

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY.....	5
PRATARMĖ.....	6
1. ĮVADAS.....	8
1.1 Mokymosi negalės samprata.....	8
1.2. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų mokyklinių problemų raiška.....	10
1.2.1. Elgesio ir emocijų problemos.....	10
1.2.2. Santykiai su bendraamžiais.....	13
1.2.3. Akademiniai sunkumai.....	15
1.2.4. Nerimastingumas.....	16
1.3. Mokyklinių sunkumų įvertinimo būdai.....	18
1.5. Tyrimo problema, tikslai ir uždaviniai.....	19
2. TYRIMO METODIKA.....	21
2.1. Tiriamieji.....	21
2.2. Tyrimo metodika.....	21
2.3. Tyrimo eiga.....	23
2.4. Duomenų tvarkymas.....	24
3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS.....	25
3.1. Vaikų turinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumai.....	25
3.1.1. Griaunantis elgesys.....	25
3.1.2. Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos.....	26
3.1.3. Emocinės problemos.....	28
3.1.4. Socialinis užsisklendimas.....	29
3.1.5. Gebėjimų stoka.....	31
3.1.6. Fiziniai sunkumai.....	32
3.1.7. Nepasitikėjimas savimi.....	33
3.2. Vaikų su mokymosi sutrikimais pasiekimų įvertinimo baimės ypatumai.....	33
3.2.1. Baimę provokuojantys veiksniai.....	34
3.2.2. Baimės apraiškos.....	34
3.2.3. Baimės įveikimo strategijos.....	35
3.2.4. Baimės įtvirtinimas.....	36

3.3 Mokytojų ir tėvų BBRIS-2 versijų skalių sąsajos su DBA skalėmis.....	37
3.4.Mokytojų ir tėvų vertinimo suderinamumas Burkso tėvų ir mokytojų versijomis.....	53
4. IŠVADOS.....	54
5.LITERATŪRA.....	55

SANTRAUKA

Šiuo metu nuolat kalbama apie mokymosi sutrikimų, turinčių vaikų mokyklinės problemas. Mokytojui, pagalbiniam pedagogui ir psichologui iškyla vienas aktuliausių uždavinių - pažinti atskiras šių vaikų kategorijas, siekiant teikti jiems ir jų šeimoms kokybišką pagalbą. Mokymosi sunkumų turinčių vaikų, patiriamų mokyklinių problemų tyrimai dažniausia buvo atliekami su jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikai, o su vyresnio amžiaus vaikais tokių tyrimų nėra atlikta. Todėl svarbu išsiaiškinti kokio pobūdžio problemos būdingos vyresnio amžiaus vaikams su mokymosi sutrikimais.

Pagrindinis darbo tikslas yra įvertinti mokinių turinčių mokymosi sutrikimų mokyklinius sunkumus. Darbo uždaviniai: 1) Įvertinti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumus: griauinantį elgesį, dėmesio ir impulsų kontrolės problemas, emocines problemas, socialinį užsisklendimą gebėjimų stoką, fizinius sunkumus, nepasitikėjimą savimi; 2) Įvertinti mokymosi sutrikimų turinčių, vaikų pasiekimų įvertinimą baimės apraiškas provokuojančius veiksniai, įveiką ir stabilizavimą; 3) Nustatyti vaikų su mokymosi negalėmis baimės apraiškų ir elgesio bei emocinių sunkumų sąsajas.

Tyrimo dalyviai - Alytaus bendrojo lavinimo mokyklos 6-8 klasių mokiniai turintys specifinių pažinimo sutrikimų. Amžius 13-15 metų . Viso 40 mokinių: 14 mergaičių ir 26 berniukai

Tyrimui naudotos dvi metodikos: D. H. Rosto Diferencijuotas mokyklinės baimės aprašas (DBA) ir Burkso elgesio įvertinimo skalės (BBRS-2) mokytojų ir tėvų versija.

Gauti duomenys parodė, kad mokiniai turintys mokymosi sutrikimų turi daugiau socialinio prisitaikymo prasto kontakto su realybe. problemų, taip pat jie pasižymi gebėjimų stoka. Vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, pasižymi prastesne koordinacija, jiems būdingi didesni fiziniai sunkumai. Tokie vaikai neišsiskiria žemesniu savęs vertinimu. Vaikams turintiems mokymosi sutrikimų mažiau būdingi baimę provokuojantys veiksniai, negu jų bendraamžiams. Jie išgyvena mažiau baimės apraiškų ir naudoja daugiau baimės įveikimo strategijų, taip pat vartoja daugiau išorinių baimės įtvirtinimo strategijų ir šiek tiek mažiau, vidinių baimės įtvirtinimo strategijų negu mokymosi sutrikimų neturintys vaikai.

SUMMARY

School problems of children with learning disabilities

Recently more and more attention has been paid to children with learning disabilities and school problems. Teachers and parents often don't know how to behave and solve these problems. It is obviously that such children could be neglected.

The main aim of the study to assess children with learning disabilities and school problems. Goals of my study:

1) To assess behavioural and emotional problems of children with learning disabilities: disruptive behavior, attention and impulse control problems, emotional problems, social withdrawal, ability deficits, physical deficits, weak self-confidence; 2) To assess provocative influence defeat and stabilization evaluative anxiety of children with learning disabilities; 3) Relate link evaluative anxiety and behaviour and emotional problems of children with learning disabilities.

