka sociālā dominance vislabāk prognozē „Fiziskā izskata” skalas rādītājus, kad uztveramā popularitāte otrajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,005,  $F(1, 294) = 1,47$ ,  $p > 0,05$ ).

1.tabula. Pusaudžu Es-koncepcijas un sociālā statusa mērījumu aprakstošās statistikas rādītāji un Pīrsona korelācijas koeficienti

	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>9.</i>	<i>10.</i>	<i>11.</i>	<i>12.</i>	<i>13.</i>	<i>14.</i>	<i>15.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Fiziskās spējas	-	0,32**	0,32**	0,31**	0,27**	0,09	0,29**	0,16**	0,02	0,17**	0,38**	0,13*	0,03	0,17**	0,23**	36,13	9,46
2. Fiziskais izskats		-	0,66**	0,45**	0,32**	0,10	0,30**	0,04	0,19**	0,29**	0,65**	0,03	0,03	0,17**	0,22**	34,72	8,55
3. Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem			-	0,53**	0,23**	0,04	0,30**	0,02	0,08	0,12*	0,41**	0,10	0,00	0,31**	0,28**	34,81	7,81
4. Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem				-	0,33**	0,12*	0,26**	0,13*	0,14*	0,24**	0,38**	0,12*	-0,10	0,17**	0,18**	46,67	8,76
5. Attiecības ar vecākiem					-	0,32**	0,35**	0,14*	0,18**	0,29**	0,51**	0,07	0,03	-0,02	0,02	38,90	7,48
6. Godīgums-uzticamība						-	0,11	0,15**	0,25*	0,21**	0,30**	0,06	-0,02	-0,08	-0,03	39,14	7,07
7. Emocionālā stabilitāte							-	0,09	-0,05	0,11	0,31**	-0,04	-0,06	0,09	0,06	37,76	9,63
8. Matemātika								-	0,04	0,50**	0,21**	0,06	0,11	0,15**	0,09	37,10	11,76
9. Verbālās spējas									-	0,44**	0,32**	-0,02	-0,01	0,04	0,10	40,47	9,08
10. Skola										-	0,61**	0,02	0,12*	0,13*	0,19**	45,97	8,51
11. Vispārīgais Es											-	0,05	0,10	0,07	0,18**	47,51	7,50
12. Sociālā priekšrocība												-	-0,03	0,20**	0,44*	0,01	1,01
13. Sociālais iespaids													-	0,21**	0,13**	0,09	0,99
14. Uztveramā popularitāte														-	0,52**	0,06	1,03
15. Sociālā dominance															-	0,05	0,94

Piezīme: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

2.tabula. Fiziskās Es-koncepcijas skalu rādītāju regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b>„Fizisko spēju” skala</b>			
1.modelis		0,055	17,10***
Sociālā dominance	0,23***		
2.modelis		0,053	8,22***
Sociālā dominance	0,20**		
Uztveramā popularitāte	0,06		
3.modelis		0,058	6,02**
Sociālā dominance	0,19*		
Uztveramā popularitāte	0,06		
Sociālā priekšrocība	0,03		
<b>„Fiziskā izskata” skala</b>			
1.modelis		0,048	14,96***
Sociālā dominance	0,22***		
2.modelis		0,053	8,22***
Sociālā dominance	0,18**		
Uztveramā popularitāte	0,08		

Piezīme. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

3. tabulā ir apkopoti regresiju analīzes rezultāti ar sociālās Es-koncepcijas skalu rādītājiem kā atkarīgiem mainīgiem. Regresiju analīze parāda, ka „Attiecības ar pretējo dzimumu” skales rādītāju prognozē vislielāko ieguldījumu sniedz uztveramā popularitāte. Sociālā dominance arī ir nozīmīgais prognozētājs un šī sociālā statusa dimensija otrajā modelī statistiski nozīmīgi uzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,02,  $F(1, 294) = 6,64$ ,  $p = 0,01$ ). Savukārt, sociālā dominance vislabāk prognozē „Attiecības ar savu dzimumu” skales rādītājus. Uztveramā popularitāte otrajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,009,  $F(1, 294) = 2,89$ ,  $p > 0,05$ ). Tāpat sociālā priekšrocība trešajā modelī neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,003,  $F(1, 293) = 0,87$ ,  $p > 0,05$ ).

3.tabula. Sociālās Es-koncepcijas skales rādītāju regresiju analīze ar sociālā statusa mainīgajiem

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b>„Attiecības ar pretējo dzimumu” skala</b>			
1.modelis		0,098	32,21***
Uztveramā popularitāte	0,31***		
2.modelis		0,118	19,74***
Uztveramā popularitāte	0,23***		
Sociālā dominance	0,17**		
<b>„Attiecības ar savu dzimumu” skala</b>			
1.modelis		0,032	9,86**
Sociālā dominance	0,18**		
2.modelis		0,042	6,40**
Sociālā dominance	0,12		
Uztveramā popularitāte	0,11		
3.modelis		0,045	4,56**
Sociālā dominance	0,09		
Uztveramā popularitāte	0,12		
Sociālā priekšrocība	0,06		

Piezīme. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

4. tabulā ir apkopoti regresiju analīzes rezultāti ar akadēmiskās Es-koncepcijas skalu rādītājiem kā atkarīgiem mainīgiem. Regresijas analīze parādīja, ka uztveramā popularitāte nozīmīgi prognozē skolēnu Pašraksturojuma aptaujas II „Matemātikas” skalas rādītājus. Savukārt, sociālā dominance vislabāk prognozē „Skolas” skalas rādītājus. Uztveramā popularitāte otrajā modelī neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,00,  $F(1, 294) = 0,42$ ,  $p > 0,05$ ). Tāpat sociālais iespaids trešajā modelī statistiski nozīmīgi neuzlabo prognozēšanu ( $R^2$  izmaiņa = 0,03,  $F(1, 294) = 2,84$ ,  $p > 0,05$ ).

4.tabula. Akadēmiskās Es-koncepcijas skalu rādītājiem regresiju analīzes rezultāti ar sociālā statusa mainīgajiem

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b>„Matemātikas” skala</b>			
Uztveramā popularitāte	0,15**	0,023	6,80*
<b>„Skolas” skalas</b>			
1.modelis		0,037	11,22**
Sociālā dominance	0,19***		
2.modelis		0,038	5,81**
Sociālā dominance	0,17*		
Uztveramā popularitāte	0,04		
3.modelis		0,047	4,84**
Sociālā dominance	0,17*		
Uztveramā popularitāte	0,03		
Sociālais iespaids	0,10		

Piezīme. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

5. tabulā ir prezentēti regresiju analīzes rezultāti ar globālās Es-koncepcijas (vispārīgā pašvērtējuma) skalas rādītājiem kā atkarīgiem mainīgiem. Regresijas analīze parādīja, ka sociālā dominance ir nozīmīgais prognozētājs skolēnu „Vispārējā Es” skalas rādītājiem.

5.tabula. Globālā Es-koncepcijas (vispārīgā pašvērtējuma) skalas regresijas analīzes rezultāti ar sociālā statusa mainīgajiem

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b>„Vispārējā Es” skala</b>			
Sociāla dominance	0,18*	0,033	10,05**

Piezīme. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

### **Es-koncepcijas atšķirības skolēniem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā**

Lai atbildētu uz trešo pētījuma jautājumu un uzzinātu, vai pastāv Es-koncepcijas aspektu atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti un ja pastāv, tad kādas, 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. 240 pusaudžiem (119 zēniem un 121 meitenēm) ir nukleārais stāvoklis vienaudžu grupā, 48 pusaudžiem (24 zēniem un 24 meitenēm) ir sekundārais, 8 – perifēriskais (4 zēni un 4 meitenes) un 1 pusaudzis neiekļuva nevienā grupā. Viņš tika pievienots pusaudžu apakšgrupai 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:  $Wilks\ Lambda = 0,825$ ,  $F(284, 568) = 2,61$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,09$ . 6.tabulā tiek atspoguļoti Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pusaudžu apakšgrupās saistībā ar pusaudža centralitāti tuvu draugu grupā.

6. tabula. Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji apakšgrupās pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā

Pašraksturojuma aptaujas II skalas	Centralitāte						$F(2,294)$	$\eta^2$
	Nukleārie skolēni		Sekundārie skolēni		Perifēriskie/ izolētie skolēni			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Fiziskās spējas	36,88 <sup>a</sup>	9,07	34,44 <sup>a</sup>	10,36	25,33 <sup>b</sup>	7,70	7,70***	0,05
Fiziskais izskats	35,31 <sup>a</sup>	8,25	32,81	8,88	29,00 <sup>b</sup>	11,72	3,86*	0,03
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	35,50 <sup>a</sup>	7,57	32,15 <sup>b</sup>	8,44	30,78	7,29	5,05**	0,03
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	47,70 <sup>a</sup>	8,32	43,71 <sup>b</sup>	8,31	35,00 <sup>c</sup>	11,34	13,42***	0,08
Attiecības ar vecākiem	38,82	7,69	39,19	6,56	39,44	7,20	0,07	0,00
Godīgums-uzticamība	38,92	7,07	40,06	7,14	40,00	7,12	0,59	0,00
Emocionālā stabilitāte	37,73	9,31	38,25	10,45	36,11	13,96	0,19	0,00
Matemātika	37,52	11,79	34,92	11,51	37,76	12,40	0,99	0,01
Verbālās spējas	40,44	9,37	39,88	7,03	44,56	10,56	1,02	0,01
Skola	46,19	8,28	44,54	9,39	47,67	9,79	0,94	0,01
Vispārīgais Es	47,60	7,39	47,33	8,26	46,00	7,09	0,21	0,00

Piezīme. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

<sup>a,b,c</sup> Vidējie aritmētiskie vienā rindā nozīmīgi atšķiras, izmantojot *Tukey HSD Post-hoc* testus

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā statistiski nozīmīgi atšķiras „Fizisko spēju” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 7,70$ ,  $p = 0,000$ ), „Fiziskā izskata” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 3,86$ ,  $p < 0,05$ ), „Attiecības ar pretējo dzimumu” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 5,05$ ,  $p < 0,01$ ) un „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 13,42$ ,  $p < 0,001$ ).

Ar *Post-hoc* testa (*Tukey HSD*) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka viszemākie „Fizisko spēju” skalas rādītāji ir perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem. „Fizisko spēju” skalas rezultātos parādās statistiski nozīmīga vidējo starpība starp nukleārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p = 0,001$ ) un starp sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ). „Fiziskā izskata” skalas rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā nekā perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ). „Attiecības ar pretējo dzimumu” skalas rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā nekā sekundārajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ). Salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka visaugstākie „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rādītāji ir pusaudžiem ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā. „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rādītāji viņiem ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā sekundārajiem pusaudžiem ( $p < 0,01$ ) un nekā perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p = 0,000$ ). Savukārt, pusaudžiem ar sekundāro stāvokli tuvu draugu grupā „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki, nekā perifēriskajiem/izolētajiem ( $p < 0,01$ ).

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto stāvokli tuvu draugu grupā „Attiecības ar vecākiem” skalas, „Godīguma-uzticamības” skalas, „Emocionālās stabilitātes” skalas, „Matemātikas” skalas, „Verbālās skalas”, „Skolas” skalas un „Vispārējā Es” skalas rezultāti statistiski nozīmīgi neatšķiras.

### **Es-koncepcijas atšķirības pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā – skolas klasē**

Pusaudža cenralitātes indekss sociālajā tīklā (klasē) tika noteikts kā viņa cenralitātes 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) ir sekundārais stāvoklis, 10 – perifēriskais un 1 – izolētais. Izolētais pusaudzis tika pievienots grupai ar perifērisko stāvokli klasē. Kopumā apakšgrupā „perifēriskie/izolētie” iekļuva 11 cilvēki (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 paveikta vienfaktora dispersiju analīze (One-Way ANOVA). Multivariatīvās dispersiju analīzes pielietošana nav korekta, jo apakšgrupu apjoms stipri atšķiras un pēc Boksa testa (Box's Test) nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto pusaudžu apakšgrupās Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu dispersiju-kovariāciju matricas ir atšķirīgas ( $\rho < 0,05$ ). 7.tabulā tiek atspoguļoti Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā (skolas klasē).

7.tabula. Pašraksturojuma aptaujas II skalu rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā

Pašraksturojuma aptaujas II skalas	Centralitāte						F(2,294)	$\eta^2$
	Nukleārie skolēni		Sekundārie skolēni		Perifēriskie/ izolētie skolēni			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Fiziskās spējas	36,96 <sup>a</sup>	9,11	35,22 <sup>a</sup>	9,89	27,55 <sup>b</sup>	8,61	5,88**	0,04
Fiziskais izskats	35,14	7,97	34,23	9,48	30,45	10,98	1,76	0,01
Attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvjiem	35,61 <sup>a</sup>	7,52	33,34 <sup>b</sup>	8,39	31,00	6,56	3,90*	0,03
Attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem	48,07 <sup>a</sup>	7,96	44,44 <sup>b</sup>	9,15	37,27 <sup>b</sup>	11,39	12,50***	0,08
Attiecības ar vecākiem	38,49	7,57	39,79	7,36	39,82	6,52	0,97	0,01
Godīgums-uzticamība	39,11	6,95	39,02	7,51	40,55	6,50	0,23	0,00
Emocionālā stabilitāte	37,81	9,20	37,77	10,32	36,82	12,71	0,06	0,00
Matemātika	38,20	11,83	34,27	11,32	37,91	11,10	3,34	0,02
Verbālās spējas	40,11	9,43	41,13	7,92	42,27	10,81	0,59	0,01
Skola	46,27	8,15	45,00	9,30	47,64	8,98	0,87	0,01
Vispārīgais Es	47,38	7,18	47,85	8,38	47,36	7,03	0,18	0,00

Piezīme. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

<sup>a,b</sup> Vidējie aritmētiskie vienā rindā nozīmīgi atšķiras, izmantojot Tukey HSD Post-hoc testus

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka pusaudžiem ar dažādu centralitāti sociālajā tīklā statistiski nozīmīgi atšķiras „Fizisko spēju” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 5,88, \rho < 0,01$ ), „Attiecības ar pretējo dzimumu” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 3,90, \rho < 0,05$ ), „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 12,50, \rho = 0,000$ ) un „Matemātikas” skalas rezultāti ( $F(2, 294) = 3,34, \rho < 0,05$ ).

Ar Post-hoc testa (Tukey HSD) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka viszemākie „Fizisko spēju” skalas rādītāji ir perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem. „Fizisko spēju” skalas rezultātos parādās statistiski nozīmīga vidējo starpība starp nukleārajiem un

perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p < 0,01$ ) un starp sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ). Ar *Post-hoc* testa (*Tukey HSD*) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka nukleārajiem pusaudžiem „Attiecības ar pretējo dzimumu” skalas rezultātu vidējais rādītājs ir augstāks, nekā sekundārajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ). Ar *Post-hoc* testa (*Games-Howell*) palīdzību, salīdzinot apakšgrupu vidējās vērtības, atklājās, ka nukleārajiem pusaudžiem ir visaugstākie „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rezultāti. Parādās statistiski nozīmīga „Attiecības ar savu dzimumu” skalas rezultātu vidējo starpība starp nukleārajiem un sekundārajiem pusaudžiem ( $p < 0,01$ ) un starp nukleārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ). Vidējo rādītāju salīdzinājums ar *Post-hoc* testa (*Tukey HSD*) palīdzību atklāj, ka nukleārajiem pusaudžiem „Matemātikas” skalas rezultātu vidējais rādītājs ir augstāks, nekā sekundārajiem pusaudžiem ( $p < 0,05$ ).

Dispersiju analīzes rezultāti arī parāda, ka nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto pusaudžu apakšgrupās „Fiziskā izskata” skalas, „Attiecības ar vecākiem” skalas, „Godīguma-uzticamības” skalas, „Emocionālās stabilitātes” skalas, „Verbālās skalas”, „Skolas” skalas un „Vispārējā Es” skalas rezultāti statistiski nozīmīgas neatšķiras.

### Iztirzājums

#### ***Pusaudžu Es-koncepcijas aspektu un viņu sociālā statusa klasē dimensiju sakarības***

Pētījumā iegūtie rezultāti parāda, 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 arī pastāv starp sava izskata uztveri un uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Iepriekšējos pētījumos tika atklāts, 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, ar moderniem apģērbiem (Adler & Adler, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005; Eder, et al., 1995; Lease, Kennedy, et al., 2002) un ar atlētiskām spējām (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 ārējo izskatu (Thorne, 1993). Sociāli dominantus pusaudžus vienaudži raksturo kā cilvēkus ar atlētiskām spējām (Savin-Williams, 1979). Tādējādi, pusaudži ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, uztverami kā populāri pusaudži un sociāli dominantie pusaudži, kurus vienaudži novērtē kā fiziski pievilcīgākus un atlētiskākus, iegūst attiecīgo atgriezenisko saiti no vienaudžu puses. Vienaudžu novērtējumus viņi var atspoguļot un integrēt savā fiziskā Es-koncepcijā un attīstīt pozitīvāku pašuztveri šajā sfērā (Bracken & Lamprecht, 2003; Cooley, 1902; Shavelson, et al., 1976; Marsh, 2007).

Pētījumā iegūtie rezultāti parāda, ka pastāv 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 savu dzimumu un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Pusaudži ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, uztverami kā populāri un sociāli dominantie pusaudži, var attīstīt pozitīvāku sociālo Es-koncepciju attiecībās ar vienaudžiem, jo viņiem ir labvēlīgāka pieredze mijiedarbībā ar klasesbiedriem. Viens no Es-koncepcijas avotiem ir absolūtais standarts (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976), kurš atspoguļo diezgan objektīvu novērtējumu, kas balstās uz tieši novērojamām pazīmēm, raksturojumiem vai uzvedības formām. Pusaudžiem ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, pusaudžiem, kurus vienaudži uztver kā populārus un sociāli dominantiem pusaudžiem ir reāla objektīva pašrealizēšanās pieredze attiecībās ar vienaudžiem, kuru viņi inkorporē savā Es-

konceptijā, izmantojot šo absolūto standartu. Tāpat vienaudži uztver skolēnus ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū kā sadarboties spējīgus (Coie, et al., 1982; de Bruyn & van den Boom, 2005), uztveramus kā populārus skolēnus - kā sociāli ievērojamus (Adler & Adler, 1998; Lease, Kennedy, et al., 2002), prosociālus (Lease, Kennedy, et al., 2002), elitārus (Adler & Adler, 1996) un sociāli dominantus vienaudžus - kā grupas līderus (Savin-Williams, 1979). Tādējādi, pusaudži ar augstu sociālās priekšrocības pakāpi vienaudžu vidū, uztverami kā populāri un sociāli dominanti pusaudži arī var atspoguļot vienaudžu novērtējumus savā sociālā Es-konceptijā, izmantojot atspoguļotos novērtējumus (Bracken, & Lamprecht, 2003; Cooley, 1902; Shavelson, et al., 1976; Marsh, 2007) savas Es-konceptijas veidošanā.

Pētījumā tika konstatēts, ka pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvi saistīta ar uztveramo popularitāti. Tajā pašā laikā pašuztvere skolas priekšmetos kopumā ir pozitīvi saistīta ar sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci. Ņemot vērā, ka pētījuma dalībnieki ir 9.klašu skolēni, kuriem mācību gada beigās būs 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. Tāpat pozitīva pašuztvere mācību priekšmetos kopumā ir saistīta ar uztveramo popularitāti un sociālo dominanci sakarā ar to, ka akadēmiski sasniegumi izlaiduma klasē izraisa cieņu un atzinību klasesbiedru vidū. Sekmīgāki skolēni var būt populāri un ietekmīgi, pateicoties saviem sasniegumiem un potenciālajai spējai palīdzēt citiem klasesbiedriem mācību darbībā. Savukārt, sakarība starp pašuztveri mācību priekšmetos un sociālo iespaidu liecina, ka akadēmiski sekmīgi skolēni var izraisīt gan simpātijas, gan antipātijas vienaudžu vidū.

Pētījumā tika konstatēts, ka vispārējā Es-konceptija jeb vispārīgais pašvērtējums pozitīvi korelē tikai ar sociālo dominanci un nav saistīts ar sociometrisku statusu un uztveramo popularitāti. Tas, ka šajā pētījumā atklāts, ka sakarība starp vispārīgo pašvērtējumu un sociālo priekšrocību un uztveramo popularitāti nepastāv, iespējams, var būt saistīts 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. Tāds skaidrojums, iespējams, 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. Tāds iespējamais skaidrojums sasaucas ar L. Festingera kognitīvās disonances teoriju (Festinger, 1954). Ja kāds nozīmīgā cita cilvēka raksturojums izskatās labāk, indivīds var pazemināt šī nozīmīgā cita vērtību, lai izbēgtu no pašvērtējuma krituma, kuru var izraisīt sociālā salīdzināšana. Atklātā sakarība starp vispārīgo pašvērtējumu un sociālo dominanci var liecināt par to, ka skolas klasē skolēna pašvērtībai viņa paša spēja konkurēt pār materiālajiem un sociālajiem resursiem un kontrolēt tos (t.i., klasesbiedru „pieejamība”, vizītes ciemos, laika pavadīšana pēc stundām un brīvdienās, kopīga izklaidēšanās u.c.) ir svarīgāka, nekā simpātijas un antipātijas no vienaudžu puses un nekā viņa prestižs un slava vienaudžu vidū.

### ***Pusaudžu Es-konceptijas aspektu prognozēšana saistībā ar sociālo statusu klasē***

Pētījumā tika konstatēts, ka sociālā dominance vislabāk prognozē fiziskā Es-konceptijas aspekta rādītājus. Iepriekšējos pētījumos tika atklāts, ka pusaudžu priekšstats fiziskas spējas un āriene ir svarīgi sociāli dominantu vienaudžu raksturojumi (Savin-Williams, 1979). Sakarā ar to, var pieņemt, ka, sacenšoties par materiālajiem un sociālajiem resursiem vienaudžu vidū, pusaudzis var pielietot fizisko spēku, nostiprināt savu pozīciju klasē pateicoties uzvarām sacensībās sportā un sasniegumiem dejās, kā arī viņš var cīnīties par augstu stāvokli klasē, izmantojot tādas 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 atlētiskās spējas un pievilcīgāka āriene, un attīstīt pozitīvāku fizisko Es-koncepciju. Tādējādi, savas Es-koncepcijas veidošanā pusaudži var izmantot standartus, kuri balstās uz salīdzinājumu ar citiem (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976).

Pētījumā tika atklāts, ka pašuztveri attiecībā ar pretējo dzimumu vislabāk ļauj prognozēt uztveramā popularitāte un sociālā dominance. Pašuztveri attiecībā ar savu dzimumu vislabāk ļauj prognozēt sociālā dominance. Ņemot vērā, ka skolas klase ir svarīga vide, kur pusaudzis iegūst iespēju attīstīt un parādīt savas sociālās iemaņas, var domāt, ka sasniegumi sacensībā par materiālajiem un sociālajiem resursiem kļūst par svarīgu pozitīvas sociālās Es-koncepcijas veidošanās priekšnosacījumu. Līdz ar to, pozitīvai pašuztverei attiecībā ar pretējo dzimumu arī ir svarīga uztveramā popularitāte. Tādējādi, var pieņemt, ka sociāli kompetentāki pusaudži iegūst gan reālo sociālo pieredzi, gan attiecīgu atgriezenisko saiti no vienaudžiem un attīsta arī pozitīvāku sociālo Es-koncepciju, izmantojot tiešus un atspoguļotus novērtējumus kā Es-koncepcijas avotus (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008).

Pētījumā iegūtie rezultāti parāda, ka uztveramā popularitāte ir vienīgais nozīmīgais prognozētājs pašuztverei matemātikas jomā. Savukārt, sociālā dominance vislabāk ļauj prognozēt vispārējās akadēmiskās Es-koncepcijas rādītājus. Kā jau bija augstāk minēts, matemātika ir viens no galvenajiem mācību priekšmetiem skolas mācību programmā, un skolēni izlaiduma klasē var uztvert matemātiskos sasniegumus kā prestiža avotu. Savukārt, skolēna akadēmiskie sasniegumi mācību priekšmetos kopumā var kļūt par sociālās dominances priekšnosacījumu klasē. Sekmīgākiem skolēniem var būt vairāk varas un ietekmes vienaudžu vidū nekā citiem, jo viņiem ir potenciālā spēja palīdzēt klasesbiedriem mācību darbībā.

Tādējādi, veidojot savu akadēmisko Es-koncepciju, pusaudži var izmantot reālos sasniegumus mācību darbībā, t.i., tiešus novērtējumus, kā Es-koncepcijas avotus (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008).

Pētījuma tika arī atklāts, ka sociālā dominance ir vispārīgā pašvērtējuma rādītāju vienīgais nozīmīgais prognozētājs, kas var liecināt par to, ka pusaudžiem pašvērtības izjūtas veidošanā viņu pašu sasniegumi sacensībā par materiālajiem un sociālajiem resursiem ir svarīgāki, nekā simpātijas/ antipātijas un atzinība no vienaudžu puses.

### ***Es-koncepcijas atšķirības skolēniem ar dažādu centralitāti tuvu draugu grupā un sociālajā tīklā***

Pētījumā tika atklāts, ka pusaudžiem ar nukleāro, sekundāro un perifērisko/izolēto stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā, kā skolas klasē, atšķirības parādās fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijās. Pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē atšķirības parādās arī akadēmiskajā Es-koncepcijā.

Pirmkārt, tika konstatēts, 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. Gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā, kā skolas klasē perifēriskie/izolētie pusaudži mazāk pozitīvi uztver sevi fiziskās aktivitātēs un zemāk novērtē savu interesi par sportu un fizisko aktivitāti. Šīs atklātās atšķirības var būt saistītas ar to, ka pusaudžu vecumā tuvu draugu grupās viens no svarīgākajiem aktivitātes veidiem ir tieši sports un dejas. Skolēni ar perifērisko/izolēto stāvokli ir tie pusaudži, kurus vienaudži reti nominē un izvēlas kā tuvu draugu grupas dalībniekus (Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, 1995; Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001; Lansford, Killea-Jones, Miller, & Costanzo, 2009). Sakarā ar to var pieņemt, ka perifēriskie/izolētie pusaudži arī reti piedalās augstāk minētajās 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, salīdzinot savu fizisko aktivitāti un atlētiskās spējas ar citu tuvu draugu grupas dalībnieku fizisko aktivitāti un atlētiskajām spējām,

periferiskie/izolētie pusaudži var novērtēt savas fiziskās spējas zemāk. Līdz ar to, pētījumi liecina (Farmer & Rodkin, 1996), ka nukleāri skolēni visbiežāk tiek uztverti klasesbiedru vidū kā atlētiski. Saskaņā ar simboliskā interakcionisma atziņām var pieņemt, ka skolēni ar augstāku centralitāti tuvu draugu grupā, kā arī klasē kopumā, uztverot no klasesbiedru puses attiecīgo atgriezenisko saiti attiecībā uz savām atlētiskajām spējām, iekļauj vienaudžu novērtējumus savā fiziskajā Es-koncepcijā un attīsta pozitīvāku pašuztveri šajā jomā.

Tika konstatēts, ka pastāv savas fiziskās pievilcības uztveres atšķirības 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. Pusaudžu vecumā fiziskā pievilcība ir ļoti nozīmīga tēma (Burns, 1982; Harter, 1999; Lerner, & Karabenick, 1974; Lerner, Karabenick, & Stuart, 1973; Musa & Roach, 1973). Pusaudži novērtē savu izskatu salīdzinājumā ar citu cilvēka izskatu, ir norūpējušas par to, ko citi cilvēki domā par viņu ārieni. Līdz ar to, tuvu draugu grupa sniedz emocionālo atbalstu saviem dalībniekiem, tajā skaitā attiecībā uz viņu ārieni un pievilcīgumu. Tāpēc var domāt, ka nukleārie pusaudži attiecībā uz savu ārējo izskatu izjūt atbalstu un atzinību lielākā mērā, nekā perifēriskie/izolētie pusaudži, un attīsta pozitīvāku fizisko Es-koncepciju.

Otrkārt, tika konstatēts, ka pusaudži ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā salīdzinājumā ar pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā uztver sevi pozitīvāk attiecībās ar pretējo dzimumu. Tāpat atšķirības tika konstatētas starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē. Gan tuvu draugu grupā, gan skolas klasē nukleārie pusaudži salīdzinājumā ar sekundārajiem pusaudžiem augstāk novērtē savu popularitāti pretējā dzimuma pārstāvju vidū un to, cik viegli viņi iegūst draugus pretējā dzimuma pārstāvju vidū. Ņemot vērā, ka tieši nukleārie pusaudži veido tuvu draugu grupu kodolu (Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, 1995; Lansford, et al., 2009), var pieņemt, ka tieši šie pusaudži izraisa īpašu pretējā dzimuma pārstāvju interesi un atspoguļo šo pieredzi savā sociālajā Es-koncepcijā. Pētījumā arī tika konstatēts, ka gan tuvu draugu grupā, gan skolas klasē, salīdzinājumā ar sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem nukleārajiem pusaudžiem ir pozitīvāka pašuztvere attiecībās ar savu dzimumu. 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. Ņemot vērā, ka, tāpat kā skolas klase, tuvu draugu grupas ir svarīga vide, kura dod pusaudžiem iespēju apbērt un attīstīt savas sociālās iemaņas, var pieņemt, ka augstākais stāvoklis kā tuvu draugu grupā, tā arī sociālajā tīklā, tas ir skolas klasē, ļauj pusaudžiem integrēt šo pieredzi savā sociālajā Es-koncepcijā, izmantojot kā Es-koncepcijas avotus gan tiešos novērtējumus (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008), gan sociālās salīdzināšanas rezultātus (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). Jāatzīmē, ka iepriekšējos pētījumos tika atklāts, ka skolēna centralitāte ir pozitīvi saistīta ar sociālajām iemaņām, un skolēnus ar augstu centralitāti klasesbiedri apraksta kā līderus, kā spējīgus sadarboties un populārus (Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001). Tādējādi, var pieņemt, ka skolēni ar augstāku centralitāti tuvu draugu grupā, kā arī klasē kopumā, uztverot no klasesbiedru puses attiecīgo atgriezenisko saiti attiecībā uz savām sociālajām iemaņām, iekļauj vienaudžu novērtējumus savā sociālajā Es-koncepcijā un attīsta pozitīvāku pašuztveri šajā jomā.

Treškārt, tika konstatēts, ka pusaudžiem ar nukleāro stāvokli skolas klasē pašuztvere matemātikas jomā ir pozitīvāka, nekā sekundārajiem pusaudžiem. Nukleārie pusaudži pozitīvāk uztver savas spējas un iemaņas matemātikā, nekā sekundārie pusaudži, vairāk apmierināti ar saviem matemātiskajiem sasniegumiem un augstāk novērtē savu interesi par matemātiku. Ņemot vērā, ka matemātika ir viens no galvenajiem priekšmetiem un skolēni uztver zināšanas matemātikas jomā kā vērtīgas, var gaidīt, ka pusaudži ar matemātiskajiem sasniegumiem kļūst par klases kodolu. Iespējams, ka matemātiskas Es-koncepcijas atšķirības parādās pusaudžiem ar

dažādu centralitāti, jo nukleārie pusaudži patiesībā ir sekmīgāki matemātikas jomā un izmanto savus matemātiskos sasniegumus akadēmiskās Es-koncepcijas konstruēšanā.

### **Secinājumi**

Promocijas darba pētījumā iegūtie rezultāti ļauj veikt šādus secinājumus:

- Attiecībā uz pusaudžu fizisko Es-koncepciju var secināt, ka 1) pastāv pozitīvas sakarības starp savu fizisko spēju un iemaņu pašuztveri un tādām sociālā statusa dimensijām, kā sociālā priekšrocība, uztveramā popularitāte un sociālā dominance; 2) pastāv pozitīvas sakarības starp sava izskata pašuztveri un tādām sociālā statusa dimensijām, kā uztveramā popularitāte un sociālā dominance.

- Attiecībā uz pusaudžu sociālo Es-koncepciju var secināt, ka 1) pastāv pozitīvas sakarības starp pašuztveri attiecībās ar pretējo dzimumu un uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 2) pastāv pozitīvas sakarības starp pašuztveri attiecībās ar savu dzimumu un sociālo priekšrocību, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 3) pašuztvere attiecībās ar vecākiem nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām.

- Attiecībā uz pusaudžu akadēmisko Es-koncepciju, var secināt, ka 1) pastāv pozitīvas sakarības starp pašuztveri matemātikas jomā un uztveramo popularitāti; 2) pastāv pozitīvas sakarības starp pašuztveri skolas priekšmetos kopumā un sociālo iespaidu, uztveramo popularitāti un sociālo dominanci; 3) verbālā Es-koncepcija, t.i., savu spēju un iemaņu uztvere valodas un lasīšanas sfērā nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām.

- Pastāv pozitīvas sakarības starp pusaudžu vispārēju Es-koncepciju (vispārīgais pašvērtējums) un sociālo dominanci.

- Pusaudžu emocionālā Es-koncepcija nav saistīta ar sociālā statusa dimensijām.

- Pusaudžu sociālā dominance vislabāk prognozē viņu fizisko Es-koncepcijas aspektu – savu fizisko spēju un iemaņu un sava izskata pašuztveri.

- Pusaudžu pašuztveri attiecībās ar pretējo dzimumu vislabāk ļauj prognozēt uztveramā popularitāte un sociālā dominance.

- Pusaudžu pašuztveri attiecībās ar savu dzimumu vislabāk ļauj prognozēt tikai sociālā dominance.

- Uztveramā popularitāte ir vienīgais nozīmīgais prognozētājs pusaudžu pašuztverei matemātikas jomā.

- Sociālā dominance vislabāk ļauj prognozēt pusaudžu vispārējo akadēmisko Es-koncepciju.

- Sociālā dominance prognozē vispārīgo pusaudžu pašvērtējumu.

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

- Pusaudžiem ar dažādu sociālo stāvokli gan tuvu draugu grupā, gan tādā sociālajā tīklā, kā skolas klase, pastāv atšķirības fiziskajā un sociālajā Es-koncepcijās; pusaudžiem ar dažādu centralitāti skolas klasē, atšķirības arī parādās akadēmiskajā Es-koncepcijā: 1) 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; 2) 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; 3) pusaudži ar nukleāro stāvokli tuvu draugu grupā salīdzinājumā ar pusaudžiem ar sekundāro stāvokli vienaudžu grupā uztver sevi pozitīvāk attiecībās ar pretējo dzimumu; identiskas atšķirības tika konstatētas

starp pusaudžiem ar nukleāro un sekundāro stāvokli skolas klasē; 4) neatkarīgi no tā, vai tas ir pusaudža centralitātes līmenis vienaudžu grupā vai skolas klasē, salīdzinājumā ar sekundārajiem un perifēriskajiem/izolētajiem pusaudžiem, pusaudžiem ar nukleāro stāvokli pašuztvere attiecībās ar savu dzimumu ir pozitīvāka; 5) 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 tādās sfērās kā pašuztvere attiecībās ar vecākiem, savu verbālo spēju pašuztvere, savu ar skolas mācību priekšmetiem kopumā saistīto iemaņu un spēju pašnovērtējumu; nepastāv emocionālās Es-koncepcijas un vispārējas Es-koncepcijas (vispārīgā pašvērtējuma) atšķirības.

### ***Praktiskā pielietošana***

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 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 noteikt riska grupas skolēnus, tādus, kuri ir izolēti vai pārdzīvo noraidīšanu no vienaudžu puses, lai šiem skolēniem nodrošinātu nepieciešamo atbalstu.

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.

### ***Pētījuma galvenie ierobežojumi un turpmāko pētījumu virzieni***

Izlasē ir iekļautas tikai 9.klašu skolēnu izlaiduma klases, kad klasesbiedru vidū savstarpējās attiecības jau ir izveidojušās un skolēni jau ir saņēmuši statusu gan klases hierarhijā, gan tuvu draugu grupās. Turpmāk būtu jāveic to klašu pētījumus, kad savstarpējās attiecības vēl veidojas. Otrkārt, turpmāk būtu jāpēta arī skolēnu Es-koncepcijas īpatnības saistībā ar sociālo statusu klasē un stāvokli tuvu draugu grupā agrīnajā un vēlīnajā pusaudžu vecumā, lai saprastu kādas Es-koncepcijas attīstības likumsakarības var attiecināt uz visu pusaudžu vecumu un kādas ir raksturīgas tikai vidējam pusaudžu vecumam.

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 saprastu pusaudžu Es-koncepcijas izmaiņas saistībā ar sociālā statusu izmaiņām klases ietvaros laika gaitā.

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 meklēt eksperimentālo dizainu organizēšanas iespējas, kad, manipulējot ar sociālo statusu, varētu fiksēt Es-koncepcijas izmaiņas.

Šī pētījuma ierobežojums 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 ieguvis statusu „izolētais”. Tāpat tikai nedaudziem pusaudžiem bija statuss „perifēriskais”. Apvienotai apakšgrupai „perifēriskie/ izolētie” (cenralitātes pētīšanā gan tuvu

draugu grupās, gan klasē) ir ļoti mazs apjoms. Būtu svarīgi veikt pētījumu ar reprezentatīvāku izlasi.

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

Izlasē iekļauti tikai skolēni no vidusskolām ar krievu mācību valodu. Turpmāk būtu jāpēta Es-koncepciju saistībā ar sociālo statusu, izveidojot izlasi, kurā tiks iekļauti skolēni no vidusskolām ar latviešu mācību valodu.

Šajā pētījumā tika pētītas sakarības starp pusaudžu Es-koncepciju un sociālo statusu tikai klases ietvaros. Būtu arī jāpēta pusaudžu Es-koncepciju saistībā ar statusu skolā un ārpuskolas vidi.

Šajā pētījumā tika atklātas statistiski nozīmīgas sakarības starp noteiktajiem pusaudža Es-koncepcijas aspektiem un noteiktajām sociālā statusa dimensijām. Tajā pašā laikā, neskatoties uz sakarību statistisko nozīmīgumu, iegūtie korelācijas koeficienti ir zemi. Šie rezultāti rosina domāt par mainīgajiem, kuri vēl varētu ietekmēt sakarību starp Es-koncepciju un sociālo statusu.

Svarīgi turpināt iesāktos adaptācijas pētījumus un pilnveidot pētījuma instrumentu adaptētās versijas, pārbaudot dažāda veida validitātes un ticamības rādītājus dažādās pētījumu izlasēs. Tāpat svarīgs uzdevums ir instrumentu adaptācija latviešu valodā.

### Literatūras avoti

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H.Freeman.
- Cusick, P.A. (1973). *Inside high school*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- 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.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Eder, D., Evans, C.C., & Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University of Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W.Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- 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.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends Cognitive Science*, 4, 14-21.
- 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.
- 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. (1990). 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. (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.
- 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.
- Helper, M. (1955). Learning theory and self-concept. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*, 184-194.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94* (3), 319-340.
- 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.
- 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.
- Kulas, H.E. (1982). Level of self-evaluation and social position in the peer group. *Psychologia Wychowawcza, 25*, 280-292.
- 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.
- 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.
- 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. (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., 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., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20* (3), 107-123.
- Marx, R.W., & Winne, P. H. (1980). Self-concept validation research: Some current complexities. *Measurement and Evaluation in Guidance, 13*, 72-82.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Musa, K., & Roach, M. (1973). Adolescent appearance and self-concept. *Adolescence, 8*, 387-394.
- 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.
- 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.
- 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. (1986). *Conceiving the self*. Krieger: Malabar, FL.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Thorne, B. (1993). *Gender play*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Vigotsky, L.S. (1984). *Sobranije sochinenij. T.4. Detskaja psihologija*. Moskva, Pedagogika. [Vigotskis L.S. (1984). *Krājums. 4. sējums. Bērnu psihologija*. Maskava, Izdevniecība Pedagoģika].
- Winne, P.H., Marx, R.W., & Taylor, T.D. (1977). A multitrait-multimethod study of three self-concept inventories. *Child Development*, 48, 893-901.
- 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.
- 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.

### **Pateicība**

Vislielāko cieņu un pateicību vēlos paust darba vadītājam 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.

University of Latvia  
Faculty of Education, Psychology and Art

Jeļena Ļevina

ADOLESCENTS' SELF-CONCEPT AND SOCIAL STATUS IN THEIR SCHOOL CLASS  
AND PEER CLIQUE

Summary of Doctoral Thesis

Submitted for the degree of Doctor of psychology  
Subfield of developmental psychology

Riga, 2012

The doctoral thesis was carried out:  
at the Chair of Department of Psychology,  
Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia,  
from 2005 to 2012



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

The project of the European Social Fund «Support for Doctoral Studies at University of Latvia» Nr.2009/0138/ 1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/ VIAA/004.

The dissertation contains the introduction and four chapters. In the first chapter the theoretical approaches to the nature and structure of self-concept are analyzed, the regularities of the formation and development of self-concept are reviewed, the features of adolescents' self-concept and its relationship to their social status in their school class and peer clique are analyzed, as well as justification of research questions is provided. In the second chapter the research method – participants, instruments, procedure, and methods of data processing and analysis - is presented. In the third chapter the results of the research are presented. The discussion, main conclusions, and practical application are presented in the fourth chapter.

The dissertation contains 16 tables and 2 images. 244 references are used. The work includes 122 pages without appendices and 132 pages with appendices.

Form of the thesis: dissertation in the field of psychology, subfield of developmental psychology.

Supervisor: Dr.psych., docent, Natālija Ivanova

Reviewers:

1. Dr. psych., docent, Anika Miltuze, University of Latvia
2. Dr. psych., professor Anita Pipere, Daugavpils University
3. Dr. psych., associate professor Rasa Barkauskiene, Vilnius University

The thesis will be defended at the public session of the Doctoral Committee of Department of Psychology, University of Latvia, at \_\_\_\_\_ on \_\_\_\_\_, 2013, \_\_\_\_\_.

The thesis is available at the Library of the University of Latvia, Kalpaka blvd. 4.

This thesis is accepted for the commencement of the degree of Doctor of Psychology on \_\_\_\_\_, 20\_\_ by the Doctoral Committee of Department of Psychology, University of Latvia.

Chairman of the Doctoral Committee \_\_\_\_\_ / Dr. psych., professor, Sandra Sebre /

Secretary of the Doctoral Committee \_\_\_\_\_ / Dr. psych., docent, Anika Miltuze /

© University of Latvia, 2012  
© Jeļena Ļevina, 2012

## Abstract

The purpose of this research was to investigate the relations between multiple aspects of adolescents' self-concept and various dimensions of their social status in their school class and peer clique.

It was found that there was a positive relationship (1) between physical abilities self-concept and social preference, perceived popularity, and social dominance; (2) between physical appearance self-concept and perceived popularity and social dominance; (3) between opposite-sex peer relations self-concept and perceived popularity and social dominance; (4) between same-sex peer relations self-concept and social preference, perceived popularity, and social dominance; (5) between mathematics self-concept and perceived popularity; (6) between general school self-concept and social impact, perceived popularity, and social dominance; (7) between general self-concept and social dominance.

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 the levels of opposite-sex relations self-concept. Perceived popularity significantly predicted mathematics self-concept.

It was also found that there were differences in physical and social self-concept for adolescents with different centrality in their peer clique and school class. Differences for adolescents with different centrality in their school class were also found in academic self-concept.

*Key words:* self-concept, social status, social preference, social impact, perceived popularity, social dominance, centrality.

## Contents

General overview of the dissertation	38
Contents of the dissertation	42
Theoretical part	42
Analysis of the notion of the self-concept	42
Structure of self-concept and its models	43
Formation and development of self-concept in ontogenesis	44
Features and significance of self-concept in adolescence	45
Adolescents' social status in their school class and peer clique and its relation to their self-concept	46
Method	48
Participants	48
Instruments	48
Procedure	49
Methods of data processing and analysis	49
Results	50
Results of the research of relations between aspects of adolescents' self-concept and dimensions of their social status in school class	50
Results of the research of prediction of aspects of adolescents' self-concept from their social status in school class	52
Differences in self-concept for adolescents with different centrality in peer clique	54
Differences in self-concept for adolescents with different centrality in social network – school class	55
Discussion	56
Relationships between aspects of adolescents' self-concept and dimensions of their social status in school class	56
Prediction of aspects of adolescents' self-concept from their social status in school class	58
Differences in self-concept for adolescents with different centrality in peer clique and social network - school class	59
Conclusions	60
Practical application	61
Main limitations of the study and directions of further research	62
References	63
Acknowledgments	67

## General overview of the dissertation

Self-concept is recognised as one of the most significant constructs in psychology. A positive self-concept is both a desirable goal in personality development and an important factor of psychological health and social functioning of the individual. Due to the importance of the self-concept in various spheres of life, development of the positive self-concept is regarded as one of the main goals of the professional activity of psychologists and pedagogues.

In many countries of the world, including Latvia, a significant task of contemporary education is the formation of a harmonious personality and promotion of its development. In its turn, a positive self-concept is the foundation of a stable identity and harmonious personality. Therefore it is important to study the formation and development sources, mechanisms and conditions of the positive self-concept of children and adolescents. At the same time, the study of self-concept is particularly topical in adolescence, when self-reflection and self-consciousness (Vigotsky, 1984), identity formation (Erikson, 1950; 1968) and self-concept (Harter, 1999, 2006; Rosenberg, 1965) become the central tasks of personality development.

The main formation source of the self-concept is interaction with significant others and their evaluative feedback (Harter, 1999; Marsh, 2007; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). In adolescence peers have a special importance (Ausubel, 2002; Harter, 1999; Rosenberg, 1965). The social status held by the adolescent in the peer group as well as the expectations linked to this status, evaluative feedback from peers become his/her self-reflection object, which will be reflected in his or her representations about himself or herself, i.e., self-concept. An important environment where the adolescent establishes the relations with peers uniting in peer cliques and gets a certain social status, is the school class (Brown, 1990; Harter, 1990b). Taking into account the fact that the self-concept which is formed in adolescence determines the adolescent's development and becomes the basis for the development of the self in future life, research of the adolescents' self-concept in relation to the social status in his or her school class is topical, because it reveals important tendencies and psychological regularities of the self-concept development.

Research of the adolescents' self-concept in relation to the social status in the school class is scientifically topical in particular nowadays when the new social networks and types of communication and interaction of adolescents are emerging and rapidly developing. Students spend most of time in the school class in real interaction with their classmates. Nonetheless, a significant part of adolescents' contacts take place in the virtual world (blogs, forums, homepages, chats) where in comparison with the real interaction the adolescent can get more easily and even confer to himself the desirable status. Therefore it is important to study what aspects of the real, live communication and interaction are meaningful today for the development of the adolescents' self-concept.

In separate studies the relationship between the adolescents' self-concept and their social status has been investigated. Nevertheless, in such studies the researchers mainly pay attention to the relationship between one aspect of the self-concept (most frequently, the general self-esteem) and a separate dimension of the social status (most frequently, sociometric status in the school class). The issue how various dimensions of the adolescent's status (i.e., his or her sociometric status, perceived popularity and social dominance) are related to different aspects of his or her self-concept (general self-esteem, physical, academic, emotional, social aspects of the self) is not entirely clear. It also remains unclear what is the contribution of each dimension of social status to the prediction of various aspects of adolescents' self-concept. Still less is known about the features of the self-concept of adolescents with different social status (centrality) in peer cliques within their school class.

Thus, reflecting the topicality of the research of this doctoral dissertation, it must be noted that till now no complex research has been carried out regarding the relationship between diverse

aspects of adolescents' self-concept and diverse dimensions of their social status within the school class. In this sense, the present research expands and deepens the understanding of the relations between multiple aspects of the adolescents' self-concept and multiple dimensions of their social status both in formal and informal peer groups.

**The scientific novelty** of this research is associated with the fact that up to now the relations between the diverse aspects of adolescents' self-concept and diverse dimensions of their social status within the school class have not been analysed and investigated fully. The scientific novelty of the research is also connected to the fact that within this research one instrument for measurement of the self-concept (the Self-Description Questionnaire II, Marsh, 1990c) and four instruments for measurement of the social status (the classic sociometric procedure, Coie, Dodge, and Coppotelli, 1982; the peer nominations procedure, Parkhurst and Hopmeyer, 1998; the paired-comparison procedure, Axelrod, 2000; the Social Cognitive Map, Cairns, Perrin, and Cairns, 1985) which have not been used in Latvia till now were adapted.

**The objective of the research** is to study the relations between various aspects of the self-concept and dimensions of the social status of adolescents within the school class. To achieve this goal, the following **tasks** have been set: 1) to analyse the understanding of the self-concept and of mechanisms of its development in scientific literature, most significant theories as well as empirical studies on the regularities of development of the adolescents' self-concept and the role of the social status in it; 2) to develop the research project; 3) to adapt the research instruments for investigation of the self-concept and social status; 4) to collect data, perform data processing and analysis; 5) to perform interpretation of the results, describe the research results according to the raised research issues.

#### **Main research questions**

- 1) What are relations between various dimensions of adolescents' social status in school class (i.e., social preference and social impact, perceived popularity and social dominance) and aspects of their self-concept (general self-esteem, physical, academic, emotional, social aspects of the self)?
- 2) What dimensions of adolescents' social status in school class best predict each aspect of their self-concept?
- 3) Are there any differences of self-concept for adolescents with different centrality in their peer clique and school class? If yes, what are they?

#### **Additional research question**

Do the adapted self-concept questionnaire and versions of adapted social status measurement instruments conform to the requirements of psychometric criteria?

**Research object:** self-concept, social status, relations between the aspects of the self-concept (general self, physical, academic, emotional, social self) and dimensions of the social status within the school class (social preference and social impact, perceived popularity, social dominance), features of the self-concept of adolescents with different centrality in the peer clique and in the school class.

#### **Method of the research**

##### ***Participants***

Participants of the research are students of the 9<sup>th</sup> grade of secondary schools in the capital city of Riga with the Russian language of instruction, in the age from 14 to 17 years ( $M = 15.10$ ,

$SD = .46$ ), both boys (49.5%) and girls (50.5%). The total number of participants is 297 persons. In total, students from 15 school classes participated in the research.

### ***Instruments***

For measurement of the adolescents' self-concept the Self-Description Questionnaire II was used (SDQII, Marsh, 1990c; adapted within this research). For measurement of sociometric status the sociometric procedure was used (Coie, et al., 1982; adapted within this research). For measurement of perceived popularity the peer nomination procedure was used (Parkhurst & Hopmeyer, 1998; adapted within this research). For measurement of social dominance the procedure of paired-comparison was used (Axelrod, 2000; adapted within this research). Finally for identification of peer cliques and measurement of centrality in the peer clique and school class the method of the Social Cognitive Map was used (SCM, Cairns, et al., 1985; adapted within this research), and the computer software SCM Version 4.0 (Leung, 1998a, b) was applied.

### ***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 school class during regular school hours.

### ***Methods of data processing and analysis***

In data processing SPSS version 18.0 is used. Main statistical methods: Pearson's correlation analysis, regression analysis, MANOVA, ANOVA, post-hoc tests.

### **Theses proposed for defence:**

1. Aspects of adolescents' physical self-concept are related to certain dimensions of their social status in the school class:

a) there is a positive relationship between self-perception of one's own physical ability and skills and such dimensions of the social status as social preference, perceived popularity, and social dominance;

b) there is a positive relationship between self-perception of one's own appearance and such dimensions of the social status as perceived popularity and social dominance.

2. Aspects of adolescents' social self-concept are associated with certain dimensions of their social status:

a) self-perception in relationships with the opposite sex are positively associated with perceived popularity and social dominance;

b) self-perception in same-sex relationships are positively related to social preference, perceived popularity, and social dominance.

3. Aspects of adolescents' academic self-concept are associated with certain dimensions of their social status:

a) self-perception in the field of mathematics is positively related to perceived popularity;

b) self-perception in the school subjects in general is positively related to social impact, perceived popularity, and social dominance.

4. There is a positive relationship between general self-concept (general self-esteem) and social dominance.

5. Social dominance best predicts the physical aspect of the self-concept: self-perception of one's physical abilities and skills and of one's appearance.

6. In regard to the social aspect of the self-concept, self-perception in relationships with the opposite sex can be best predicted by perceived popularity and social dominance. In turn, self-perception in same-sex relationships can be best predicted by social dominance.

7. Perceived popularity is the only significant predictor for self-perception in the field of mathematics. In turn, social dominance allows best to predict the indicators of general academic self-concept.

8. Social dominance predicts general self-esteem.

9. There are differences in physical and social self-concepts for adolescents with different social standing in the peer clique and in such a social network as the school class. Differences for adolescents with different centrality in the school class were found also in academic self-concept:

a) adolescents with peripheral/isolated centrality in their peer clique have a less positive self-perception of their physical abilities and skills than adolescents with nuclear and secondary centrality in their peer group; the same differences exist between adolescents with the peripheral/isolated centrality in the school class and those with the nuclear and secondary centrality in the school class;

b) there are differences in physical appearance self-concept for adolescents with nuclear centrality in their peer group and adolescents with peripheral/isolated centrality in their peer group: nuclear adolescents more positively perceive their own appearance and evaluate more highly their attractiveness than peripheral/isolated adolescents;

c) adolescents with nuclear centrality in their peer clique in comparison with those with secondary standing in the peer group perceive themselves more positively in relationships with the opposite sex; identical differences were found between adolescents with nuclear and secondary status in the school class;

d) regardless of the fact whether it is the adolescent's centrality level in the peer group or school class, adolescents with nuclear standing in comparison with secondary and peripheral/isolated adolescents have a more positive self-perception in relationships with the same sex;

e) adolescents with nuclear status in the school class have a more positive self-perception in the field of mathematics than secondary adolescents.

### **Approbation of research results**

#### ***The list of scientific publications related to the doctoral thesis***

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2012). Adolescents' self-concept and social status in school class. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*. Manuscript is in press.

Ļevina, J., & Ivanova, N. (2012). Self-concept of adolescents with different social status in peer groups. *Baltic Journal of Psychology, Vol. 13, No. 1*, in press.

Ļevina J. (2012). Self-concept of adolescents with diverse centrality in classroom. *Riga Technical University 53<sup>rd</sup> International Scientific Conference Dedicated to the 150<sup>th</sup> Anniversary and the 1<sup>st</sup> Congress of World Engineers and Riga Polytechnical Institute / RTU Alumni. Digest*, 319.

Ļevina, J., & Ivanova, N. (2011). Psychometric properties of the Russian version of the Self-Description Questionnaire II (SDQ-II). *Baltic Journal of Psychology, 12*, (1, 2), 102-113.

Ļevina, J. un Ivanova, N. (2011). Es-koncepcijas struktūras modeļi. *Latvijas Universitātes rakstu krājums. Psiholoģija, 774*, 67.-80.lpp.

Ļevina, J. un Ivanova, N. (2010). Es-koncepcijas fenomēns un tā nozīme skolotāju profesionālajā darbībā. ATEE Spring University "Teacher of the 21st century: quality education for quality teaching": Riga, Latvia, 2010: plenary reports [CD-ROM] / Association for Teacher Education in Europe, University of Latvia. Faculty of Education and Psychology. Riga : Latvijas Universitāte; Association for Teacher Education in Europe, 2010. 58.-64.lpp.

#### ***Presentation of the doctoral thesis results on scientific conferences***

Ļevina J. (2012). Self-concept of adolescents with diverse centrality in classroom. *Riga Technical University 53<sup>rd</sup> International Scientific Conference Dedicated to the 150<sup>th</sup> Anniversary and the 1<sup>st</sup> Congress of World Engineers and Riga Polytechnical Institute / RTU Alumni*. Riga, Latvia (referāts).

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2012). Adolescents' self-concept and social status in school class. *The 7<sup>th</sup> International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*. Barcelona, Spain (referāts).

Ļevina J. (2012). Pusaudžu Es-koncepcija un statuss tuvu draugu grupā. *Latvijas Universitātes 70. konference*. Rīga, Latvija (referāts).

Ļevina J. (2011). Es-koncepcija pusaudžiem ar dažādu sociālo statusu klasē. *Rīgas Tehniskās universitātes 52. starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga, Latvija (referāts).

Ļevina, J., & Ivanova, N. (2011). The reliability and factorial validity of the Russian version of the Self-Description Questionnaire-II (SDQ-II). *11th European Conference on Psychological Assessment*. Riga, Latvia (postera prezentācija).

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2011). Self-Concept of adolescents with different social standing in peer groups. *The 6<sup>th</sup> International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*. New Orleans, USA (virtuālā prezentācija).

Ļevina, J., Ivanova, N., & Jeņenkova, O. (2011). Psychometric properties of the Russian version of the Self-Description Questionnaire-II (SDQ-II). *The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology*. Istanbul, Turkey (postera prezentācija).

Ļevina J. (2011). Pusaudžu sociālā statusa dimensijas skolas klasē. *Latvijas Universitātes 69. konference*. Rīga, Latvija (referāts).

Ļevina J. (2010). Es-koncepcijas unidimensionālie un multidimensionālie modeļi: teorētiskie aspekti un pētīšanas metodes. *Latvijas Universitātes 68. konference*. Rīga, Latvija (referāts).

Ļevina J. un Ivanova N. (2010). Es-koncepcijas fenomens un tā nozīme skolotāju profesionālajā darbībā. *ATEE zinātniskā konference*. Rīga, Latvija (referāts).

## **Contents of the dissertation**

### **Theoretical part**

In the dissertation the relations between the adolescents' self-concept and their social status in the school class and peer clique were evaluated. The theoretical part of the dissertation explores these variables, as well as previous studies conducted on the link between these variables.

#### ***Analysis of the notion of self-concept***

The self-concept is recognised (Mischel & Morf, 2003) as one of the oldest and at the same time differently interpreted constructs. Researchers point out the “abundance” of terminology of the self-phenomena and “ambiguity” of interpretation of the self-concept notion (Harter, 1999; Hattie, 1992; Rosenberg, 1986; Wylie, 1974, 1979) as well as the diversity of models of the self-concept (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh, 2007).

Among the first most important theories examining the phenomenon of the human self, which to a large extent have influenced the modern scientific understanding of the self-concept notion, one can mention James' theory of the self (James, 1890), Cooley's theory of the looking-glass self (C. Cooley, 1902), Mead's theory of the self (Mead, 1934), Gordon Allport's theory of proprium (Allport, 1955), Rogers' phenomenological theory (Rogers, 1959).

A substantial contribution to the modern understanding of the self-concept notion has been made by more recent theories: the self-concept theory of Rosenberg (Rosenberg, 1965, 1986), the self-concept theory of Shavelson, Hubner, and Stanton (Shavelson, et al. 1976), the self-system theory of Harter (Harter, 1983, 1999), the self-schemas theory of Marcus (Marcus & Nurius, 1986, 1987), the self-discrepancy theory of Higgins (Higgins, 1987). Each of these theories offers its own definition of the self-concept notion.

The self-concept is defined as the object of perception and reflection, namely, the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself / herself as an object

(Rosenberg, 1986), the evaluative component of the self-representation of the individual (Harter, 1999), self-conceptualisations (Higgins, 1987), cognitive generalizations about one's self or self-schemas (Markus & Nurius, 1986, 1987), self-perceptions of the individual (Shavelson, et al., 1976). Analysing the self-concept definitions in theories used in the contemporary studies of the self-concept, one can draw the conclusion that the distinction between the notions of "self-as-subject" and "self-as-object" turned into a common feature of self-concept theories. Following the ideas of James (James, 1890) theorists of the self-concept recognize that the construct of self-concept applies to the self-as-object. Summarising the contemporary understanding of the notion of self-concept, one can also infer that in the definition of self-concept the cognitive emphasis (cognitive content) is made.

Start of new studies of the self-concept was facilitated by introduction of the definition and model of self-concept developed by Shavelson, Hubner, and Stanton in 1976. Shavelson and co-authors (Shavelson, et al., 1976) elaborated the theoretical definition of self-concept, integrating the main features from many definitions of self-concept. The self-concept was defined as self-perceptions of the individual that are formed through experience with and his or her interpretation of one's environment. These self-perceptions are influenced especially by evaluations of significant others, reinforcements, and attributions regarding one's behaviour. The self-concept is the self-perception of the individual, which includes the descriptive and evaluative aspects. Within this dissertation the self-concept is defined in accordance with the theory of Shavelson, Hubner, and Stanton (1976).

When comparing the understanding of the definition and nature of the self-concept in various theories, one can make the conclusion that on the whole the self-concept has to be understood as the totality of knowledge about oneself and of self-esteem. Analysis of definitions of the self-concept revealed similarities in understanding of the self-concept essence, especially closeness between the ideas of Rosenberg, Shavelson and co-authors and of Harter: (1) a similar interpretation of the general self-esteem by Rosenberg, Shavelson and co-authors and by Harter; (2) focusing by Shavelson and co-authors and by Harter on self-perception in separate spheres. These similarities allow using, analysing and comparing studies of the self-concept based on these theories.

### ***Structure of self-concept and its models***

The analysis of literature enables to draw the conclusion that the self-concept applies to the self as the object of perception and reflexion. The high interest of scientists is linked to the way how it is possible to systemize these self-perceptions, i.e., to the structure of the self-concept, its aspects and their organisation. Due to this, great deal of attention is paid to development of models of the self-concept. The analysis of the psychological literature permits to establish that self-concept structure is viewed from the angle of its two research traditions – "unidimensional and multidimensional perspective" (for example, Hattie, 1992; Marsh, 2007).

According to the unidimensional perspective and the studies performed within this framework (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965, 1986; Winne, Marx, & Taylor, 1977), the self-concept is either a unidimensional construct or the structure of the self-concept contains several components. Nonetheless, it is possible and necessary to represent the self-concept using one generalised dimension. In accordance with the multidimensional perspective (Jersild, 1952; Bugental & Gunning, 1953; Bugental & Zelen, 1950; Marsh, 1990a, 2007; Marsh & Shavelson, 1985; Marx & Winne, 1980; Montemayor & Eisen, 1977; Soares & Soares, 1982), the self-concept comprises various aspects of self and it is necessary to take into account all relevant structural self-concept components in research of the structure of the self-concept.

Within the scope of this dissertation, in research of the adolescents' self-concept and its relationship with the social status in the school class and peer clique *the multidimensional self-concept model* of Marsh and co-authors (Marsh, 2007) will be used, according to which the self-

concept comprises the general self-esteem, and also the physical, social, emotional, and academic aspects of the self, i.e., self-perceptions in those relevant areas.

Firstly, this model was developed on the basis of the theoretical model of the self-concept: as the initial theoretical model Marsh and co-authors used the self-concept model of Shavelson, Hubner, and Stanton (Shavelson, et al., 1976). Secondly, the self-concept model of Marsh and co-authors has been empirically verified. Thirdly, this model is multidimensional. Fourthly, this model well describes the self-concept structure: its aspects and their organisation, i.e., relations between them. And finally, this model reflects how the self-concept structure (content and organisation of aspects) changes in dependence on the individual's age.

The theory of Shavelson, Hubner, and Stanton and the studies by Marsh and co-authors, as well as by other scientists permit to draw the conclusion that the self-concept is developing and changing during the person's lifetime. One of the most important tasks is the research of formation and development of the self-concept.

### ***Formation and development of self-concept in ontogenesis***

The self-concept forms at a very early age (Marsh, Debus, & Bornholt, 2005). Cognitive self-representations emerge in rudimentary form already in the second half-year of the second year of life and change substantially during childhood and adolescence (Harter, 2006). Analysis of theoretical literature and studies allows to conclude that such *regularities of the self-concept development* exist: during the development from childhood till the early mature age the self-awareness and interest towards one's own self heightens (Erikson, 1950, 1968; Harter, 1990b; 1999; 2006; Rosenberg, 1989; Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008; Vigotsky 1984); self-concept becomes more multidimensional and differentiated (Harter, 1990b, 1999; 2006; Marsh, 1990 b, c, d, 2007; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976); self-descriptions become integrated (Harter, 1990b; 1999; 2006), and self-categories become more abstract (Harter, 1999, 2006; Montemayor & Eisen, 1977); the self-perceptions become more realistic (Harter, 2006); in comparison with the childhood at the beginning of adolescence the self-concept becomes less positive: levels of general and specific self-esteem decrease in the pre-adolescence and early adolescence, then level out in the middle adolescence and increase in the late adolescence and early maturity (Harter, 2006; Marsh, 1989).

There are *two driving forces* that determine the development of the self-concept: cognitive development and socialization (Harter, 1999). The cognitive development determines the changes in the self-concept structure depending on the age (for example, differentiation and integration levels) and consequently, similarities of the self-concept between individuals at a certain stage of development. Socialization in its turn influences the evaluative aspect of the self-concept and determines individual differences related to the valence of the self-concept, namely with the fact whether the representations about oneself will be positive or negative. Representatives of one age have a different evaluative content of the self-concept depending on different experience related to interaction with the environment, firstly, with the significant others.

Interacting with the environment, the individual gets feedback about his or her behaviour or attributes. The individual uses direct environmental feedback (his or her own reactions to previous events and experience) and indirect feedback (reflected evaluations from other people) as *sources of the self-concept*. He or she then evaluates this directly and indirectly received feedback according to various *evaluation standards* (Bracken & Lamprecht, 2003): absolute standards (objective evaluations), comparative standards (standards based on comparison with others), ipsative standards (inner comparison standards which are applied when the person evaluates one aspect of his or her behaviour or one personal characteristic in comparison with another aspect of his or her behaviour, or another characteristic) and ideal standards (the person compares his or her behaviour or personal characteristic with ideal levels of accomplishment). On the basis of this

evaluation the individual acquires his or her self-concept with a certain valence, i.e., favourable or unfavourable, positive or negative.

In the course of formation and development of human self-concept an important role is played by environment represented by “the significant others”, interactions with them, their evaluations and attitudes which turn into self-evaluations and self-attitudes (Cooley, 1902; Harter, 1999; Mead, 1934; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). The self-concept is influenced by the person’s social status in the group and also the group’s social status (Rosenberg, 1989).

Because in this research the problem of development of a positive self-concept is studied, the research focuses on *the role of the experience of socialization and interactions with the significant others in the development of self-concept*.

### ***Features and significance of self-concept in adolescence***

Adolescence is an important period in the development of self-concept. Self-concept (Harter, 2006), self-reflection and self-consciousness (Vigotsky, 1984), and stable identity (Erikson, 1950; 1968) become the main developmental tasks and outcomes of adolescence. In this period the interest about one’s self intensifies and increases (Erikson, 1950; 1968; Rosenberg, 1989).

Rapid changes in the interpersonal environment and neuroanatomical development as well as related to them socialization processes and cognitive development determine the increase of self-consciousness and sensitivity to influences from peers as from the information source about oneself.

During the whole adolescence the general regularities of the self-concept development can be observed: self-concept becomes increasingly multidimensional and differentiated (Harter, 1999, 2006, Marsh, 2007; Marsh & Shavelson, 1985), self-descriptions become broader and more abstract (Harter, 1999, 2006; Montemayor & Eisen, 1977). At the same time the early, middle and late stages of adolescence differ in some features of self-concept - in levels of self-evaluations (Harter, 1999; 2006; Marsh, 1989) and in ability to integrate self-descriptions into unified coherent self-concept (Harter, 1999; 2006). Firstly, in the early adolescence the self-evaluations are higher than in the middle and late adolescence. Nonetheless, in comparison with childhood, self-evaluations in the early adolescence decline, become the lowest and level out in the middle adolescence and then increase again in the late adolescence. Secondly, in the early adolescence the adolescent is already able to construct abstract self-categories. However such abstractions are compartmentalized: the adolescent perceives them in isolation from each other, i.e., is unable to make comparisons between simple abstractions and integrate them. In the middle adolescence the ability emerges simultaneously to recognize and compare one with another the opposite self-descriptions. And only in the late adolescence the adolescent acquires the ability to integrate self-descriptions and form higher-level generalisations towards the self. Consequently it is the middle adolescence that is especially linked with conflicts, confusion and depressed mood, when the adolescent already fixes his or her contradictory self-descriptions, but is unable to integrate them. The self-value decreases most of all exactly in the middle adolescence. Taking into account these peculiarities of the middle adolescence, research of the self-concept is particularly topical in that period.

Due to the cognitive development and socialization, the adolescent becomes not only more interested in his or her self, but also more concerned with others’ opinions about him or her (Harter, 1999, 2006; Sebastian, et al., 2008), more sensitive to influence from peers as the source of information and evaluation regarding this adolescent (Harter, 1999; 2006). The significance of the peer group increases (Brown, 1990). One’s peers become an important information source used by the adolescent when constructing self-representations and self-evaluations. The status occupied by the adolescent among peers as well as the feedback related to this status become the

object of the adolescent's self-reflexion and source for the evaluative content of his or her self-concept.

Researchers consider (Zhang, Wang, Li, Yu, & Be, 2011) that adolescents spend most of their time at school in comparison with other places. S. Harter (Harter, 1990b) comes to the conclusion that acceptance by the classmates influences the self-worth of adolescents. The social status of the adolescent in the school class on the whole and his or her belongingness to the peer clique within the class reflect the classmates' attitude toward him or her, how he or she is perceived by the classmates. In accordance with this perception and evaluations from the classmates the adolescent builds his or her self-concept.

### ***Adolescents' social status in school class and peer clique and its relation to their self-concept***

In adolescence there exist different dimensions of social status (Lease, Musgrove, & Axelrod, 2002). Social status has, firstly, two dimensions of sociometric status, namely, *social preference* characterizing the "relative likeability" (Coie, et al., 1982), and *social impact* which shows the "visibility" of the individual, i.e., the degree to which the individual (child or adolescent) draws attention (acceptance and rejection) from the peers and is visible among them (Terry, 2000); secondly, *perceived popularity* characterizing a socially prominent standing associated with prestige and fame (Parkhurst & Hopmeyer, 1998); and thirdly, *social dominance* that demonstrates the relative ability to compete for material and social resources and control them (Hawley, 1999).

Studies show (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; Coie, et al., 1982; Dodge, 1983; Eder, Evans, & Parker, 1995; Hawley, 1999; Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998; Savin-Williams, 1979; Savin-Williams & Freedman, 1977; Thorne, 1993) that adolescents with different social status in the system of interpersonal relationships with classmates according to their likeability, their perceived popularity and social dominance get different experience in interactions with their peers, different feedback from their classmates that can be connected to the content of adolescents' self-concept.

Summarizing the results of the review of studies, one can draw the conclusion that within the unidimensional perspective the majority of researches explored the relation between sociometric status and global self-concept, i.e., general self-esteem (Bradley & Newhouse, 1975; Chiu, 2001; Coopersmith, 1967; Helper, 1955; Kulas, 1982; Rosenberg, 1989; Rudner, Markoff, & Westwood, 1976; Sawako, 1975), as well as studied the relation between sociometric status and social self-concept (Chambliss, Muller, Hulnick, & Wood, 1978; de Bruyn, & van de Boom, 2005; Hymel, LeMare, Ditner, & Woody, 1999). In few separate studies (e.g., Chambliss, et al., 1978) the attention was focused also on relations between sociometric status of students and their physical and academic self-concepts. Secondly, there is a group of studies (Adler & Adler, 1995, 1996, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005), where the features of the students' self-concept are investigated in association with perceived popularity. In the process of literature analysis it was not possible to find studies on the relation of social dominance and diverse aspects of self-concept.

The issue how different dimensions of adolescents' social status (i.e., sociometric status, perceived popularity and social dominance) are related to diverse aspects of their self-concept (general self-esteem, physical, academic, emotional, social aspects of the self) is not completely clear. Due to that this dissertation proposes the first question of the study: *What are relations between various dimensions of adolescents' social status (i.e., social preference and social impact, perceived popularity and social dominance) and aspects of their self-concept (general self-esteem, physical, academic, emotional, social aspects of the self)?*

Some authors (de Bruyn & van de Boom, 2005) investigated also the contribution of social preference and perceived popularity to the prediction of adolescents' social self-concept, but these authors, firstly, have not explored the contribution of social dominance and, secondly, they studied

only social self-concept. In some contemporary studies the researchers (Lease, Musgrove, et al., 2002) attempted to unite all three dimensions of social status (i.e., sociometric status, perceived popularity and social dominance) and to show how such a complex combined social status in school class is associated with social self-concept. Nevertheless, these studies have not investigated what is the contribution of each separate dimension of social status to levels of social self-concept, as well as what are relations between various dimensions of social status and other aspects of self-concept.

Thus also the issue what is the contribution of each social status dimension to the prediction of different aspects of self-concept is not completely investigated. Therefore in this dissertation such a second question of the research is proposed: *What dimensions of adolescents' social status in school class best predict each aspect of their self-concept?*

In adolescence the importance of the peer clique increases (Brown, 1990). Adolescents spend most of their time at school among their classmates. It is within the school class where informal peer cliques are formed. Social status in peer cliques within the class (as well as within any other social network) is designated by the term “*group centrality*”. Group centrality characterizes how significant is the status of the child or adolescent in the hierarchically structured peer group, as well as the amount and diversity of his or her social contacts and interactions with peers (Cairns & Cairns, 1994). Some children and adolescents who have the greatest amount of contacts with other group's members occupy the highest position in the peer group and form the group's core (nuclear centrality). Other children and adolescents with a moderate amount of contacts become secondary members of the peer group (secondary centrality). Finally, some children and adolescents are in the periphery of the peer group. They have the lowest status and smallest amount of contacts with other group's members (peripheral centrality). The children and adolescents who are not members of any group are designated by the term “isolated”.

It must be also noted that within a certain social network, including school class, the informal peer cliques can have different centrality. Some cliques are the core of the social network; other groups have the secondary status; some other groups are in the periphery of the social network. According to this, the status of the child or adolescent in the social network depends on his or her centrality in the peer clique and centrality of this clique in the social network. The combination of the individual's centrality in the group with the group's centrality in the social network (e.g., school class) is designated by the term “*social network centrality*”.

Analysis of the literature (Brown & Klute, 2003; Brown & Lohr, 1987; Cassesa, 2006; Cooley, 1902; Farmer & Rodkin, 1996; Festinger, 1954; Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001; Newman & Newman, 1976, 2001; Rosenberg, 1979) allows to conclude that the adolescent's self-concept is associated with his or her centrality in the peer clique and centrality in the school class determined by the adolescent's centrality in the peer group and group's centrality in the school class. Nevertheless, within this dissertation only few studies were found in which this problem was explored.

In the first group of studies the differences in general self-esteem of the peer group members and isolated students (Brown & Lohr, 1987; Coleman, 1961; Cusick, 1973) were investigated. The interest of other researchers (Jones & Estell, 2010) was focused on the relation of the student's centrality and features of their social self-concept. Thus, it remains unclear what are features of multidimensional self-concept for adolescents with different centrality in their peer clique and school class. Accordingly, in this dissertation the third question of research was proposed: *Are there any differences of self-concept for adolescents with different centrality in the peer clique and school class? If yes, what are they?*

## Method

### *Participants*

Participants of this research were students of 9<sup>th</sup> grade from Riga secondary schools with the Russian language of instruction. The total number of respondents was 297 persons: 147 (49.5%) boys and 150 (50.5%) girls, aged between 14 and 17 years ( $M = 15.10$ ,  $SD = .46$ ). In total students from 15 classes took part in the research. Twenty eight participants also took part in follow-up retesting for short-term stability estimation (over a 4-week interval). Of these, 46.4% were boys ( $n = 13$ ) and 53.6% were girls ( $n = 15$ ).

### *Instruments*

In this research to assess adolescents' self-concept the Self-Description Questionnaire II was used. For measurement of sociometric status the sociometric procedure was used. For measurement of perceived popularity the peer nomination procedure was used. For measurement of social dominance the paired-comparison procedure was used. For identification of peer cliques and measurement of centrality in the peer clique and school class the method of the Social Cognitive Map and computer software SCM, Version 4.0 were used. To achieve the research objective and answer the research questions all instruments were adapted within this research. The Self-Description Questionnaire II and instructions of procedures' of measurement of social status were translated into Russian by the method of "one-way" translation.

1. *The Self-Description Questionnaire II* (SDQ-II, Marsh, 1990, c) measures 11 aspects of self-concept or self-perception in 11 spheres: physical abilities, physical appearance, relationships with the opposite sex, relationships with the same sex, relationships with parents, honesty – trustworthiness, emotional stability, mathematics, verbal abilities, general school, general self. The subscales of the Russian version have high internal consistency (Cronbach's alpha coefficients ranged from .70 to .90) and high test-retest reliability (above .52). The factorial structure of the Russian version of the Self-Description Questionnaire II in the Latvian sample was verified using principal factor analysis with an oblique rotation and with delta set to 0. To perform the factor analysis as in the original version (Marsh, 1990, c), 102 items were reduced to 51 pairs of items. As a result, like in the original version, the factor analysis was performed on responses to the 51 item pairs.

Performing the factor analysis for the eleven-factor solution, a practically similar factor model was obtained as in the original version, except for the pairs of items of the "General Self" scale. The pairs of items of "General Self" are mixed with pairs of items of other self-concept aspects ("Physical Appearance" and "General School") that might be evidence that global self-concept is related to several domains of self-concept because it represents the general self-esteem, general self-acceptance.

Taking into account the factor structure of the adapted version of the Self-Description Questionnaire II, additional verification was carried out: confirmatory factor analysis was performed for the ten-factor solution without the pairs of items of "General Self" and separately the factor analysis was performed to verify the structure of one factor for the set of item pairs of the scale "General Self". The factor model was obtained with ten factors in which the factors comprise pairs of items from the equivalent original SDQ-II dimensions. All pairs of items in the relevant factors obtained the factor weights above .41. Verifying the structure of one factor for the set of item pairs of the scale "General Self", the confirmatory factor analysis was performed which showed that the relevant item pairs of the scale "General Self" form the verifiable factor and respectively assess the relevant construct; they all have factor weights above .40.

2. *The sociometric procedure* (Coie, et al., 1982) was designed to measure two dimensions of social status: social preference and social impact. The research participants are asked to nominate three classmates whom they liked most and three classmates whom they liked least.

Numbers of like-most (acceptance) and like-least (rejection) nominations received by each participant were summed and standardized, within each school class, to a mean of 0 and a standard deviation of 1. After that preference and social impact indexes were computed: (1) social preference (number of standardised nominations “liked most” minus number of standardised nominations “liked least”) and (2) social impact (number of standardised nominations “liked most” plus number of standardised nominations “liked least”). Social preference and social impact scores were standardized within each school class, to a mean of 0 and a standard deviation of 1. Test-retest reliability coefficient was .50 ( $p < .01$ ) for the social preference index and .61 ( $p < .001$ ) for social impact index.

3. *The peer nomination procedure* (Parkhurst & Hopmeyer, 1998) was designed to measure such dimension of social status as perceived popularity. The research participants were asked to nominate three classmates as most-popular. Then number of nominations was summed and standardized, within each school class, to a mean of 0 and a standard deviation of 1. Test-retest reliability coefficient was .90 ( $p < .001$ ).

4. *The paired-comparison procedure* (Axelrod, 2000) was designed to measure such dimension of social status as social dominance. The list of all possible pairs of same-sex research participants was formed separately for each gender and each class. In each pair the name of that classmate must be marked who has more influence and power over the other classmate in the pair. Social dominance scores were computed as the number of times a participant was chosen as the more dominant peer in each pair. The number of choices received by each classmate was summed and standardized, within each school class, to a mean of 0 and a standard deviation of 1. Test-retest reliability coefficient was .98 ( $p < .001$ ).

5. *The Social Cognitive Map* (Cairns, et al. 1985) was developed to identify peer cliques in social network and to measure social status (centrality) both in these groups and in this social network in total. Students are asked to mention the names of those classmates who hang around together a lot and to list all the groups of classmates that they could. To combine the information obtained from students and to identify groups within a social network, the computer software SCM, Version 4.0 (Leung, 1998a, b) was used. Depending on the participant’s standing in the peer group, he or she can receive nuclear, secondary, peripheral centrality in the peer clique, as well as the status of isolated. In dependence on his or her standing in the peer group and the status of this peer group in the social network (in this research – school class), the research participant can get nuclear, secondary, peripheral centrality and also the status of isolated in this social network. To check the reliability, in a pilot study the centrality category of students in the social network (nuclear, secondary, peripheral, isolated) was determined in follow-up retesting for short-term stability estimation (over a 4-week interval). Cohen’s kappa is .784 ( $p = .000$ ) which may be evidence for the reliability of results.

### ***Procedure***

The research was done in Riga secondary schools during regular school hours. First the potential participants of the research and their parents were acquainted with the research objective and procedure as well as with the principles of voluntary participation and confidentiality. Only those students whose parents had consented to participation of their children were involved into the research. In the research all instruments were offered simultaneously in such a sequence: the method of Social Cognitive Map, the sociometric procedure, the peer nomination procedure, the paired-comparison procedure, the Self-Description Questionnaire II.

### ***Methods of data processing and analysis***

The data were processed using SPSS version 18.0. Main statistical methods were following: Pearson’s correlation analysis, hierarchical and simple regression analysis, multiple dispersion analysis (MANOVA) and one-way dispersion analysis (ANOVA), Tukey HSD and

Games-Howell post-hoc tests, Cronbach's alpha and analysis of main factors with oblique rotation, Cohen's kappa.

## Results

### *Results of the research of relations between aspects of adolescents' self-concept and dimensions of their social status in school class*

To clarify what are the relations between different dimensions of social status (i.e., social preference, social impact, perceived popularity and social dominance) and various aspects of self-concept (physical, academic, emotional, social aspects of the self as well as general self-esteem), the Pearson's correlation analysis was used (Table 1).

Firstly, it was found that (1) physical abilities self-concept was positively associated with three dimensions of social status: social preference, perceived popularity and social dominance, (2) physical appearance self-concept was positively correlated with perceived popularity and social dominance, (3) opposite-sex peer relations self-concept was positively associated with perceived popularity and social dominance, (4) same-sex peer relations self-concept was positively associated with social preference, perceived popularity and social dominance, (5) math self-concept was positively correlated with perceived popularity, (6) general school self-concept was positively associated with social impact, perceived popularity and social dominance, (7) general self-concept was positively associated with social dominance. Between "Parent relations" scale, "Honesty – trustworthiness" scale, "Emotional stability" scale, "Verbal abilities" scale indicators and those of measurements of dimensions of social status no statistically significant correlations appear.

Table 1. Descriptive statistics and Pearson's correlations coefficients for measures of adolescents' self-concept and their social status

		<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>9.</i>	<i>10.</i>	<i>11.</i>	<i>12.</i>	<i>13.</i>	<i>14.</i>	<i>15.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.	Physical Abilities	-	.32**	.32**	.31**	.27**	.09	.29**	.16**	.02	.17**	.38**	.13*	.03	.17**	.23**	36.13	9.46
2.	Physical Appearance		-	.66**	.45**	.32**	.10	.30**	.04	.19**	.29**	.65**	.03	.03	.17**	.22**	34.72	8.55
3.	Opposite-Sex Relations			-	.53**	.23**	.04	.30**	.02	.08	.12*	.41**	.10	.00	.31**	.28**	34.81	7.81
4.	Same-Sex Relations				-	.33**	.12*	.26**	.13*	.14*	.24**	.38**	.12*	-.10	.17**	.18**	46.67	8.76
5.	Parent Relations					-	.32**	.35**	.14*	.18**	.29**	.51**	.07	.03	-.02	.02	38.90	7.48
6.	Honesty-Trustworthiness						-	.11	.15**	.25*	.21**	.30**	.06	-.02	-.08	-.03	39.14	7.07
7.	Emotional Stability							-	.09	-.05	.11	.31**	-.04	-.06	.09	.06	37.76	9.63
8.	Math								-	.04	.50**	.21**	.06	.11	.15**	.09	37.10	11.76
9.	Verbal									-	.44**	.32**	-.02	-.01	.04	.10	40.47	9.08
10.	General School										-	.61**	.02	.12*	.13*	.19**	45.97	8.51
11.	General Self											-	.05	.10	.07	.18**	47.51	7.50
12.	Social preference												-	-.03	.20**	.44*	0.01	1.01
13.	Social impact													-	.21**	.13**	0.09	0.99
14.	Perceived popularity														-	.52**	0.06	1.03
15.	Social dominance															-	0.05	0.94

Note: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

**Results of the research of prediction of aspects of adolescents' self-concept from their social status in school class**

In order to determine what social status dimensions best predict aspects of students' self-concept regression analysis was performed. In those cases when significant correlations between certain scales of the Self-Description Questionnaire II and some dimensions of social status were found hierarchical multiple regression was employed. In those cases when there was a significant correlation between one certain aspect of self-concept and the only dimension of social status, simple linear regression was employed.

Hierarchical multiple regression was performed to determine what dimensions of social status best of all predict Physical abilities self-concept, physical appearance self-concept, opposite-sex relations self-concept, same-sex relations self-concept and general school self-concept. Simple regression was employed to find whether and to what extent social status predicts the indicators of the "Mathematics" scale and "General self" scale of the Self-Description Questionnaire II.

Table 2 summarises the results of regression analysis on physical self-concept as dependent variable. The regression analysis reveals that social dominance best of all predicts physical abilities self-concept. Perceived popularity in the second model does not significantly improve the prediction ( $R^2$  change = .003,  $F(1, 294) = .83, p > .05$ ). Social preference in the third model also does not improve the prediction ( $R^2$  change = .001,  $F(1, 293) = .18, p > .05$ ). Regression analysis also shows that social dominance best of all predicts physical appearance self-concept when perceived popularity in the second model does not significantly improve the prediction ( $R^2$  change = .005,  $F(1, 294) = 1.47, p > .05$ ).

Table 2. Regression analysis summary for dimensions of social status, predicting physical self-concept

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b><i>Physical Abilities</i></b>			
Step 1		.055	17.10***
Social dominance	.23***		
Step 2		.053	8.22***
Social dominance	.20**		
Perceived popularity	.06		
Step 3		.058	6.02**
Social dominance	.19*		
Perceived popularity	.06		
Social preference	.03		
<b><i>Physical Appearance</i></b>			
Step 1		.048	14.96***
Social dominance	.22***		
Step 2		.053	8.22***
Social dominance	.18**		
Perceived popularity	.08		

Note. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Table 3 summarises the results of regression analysis on social self-concept as dependent variable. The regression analysis reveals that in the prediction of opposite-sex relations self-concept the greatest contribution is made by perceived popularity. Social dominance also is a significant predictor, and this dimension of social status in the second model statistically significantly improves the prediction ( $R^2$  change = .02,  $F(1, 294) = 6.64, p = .01$ ). Social dominance, in its turn, best of all predicts same-sex relations self-concept. Perceived popularity in the second model does not statistically significantly improve the prediction ( $R^2$  change = .009,  $F(1, 294) = 2.89, p > .05$ ).

Social preference in the third model also does not improve the prediction ( $R^2$  change = .003,  $F$  (1.293) = .87,  $p > .05$ ).

Table 3. Regression analysis summary for dimensions of social status, predicting social self-concept

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b><i>Opposite-sex Relations Self-Concept</i></b>			
Step 1		.098	32.21***
Perceived popularity	.31***		
Step 2		.118	19.74***
Perceived popularity	.23***		
Social dominance	.17**		
<b><i>Same-Sex Relations Self-Concept</i></b>			
Step 1		.032	9.86**
Social dominance	.18**		
Step 2		.042	6.40**
Social dominance	.12		
Perceived popularity	.11		
Step 3		.045	4.56**
Social dominance	.09		
Perceived popularity	.12		
Social preference	.06		
<i>Note.</i> * $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$			

Table 4 summarises the results of regression analysis on academic self-concept as dependent variable. The regression analysis reveals that perceived popularity significantly predicts maths self-concept. Perceived popularity in the second model does not improve the prediction ( $R^2$  change = .00,  $F$  (1, 294) = .42,  $p > .05$ ). Social impact in the third model also does not statistically significantly improve the prediction ( $R^2$  change = .003,  $F$  (1, 294) = 2.84,  $p > .05$ ).

Table 4. Regression analysis summary for dimensions of social status, predicting academic self-concept

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b><i>Math</i></b>			
Perceived popularity	.15**	.023	6.80*
<b><i>General School</i></b>			
Step 1		.037	11.22**
Social dominance	.19***		
Step 2		.038	5.81**
Social dominance	.17*		
Perceived popularity	.04		
Step 3		.047	4.84**
Social dominance	.17*		
Perceived popularity	.03		
Social impact	.10		
<i>Note.</i> * $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$			

In Table 5 the results of regression analysis on general self as dependent variables are presented. The regression analysis reveals that social dominance is the significant predictor of general self.

Table 5. Regression analysis summary for dimensions of social status, predicting General Self

	$\beta$	$R^2$	$F$
<b>General Self</b>			
Social dominance	.18*	.033	10.05**

Note. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### ***Differences in self-concept for adolescents with different centrality in peer clique***

To answer the third research question and to determine whether there are differences in aspects of self-concept for adolescents with different centrality and if there are such, what are they, the differences in the results of the Self-Description Questionnaire II were studied determining the centrality indicators of students in their peer cliques and centrality indexes in the social network, i.e., in the school class.

Using the procedure of the Social Cognitive Map, 78 peer cliques were identified. 240 adolescents (119 boys and 121 girls) have the nuclear status in the peer group, 48 adolescents (24 boys and 24 girls) have the secondary status, 8 adolescents (4 boys and 4 girls) are peripheral members of their groups and 1 student was not identified as being a member of any clique. This student was included into the group of low-prominent participants, that is, of students with peripheral centrality. Thus, this group of peripheral / isolated adolescents consisted of 9 individuals (4 boys and 5 girls). Between groups of adolescents with different centrality there were no statistically significant differences in gender ( $\chi^2(2, N = 297) = .10, p = .95$ ).

Box's test shows that there are no significant differences between the covariance matrices across three groups of adolescents with different centrality in their peer cliques, that is, with nuclear, secondary and peripheral / isolated centrality ( $p > .05$ ). Therefore a multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to assess if there were differences in self-concept between adolescents with different social status in peer cliques, that is, with different levels of centrality.

It was found that there is a significant difference in multidimensional self-concept between adolescents with different centrality in peer cliques within their school class, *Wilk's  $\Lambda$*  = .825,  $F(284, 568) = 2.61, p = .000, \eta^2 = .09$ . Descriptive statistics for scales of the SDQ-II as a function of centrality in peer cliques, and effects of centrality on the SDQ-II scores are displayed in Table 6.

Follow-up univariate ANOVAs indicated that there were significant differences between adolescents with different centrality in peer cliques in physical self-concept ( $F(2, 294) = 7.70, p = .000$ ), physical appearance self-concept ( $F(2, 294) = 3.86, p < .05$ ), opposite-sex relations self-concept ( $F(2, 294) = 5.05, p < .01$ ) and same-sex relations self-concept ( $F(2, 294) = 13.42, p < .001$ ).

*Post hoc* tests using *Tukey HSD* were then performed for pairwise comparisons. It was found that peripheral/ isolated adolescents had the lowest scores for Physical Abilities. There were statistically significant differences in Physical Abilities scores between nuclear and peripheral / isolated adolescents ( $p = .001$ ) and between secondary and peripheral / isolated adolescents ( $p < .05$ ). Also it was found that nuclear adolescents had statistically significantly higher Physical Appearance scores than peripheral/ isolated adolescents ( $p < .05$ ). The results showed that nuclear adolescents had statistically significantly higher scores for Opposite-Sex Relations than adolescents with secondary centrality ( $p < .05$ ). They also had statistically significantly higher scores for Same-Sex Relations than adolescents with secondary centrality ( $p < .01$ ) and than peripheral/ isolated adolescents ( $p = .000$ ). In turn, adolescents with secondary centrality had significantly higher scores for Same-Sex Relations than peripheral/ isolated adolescents ( $p < .01$ ).

Table 6. Descriptive statistics for scales of the SDQ-II as a function of centrality in peer cliques, and effects of centrality on the SDQ-II scores

Scales of the SDQ-II	Centrality						<i>F</i> (2,294)	$\eta^2$
	Nuclear		Secondary		Peripheral / isolated			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Physical Abilities	36.88 <sup>a</sup>	9.07	34.44 <sup>a</sup>	10.36	25.33 <sup>b</sup>	7.70	7.70***	.05
Physical Appearance	35.31 <sup>a</sup>	8.25	32.81	8.88	29.00 <sup>b</sup>	11.72	3.86*	.03
Opposite-Sex Relations	35.50 <sup>a</sup>	7.57	32.15 <sup>b</sup>	8.44	30.78	7.29	5.05**	.03
Same-Sex Relations	47.70 <sup>a</sup>	8.32	43.71 <sup>b</sup>	8.31	35.00 <sup>c</sup>	11.34	13.42***	.08
Parent Relations	38.82	7.69	39.19	6.56	39.44	7.20	0.07	.00
Honesty-Trustworthiness	38.92	7.07	40.06	7.14	40.00	7.12	0.59	.00
Emotional Stability	37.73	9.31	38.25	10.45	36.11	13.96	0.19	.00
Mathematics	37.52	11.79	34.92	11.51	37.76	12.40	0.99	.01
Verbal	40.44	9.37	39.88	7.03	44.56	10.56	1.02	.01
General School	46.19	8.28	44.54	9.39	47.67	9.79	0.94	.01
General Self	47.60	7.39	47.33	8.26	46.00	7.09	0.21	.00

Note. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

<sup>a,b,c</sup> Means in the same row differ significantly in the Tukey HSD comparison.

The conducted analysis of variance did not reveal significant differences between adolescents with different levels of centrality for Parent Relations, Honesty-Trustworthiness, Emotional Stability, Mathematics, Verbal, General School and General Self scores.

#### ***Differences in self-concept for adolescents with different centrality in social network – school class***

The adolescent's centrality in social network – school class – was determined as the combination of his or her centrality within his or her peer clique and centrality of this peer clique in school class. 204 adolescents (110 boys and 94 girls) have nuclear centrality, 82 adolescents (33 boys and 49 girls) have the secondary status, 10 – peripheral and 1 – isolated status. The isolated adolescent was joined to the group with the peripheral status in the class. In total, in the subgroup “peripheral/isolated adolescents” 11 individuals were included (4 boys and 7 girls).

Between groups of adolescents with different centrality there were no statistically significant differences in gender ( $\chi^2(2, N = 297) = 5.17, p = .08$ ).

In order to determine if there were differences in self-concept between adolescents with different centrality in social network a series of one-way univariate analysis of variance (One-Way ANOVA) was conducted. Application of multivariate analysis of variance is not appropriate, because the size of the subgroups of adolescents with different centrality in school class differs, and Box's test shows that there were significant differences between the covariance matrices across these subgroups ( $p < .05$ ). Descriptive statistics for scales of the SDQ-II as a function of centrality in school class, and effects of centrality on the SDQ-II scores are displayed in Table 7.

Table 7. Descriptive statistics for scales of the SDQ-II as a function of centrality in school class, and effects of centrality on the SDQ-II scores

Scales of the SDQ-II	Centrality						<i>F</i> (2,294)	$\eta^2$
	Nuclear		Secondary		Peripheral/ isolated			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Physical Abilities	36.96 <sup>a</sup>	9.11	35.22 <sup>a</sup>	9.89	27.55 <sup>b</sup>	8.61	5.88**	.04
Physical Appearance	35.14	7.97	34.23	9.48	30.45	10.98	1.76	.01
Opposite-Sex Relations	35.61 <sup>a</sup>	7.52	33.34 <sup>b</sup>	8.39	31.00	6.56	3.90*	.03
Same-Sex Relations	48.07 <sup>a</sup>	7.96	44.44 <sup>b</sup>	9.15	37.27 <sup>b</sup>	11.39	12.50***	.08
Parent Relations	38.49	7.57	39.79	7.36	39.82	6.52	.97	.01
Honesty-Trustworthiness	39.11	6.95	39.02	7.51	40.55	6.50	.23	.00
Emotional Stability	37.81	9.20	37.77	10.32	36.82	12.71	.06	.00
Mathematics	38.20	11.83	34.27	11.32	37.91	11.10	3.34	.02
Verbal	40.11	9.43	41.13	7.92	42.27	10.81	.59	.01
General School	46.27	8.15	45.00	9.30	47.64	8.98	.87	.01
General Self	47.38	7.18	47.85	8.38	47.36	7.03	.18	.00

Note. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

<sup>a,b</sup> Means in the same row differ significantly in the Tukey HSD and Games-Howell comparison.

The results of the conducted analysis of variance show that there were significant differences between adolescents with different centrality in school class in physical self-concept ( $F(2, 294) = 5.88, p < .01$ ), opposite-sex relations self-concept ( $F(2, 294) = 3.90, p < .05$ ), same-sex relations self-concept ( $F(2, 294) = 12.50, p = .000$ ) and mathematics self-concept ( $F(2, 294) = 3.34, p < .05$ ).

The results of *Post-hoc* tests using *Tukey HSD* show that peripheral/ isolated adolescents had the lowest scores for Physical Abilities. There were statistically significant differences in Physical Abilities scores between nuclear and peripheral / isolated adolescents ( $p < .01$ ) and between secondary and peripheral / isolated adolescents ( $p < .05$ ). The results of *Post-hoc* tests using *Tukey HSD* also show that nuclear adolescents had statistically significantly higher scores for Opposite-sex relations than secondary adolescents ( $p < .05$ ). The results of *Post-hoc* tests using *Games-Howell* show that nuclear adolescents have the highest scores for Same-sex relations. It was found that there is a statistically significant difference in Same-sex relations scores between nuclear and secondary adolescents ( $p < .01$ ) and between nuclear and peripheral/isolated adolescents ( $p < .05$ ). The results of *Post-hoc* tests using *Tukey HSD* show that nuclear adolescents have statistically significantly higher scores for Mathematics than secondary adolescents ( $p < .05$ ).

The conducted analysis of variance did not reveal significant differences between adolescents with different levels of centrality in school class for Physical Appearance, Parent Relations, Honesty-Trustworthiness, Emotional Stability, Verbal, General School and General Self scores.

## Discussion

### *Relationships between aspects of adolescents' self-concept and dimensions of their social status in school class*

The results obtained in the research show that there was a positive relationship between physical aspect of self-concept and such dimensions of social status as social preference, perceived popularity, and social dominance. Self-perception of one's physical abilities and skills is positively associated with social preference, perceived popularity, and social dominance. A positive

relationship exists also between perception of one's appearance and perceived popularity and social dominance. In previous studies it was revealed that the students with a high degree of social preference among their peers are perceived as attractive (Coie, et al., 1982; de Bruyn & van de Boom, 2005). Those children and adolescents, who are perceived as popular, are also perceived as being attractive, having stylish clothes (Adler & Adler, 1998; de Bruyn & van de Boom, 2005; Eder, et al., 1995; Lease, Kennedy, et al., 2002) and with athletic abilities (Eder, et al., 1995; Lease, Kennedy, et al., 2002). In its turn, concerning the students who stand at the bottom of the perceived popularity hierarchy, the studies show that peers mock at their appearance (Thorne, 1993). Socially dominant adolescents are described by their peers as persons with athletic abilities (Savin-Williams, 1979). Thus, the adolescents with a high degree of social preference among their peers, the adolescents who are perceived as popular, and socially dominant adolescents, whom the peers evaluate as more physically attractive and more athletic, receive also the relevant feedback from their peers. They can reflect peers' evaluations and integrate them into their physical self-concept and develop a more positive self-perception in this sphere (Bracken & Lamprecht, 2003; Cooley, 1902; Shavelson, et al., 1976; Marsh, 2007).

The results obtained in the research show that there was a positive relationship between social aspect of self-concept and social preference, perceived popularity, and social dominance. Self-perception in relationships with the opposite sex is positively associated with perceived popularity and social dominance. A positive relation was also found between self-perception in the same-sex relationships and social preference, perceived popularity, and social dominance. The adolescents with a high degree of social preference among their peers, perceived as popular and socially dominant individuals, can develop a more positive social self-concept in relationships with peers, because they have a more favourable experience in interactions with classmates. One of the sources of self-concept is the absolute standard (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976), which reflects an objective evaluation based on directly observable features, characteristics or behaviours. The adolescents with a high degree of social preference among their peers, those adolescents who are perceived by their peers as popular and who are socially dominant have a real objective experience of self-realization in relationships with peers, which they incorporate into their self-concept, using this absolute standard. Peers perceive the students with a high degree of social preference among the peers as capable of cooperation (Coie, et al., 1982; de Bruyn & van den Boom, 2005), perceived popular students - as socially visible (Adler & Adler, 1998; Lease, Kennedy, et al., 2002), prosocial (Lease, Kennedy, et al., 2002), elite (Adler & Adler, 1996), and socially dominant peers – as group leaders (Savin-Williams, 1979). Thus, the adolescents with a high degree of social preference among peers, perceived as popular and socially dominant individuals can also reflect the evaluations by the peers in their social self-concept, using these indirect evaluations (Bracken & Lamprecht, 2003; Cooley, 1902; Shavelson, et al., 1976; Marsh, 2007) to build their self-concept.

In the research it was found that self-perception in the field of maths is positively associated with perceived popularity. At the same time, self-perception in school subjects in total is positively associated with social impact, perceived popularity, and social dominance. Taking into account that the research participants are students of the 9<sup>th</sup> who at the end of study year will have to pass state examinations, one can assume that a more positive self-perception in the field of maths is linked to the perceived popularity among classmates because the math is one of the main subjects and students can regard study achievements in the maths as a source of prestige. Positive self-perception in the school subject in total is associated with perceived popularity and social dominance because academic success in the graduation form generates respect and appreciation among classmates. Students with better marks can be popular and influential thanks to their achievements and potential ability to help other classmates in learning activities. In its turn, the correlation between self-perception in school subjects and social impact shows that academically more successful students can call forth both liking and disliking among the peers.

In the research it was found that general self-concept or general self-esteem positively correlates only with social dominance and is not associated with sociometric status and perceived popularity. The fact revealed in this research that the correlation between the general self-esteem and social preference and perceived popularity does not exist may be associated with the fact that adolescent could inaccurately perceive their status. Perhaps, when protecting their general self-worth, the adolescents with a low status incorrectly interpret to what extent they are liked or disliked by their classmates and to what extent classmates evaluate their popularity in school class. Such possible explanation corresponds to self-protection mechanisms described in literature (Rogers, 1959). Secondly, it possible that when comparing their status with that of their classmates among peers, the adolescents with a low status might lower the value of acceptance and popularity and the classmates' significance to protect their self. Such possible explanation corresponds to the cognitive dissonance theory of Festinger (Festinger, 1954). If some characteristics of a significant other person looks better, the individual can lower the value of this significant other to avoid the drop in the self-esteem that can be caused by social comparison. The found correlation between general self-esteem and social dominance can be an evidence for the fact that in school class for the student's self-worth his or her ability to compete for the material and social resources and control them (i.e., "availability" of classmates, visits at home, spending of time after lessons and on holidays, having fun together etc.) is more important than the liking and disliking by classmates and than his or her prestige and reputation among peers.

#### ***Prediction of aspects of adolescents' self-concept from their social status in school class***

In the research it was found that social dominance best of all predicts physical aspects of self-concept. In previous studies it was found that in the adolescents' opinions the physical abilities and appearance are important characteristics of dominant peers (Savin-Williams, 1979). Because of that it is possible to assume that when competing for the material and social resources among peers, the adolescent can use physical force, strengthen his or her position in the class thanks to victories in sports competitions and achievements in dance, as well as he or she can fight for a high status in the class by such means as fashionable clothes and stylish hairdress. Competing with the classmates and acquiring a high standing in the dominance hierarchy, the adolescent by comparing himself or herself with other peers can come to the conclusion that he or she has better athletic abilities and more attractive appearance, and can develop a more positive physical self-concept. Thus, building their self-concept adolescents can apply standards that are based on comparison with others (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976).

In the research it was found that self-perception in relationships with the opposite sex best of all can be predicted by perceived popularity and social dominance. Self-perception in same-sex relationships best of all can be predicted by social dominance. Taking into account the fact that school class is an important environment where the adolescent receives the opportunity to develop and demonstrate his or her social skills, it can be assumed that achievements in competition for material and social resources becomes an important precondition for formation of a positive social self-concept. Consequently, it can be assumed that socially more competent adolescents acquire both the real social experience and relevant feedback from peers and develop also a more positive social self-concept, using direct and indirect looking-glass evaluations as sources for self-concept (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008).

The results obtained in the research show that perceived popularity is the only significant predictor for self-perception in mathematics. Social dominance, in its turn, permits to predict best of all general academic self-concept. As has been mentioned above, the mathematics is one of the main subjects in the school syllabus, and students in the graduation class can perceive mathematic achievements as source of prestige. But the academic achievement of the student in study subjects in general can become a precondition for social dominance in the class. Students with higher marks

can have more power and influence among peers than others, since they have the potential ability to help classmates in study activities.

Thus, building their academic self-concept, adolescents can use real achievements in study activity, i.e., direct evaluations as sources of their self-concept (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008).

In the research it was also found that social dominance is the only significant predictor of general self-esteem, what can show that for adolescents in formation of the sense of self-worth their own achievements in competition for material and social resources are more important than the liking/disliking and appreciation by their peers.

### ***Differences in self-concept for adolescents with different centrality in peer clique and social network - school class***

In the research it was found that adolescents with nuclear, secondary and peripheral/isolated standing in their peer clique and such a social network as their school class differ in physical and social self-concepts. Adolescents with different centrality in their school class also differ also in academic self-concept.

Firstly, it was established that adolescents with peripheral/isolated status in the peer clique have a less positive self-perception of their physical abilities and skills than the adolescents with nuclear and secondary status in the peer group. The same differences were found between the adolescents with peripheral/isolated status in their school class and those with nuclear and secondary status. Both in the peer clique and in such a social network as school class the peripheral/isolated adolescents perceive themselves less positive in physical activities and evaluate lower their interest about sports and physical activities. These discovered differences can be related to the fact that in adolescence in peer cliques one of the most important type of activities is sports and dance. Students with peripheral/isolated standing are those adolescents whom the peers rarely nominate and choose as participants of peer cliques (Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, 1995; Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001; Lansford, Killeya-Jones, Miller, & Costanzo, 2009). Due to this it can be assumed that peripheral/isolated adolescents rarely participate in these physical activities. Thus, remembering that social comparison is an important self-concept formation mechanism (Brown & Lohr, 1987; Festinger, 1954; Harter, 2006), it can be assumed that peripheral/isolated adolescents, when comparing their own physical activity and athletic abilities with those possessed by other peer clique's participants, may evaluate their physical abilities at lower level. At the same time the studies show (Farmer & Rodkin, 1996) that the nuclear students most often are perceived by classmates as athletic. According to the theory of symbolic interactionism, it can be assumed that the students with a higher centrality in the peer clique and in the class in general by perceiving the relevant feedback concerning their athletic abilities integrate the peer evaluations into their physical self-concept and develop a more positive self-perception in this area.

It has been found that there are differences in perception of own physical attractiveness between adolescents with nuclear centrality in the peer group and those with peripheral/isolated standing in the peer group: nuclear adolescents perceive their appearance more positively and evaluate their appearance more highly than the peripheral/isolated adolescents. In adolescence the physical attractiveness is a very essential topic (Burns, 1982; Harter, 1999; Lerner & Karabenick, 1974; Lerner, Karabenick, & Stuart, 1973; Musa & Roach, 1973). Adolescents evaluate their appearance in comparison with appearance of others, they are concerned with what other people think about their appearance. Thus, the peer clique provides emotional support to its participants, including also in regard to their appearance and attractiveness. Therefore it is possible to assume that nuclear adolescents concerning their appearance feel more support and appreciation than peripheral/isolated adolescents and develop a more positive physical self-concept.

Secondly, it was found that adolescents with nuclear status in the peer clique in comparison with adolescents with secondary status in the peer group perceive themselves more positively in

relationships with the opposite sex. The same differences were also found between adolescents with nuclear and secondary status in their school class. Nuclear adolescents both in their peer cliques and in their school classes in comparison with secondary adolescents evaluate more highly their popularity among the opposite sex and how easily they make friends among representatives of the opposite sex. Taking into account the fact that nuclear adolescents form the core of peer cliques (Cairns, et al., 1995; Lansford, et al., 2009), it can be assumed that exactly these adolescents call forth a special interest of the opposite sex and reflect this experience in their social self-concept. In the research it also was found that nuclear adolescents both in their peer clique and school class in comparison with secondary and peripheral/isolated adolescents have a more positive self-perception in relationships with the same sex. They higher evaluate their popularity among representatives of the same sex and how easily they make friends among representatives of the same sex. Also the adolescents with secondary status in the peer group in relationships with their own sex perceive themselves more positively than adolescents with peripheral/isolated status. Taking into account that likewise the school class, the peer clique is an important environment which enables the adolescents to appraise and develop their social skills, it can be assumed that the highest status in the peer clique and in the social network, i.e., school class, permits adolescents to integrate this experience in their social self-concept, using as sources of their self-concept both the direct evaluations (Bracken & Lamprecht, 2003; Gallagher, 2000; Sebastian, et al., 2008), and results of social comparison (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 2006; Marsh, 2007; Shavelson, et al., 1976). It must be noted that in previous studies it was found that the student's centrality is positively related to social skills, and students with high centrality are described by classmates as leaders, as capable of cooperation and popular (Farmer & Rodkin, 1996; Gest, et al., 2001). Thus it can be assumed that students with a higher centrality both in the peer clique and in school class, perceiving the relevant feedback from their classmates regarding their social skills, reflect and include these peer evaluations into their social self-concept and develop a more positive self-perception in this sphere.

Thirdly, it has been found that adolescents with nuclear status in their school class have a more positive self-perception in the field of mathematics than secondary adolescents. Nuclear adolescents more positively perceive their abilities and skills in mathematics than secondary ones, they are more satisfied with their mathematic achievements and more highly evaluate their interest in mathematics. Taking into account that mathematics is one of the main subjects and students perceive the knowledge in mathematics as valuable, it can be expected that the adolescents with mathematic achievements become the core of their school class. It is possible that differences in mathematic self-concept emerge between adolescents with different centrality, because nuclear adolescents really have higher marks in mathematics and use their mathematic achievements to build their academic self-concept.

### ***Conclusions***

The results obtained in this research allow to make follow conclusions:

- In regard to physical self-concept of adolescents it is possible to conclude 1) there are positive relations between adolescents' self-perception of physical abilities and skills and such dimensions of their social status as social preference, perceived popularity, and social dominance; 2) there are positive relations between adolescents' self-perception of their physical appearance and such dimensions of social status as perceived popularity and social dominance.
- In regard to social self-concept of adolescents it can be concluded that 1) there are positive relations between adolescents' self-perception in opposite-sex relationships and perceived popularity and social dominance; 2) there are positive relations between adolescents' self-perception in same-sex relationships and social preference, perceived popularity, and social dominance; 3) adolescents' self-perception in relationships with parents is not related to dimensions of their social status in school class.

- In regard to academic self-concept it can be concluded that 1) there is a positive relation between adolescents' self-perception in the field of mathematics and perceived popularity; 2) there are positive relations between adolescents' self-perception in the school subjects in general and social impact, perceived popularity, and social dominance; 3) verbal self-concept of adolescents, i.e., their perception of abilities and skills in speech and reading is not related to their social status.
- There is a positive relation between adolescents' general self-concept (general self-esteem) and social dominance.
- Adolescents' emotional self-concept is not related to social status dimensions.
- Adolescents' social dominance best of all predicts the aspects of their physical self-concept: self-perception of their own physical abilities and skills as well as their and appearance.
- Adolescents' self-perception in opposite-sex relationships best of all can be predicted by perceived popularity and social dominance.
- Adolescents' self-perception in same-sex relationships best of all can be predicted only by social dominance.
- Perceived popularity is the sole significant predictor for adolescents' self-perception in the field of mathematics.
- Social dominance best of all permits to predict adolescents' general academic self-concept.
- Social dominance predicts adolescents' general self-esteem.
- None of dimensions of adolescents' social status had any significant relations with emotional aspects of their self concept and thus cannot predict them.
- There are differences in physical and social self-concept between adolescents with different social status both in their peer clique and such a social network as their school class; there are also differences in academic self-concept between adolescents with different centrality in their school class: 1) adolescents with peripheral/isolated status have a less positive self-perception of their physical abilities and skills than adolescents with nuclear and secondary status in their peer clique; the same differences exist also between adolescents with peripheral/isolated status in their school class and those with nuclear and secondary status in their school class; 2) there are differences in adolescents' physical self-concept regarding their perception of their own physical attractiveness between adolescents with nuclear status in their peer group and those with peripheral/isolated status: nuclear adolescents perceive their own appearance more positively and more highly evaluate their attractiveness than peripheral/isolated adolescents; 3) adolescents with nuclear status in their peer clique in comparison with those having secondary standing perceive themselves more positively in opposite-sex relationships; identical differences were found between adolescents with nuclear and secondary status in their school class; 4) regardless whether it is the level of centrality of adolescents in their peer group or their school class, adolescents with nuclear status in comparison with secondary and peripheral/isolated adolescents have a more positive self-perception in same-sex relationships; 5) adolescents with nuclear status in their school class have a more positive self-perception in the field of mathematics than secondary adolescents; 6) there are no differences in adolescents' parent relationships self-concept, verbal self-concept, general school self-concept, emotional self-concept as well as general self-concept (general self-esteem).

### ***Practical application***

The information provided in this dissertation can be used as the basis for educational materials which can be used in education of representatives of those professions (e.g., psychologists, teachers, tutors) who encounter the issues of the development of adolescents' self-concept and their interpersonal relationships.

The results and conclusions obtained within this research can be widely used in professional work of developmental and educational psychologists with adolescents. Adolescence is an important stage in the self-concept development; therefore the knowledge about the regularities of self-concept

development in adolescence can be especially valuable in creation of such prevention and intervention programs that would facilitate the development of a positive self-concept.

The conclusions about the links between adolescents' self-concept and their social status both in school class and in informal peer cliques can help specialists to devote attention to interpersonal relationships of students and to identify in time those students who are in the risk-group, those who are isolated or who are rejected by their peers, in order to provide such students with the necessary support.

The results obtained in this research can be applied while working with adolescents and with their parents (individual consultations and educational seminars). The conclusions about the relations between adolescents' self-concept and their social status among peers can facilitate a better understanding of parents about the development of a positive self-concept of their children during this period.

### ***Main limitations of the study and directions of further research***

The sample of the research consisted only from the students of the 9<sup>th</sup> grade (the graduation class) when interpersonal relationships among the classmates have already formed and students have obtained the statuses both in their school class hierarchy and in their peer cliques. In future it would be necessary to explore those school classes when interpersonal relationships are still forming. Secondly, it would be necessary to investigate also the features adolescents' self concept and its relationship with their social status in their school class and peer clique in early and late adolescence in order to understand which regularities of self-concept development characterize all adolescence and which of them – only middle adolescence.

In this research links between adolescents' self-concept and standing in their school class and peer clique were investigated only in one time point. In future it would be important to organize and conduct longitudinal research in order to understand the changes in adolescents' self-concept which are connected to changes in adolescents' social status within their school class during the course of time.

The design and empirical results of this research do not allow to judge about the direction of causal relationship between self-concept and social status. To come to the conclusion that social status of a student in his or her school class and peer clique influences certain aspects of his or her self-concept, it is necessary to organize experimental designs when manipulating social status as an independent variable it would be possible to establish changes in the self-concept as a depend variable.

The limitation of this research is the fact that regarding the third question of the research about whether there are differences in self-concept between adolescents with different centrality in their peer clique and school class, after determination of the students' centrality in the peer clique and school class it was revealed that only one adolescent has received the status "isolated", and very few adolescents had the status "peripheral". The subgroup "peripheral/isolated" (for studying of centrality in the peer cliques and in school class) has a very small size. It would be important to perform a research with a more representative sample.

In this research the features of adolescents' self-concept were studied in relation to their social status in their school class independently of their gender. In future it should be examined how the relations between the adolescents' self-concept and their social status can be linked to the adolescents' gender.

In the sample of this research the students from secondary schools only with Russian as the language of instruction were included. In future self-concept should be explored in relation to the social status in sample of students from secondary schools with Latvian as the language of instruction.

In this research the relations between adolescents' self-concept and social status only within their school class were investigated. Adolescents' self-concept should be investigated also in relation to the status at school and outside the school.

In this research statistically significant relations were found between certain aspects of adolescent's self-concept and certain dimensions of their social status. At the same time, despite the statistical significance of the correlations, the obtained correlative coefficients are low. These results allow to think about the variables that additionally could influence the relation between self-concept and social status.

It is important to continue the studies of adaptation of the research instruments and improve the adapted versions of them, verifying validity and reliability in different research samples. One of the main tasks is to develop a Latvian adaptation of the SDQ-II.

## References

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H.Freeman.
- Cusick, P.A. (1973). *Inside high school*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- 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.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Eder, D., Evans, C.C., & Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University of Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W.Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- 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.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends Cognitive Science*, 4, 14-21.
- 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.
- 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. (1990). 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. (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.
- 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.
- Helper, M. (1955). Learning theory and self-concept. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 184-194.

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- 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.
- 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.
- Kulas, H.E. (1982). Level of self-evaluation and social position in the peer group. *Psychologia Wychowawcza*, 25, 280-292.
- 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.
- 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.
- 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. (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., 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., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.

- Marx, R.W., & Winne, P. H. (1980). Self-concept validation research: Some current complexities. *Measurement and Evaluation in Guidance, 13*, 72-82.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Musa, K., & Roach, M. (1973). Adolescent appearance and self-concept. *Adolescence, 8*, 387-394.
- 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.
- 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.
- 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. (1986). *Conceiving the self*. Krieger: Malabar, FL.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Thorne, B. (1993). *Gender play*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Vigotsky, L.S. (1984). *Sobranije sochinenij. T.4. Detskaja psihologija*. Moskva, Pedagogika. [Vigotskis L.S. (1984). *Krājums. 4. sējums. Bērnu psiholoģija*. Maskava, Izdevniecība Pedagoģika].

- Winne, P.H., Marx, R.W., & Taylor, T.D. (1977). A multitrait-multimethod study of three self-concept inventories. *Child Development*, 48, 893-901.
- 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.
- 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.

### **Acknowledgments**

I would like to express the highest respect and gratitude to my work's supervisor Natālija Ivanova for her help in development of this dissertation and constant emotional support. I would also like to express thankfulness to professor Viesturs Reņģe for his valuable recommendations for elaboration of theoretical concepts and selection of appropriate terminology, professor Malgožata Raščevska for her help in data processing, professor Ārija Karpova for reviewing the dissertation, valuable instructions and questions permitting to improve the dissertation. I would like to express gratitude also to doctoral students Jeļena Koļešņikova and Tatjana Turilova-Miščenko for their friendly support and advice connected to elaboration of this work.

I would like also to say thanks to my family for their support and patience.

Elaboration of this dissertation from 1 October 2005 till 31 October 2012 has been carried out within the framework of the project of the European Social Fund "Support for Doctoral Studies at University of Latvia" No. 2009/0138/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/004.