The Participants. There were schoolchildren with learning disabilities from Alytus schools. They were 13-15 years old. There were 40 schoolchildren (14 girls and 25 boys). Burks Behavior Rating Scales (BBRS-2) and D.H. Rost and F.J. Schermer DBA were used to assess children school problems.

The facts suggest that children with learning disabilities have more sociability , problems, bad contact with reality and ability deficits. Children with learning disabilities have physical deficits

PRATARMĖ

Šiuo metu Lietuvos švietimo sistemoje vyksta dideli pokyčiai. Besikeičianti mokykla kelia naujus uždavinius jose dirbantiems pedagogams ir kitiems specialistams. Reikia atkreipti dėmesį į tai, jog yra mokinių, kurie turi tam tikrų mokymosi sunkumų ir jokių būdu negalima jų palikti nuošalyje. D. P. Hallahan ir J. M. Kauffman (2003, p. 4) tokius vaikus pavadino ypatingaisiais mokiniais. Specialiųjų poreikių turintys mokiniai 2004-2005 mokslo metais sudarė 10,4 proc. visų bendrojo lavinimo mokyklų mokinių. Jų šiek tiek padaugėjo, palyginus su 2002-2003 m. (9,6 proc.) (Švietimas, 2005, p. 60). Taigi mokytojui, pagalbiniam pedagogui, psichologui, iškyta vienas aktualiausių uždavinių - pažinti atskiras šių vaikų kategorijas, siekiant teikti jiems ir jų šeimoms kokybišką pagalbą. Tai nėra taip paprasta. Aišku tai, jog tokie vaikai mokykloje pasiekia žemesnių mokymosi rezultatų ir tai atsiliepia jų tolimesniame gyvenime. Manoma, kad tokie moksleiviai turi ir elgesio ir nerimastingumo sunkumų, kurie ypač pasireiškia paauglystėje. Jie pradeda nelankyti mokyklos, nuo jų gali atsiriboti kiti klasės draugai. Vėliau tokie vaikai gali būti priskiriami rizikos grupės vaikams. Kad taip neatsitiktų būtina kuo anksčiau atkreipti dėmesį į mokymosi sunkumų turinčius vaikus.

2004 m. Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atliktas tyrimas „Pedagoginių ir psichologinių tarnybų organizavimo ir veiklos planavimo prioritetai, tenkinant specialiuju poreikių turinčių vaikų edukacinius, psichologinius, socialinius poreikius“ parodė tai, kad nustatant specialiuosius ugdymosi poreikius dominuoja orientacija į sutrikimą ir tam tikrą normos neatitikimą, taigi vertinamoji, o ne rekomendacinė informacija, vertinimo „centras“ – vaiko negalė, o ne negalės situacija (Ankstyvojo pasitraukimo iš švietimo sistemos prevencija, 2007, p. 59). Dažniausia orientuojamasi į teorinę normą ar nukrypimą nuo teorinės normos o su tuo susijęs negatyvių vaiko savybių akcentavimas (Ališauskas, 2005, p. 161). Anot L. Rupšienės (2000) mokymosi nesėkmės mažina mokymosi motyvaciją. O tai veda prie pamokų praleidinėjimo. Dažniausiai paskatinančia praleisti pamokas priežastimi mokiniai įvardija prasto įvertinimo baimę, nepasirengimą pamokai, kontrolinių darbų baimę (Civinskas, Levickaitė, Tamutienė, 2006, p. 47).

Mokymosi sutrikimų turintiems vaikams padidėjęs nerimastingumas taip pat siejamas su žinių tikrinimo baimė, saviraiškos baimė, bendru nerimu, baimė bendraujant su mokytojais, baimė nepateisinti aplinkinių lūkesčių (Ališauskas, 2003, p. 19). Pasak L. Rupšienės (2000, p. 53), mokinyt turintis mokymosi negalę, nepajėgiantis išmokti mokomosios medžiagos reikiamu lygiu, patiria psichologinį diskomfortą. Nesimokydamas vaikas „tolsta“ nuo mokyklos. Net jei jis

ir nekonfliktuos su mokytojais ir bedraklasiais, bet jaus vis didesnius psichologinius sunkumus, menčiau vertins save, nepatirs jam svarbios veiklos - mokymosi - sėkmės jausmo (Navaitis, 1998, p. 60).

Taigi būtina sužinoti tokių vaikų psichosocialinės raidos ypatumus ir išsiaiškinti kas sunkina ir kas padeda jiems prisitaikyti prie aplinkos ir leidžia patirti didesnę sėkmę mokykloje, taip pat būtina identifikuoti elgesį, kuris neigiamai įtakoja mokyklines veiklas ir kartu suteikti tėvams informacijos, kuri būtų konkreti, specifinė ir lengvai suprantama.

IVADAS

1.1 Mokymosi negalės samprata

Mokymosi negalės yra sudėtingas reiškinys. Joms apibūdinti literatūroje vartojama labai įvairi terminija. Jungtinėse Amerikos valstijose cituojamuose apibrėžimuose didžiausias diskusijas kėlė šie veiksniai: 1) skirtumas tarp intelekto koeficiento IQ ir mokymosi pasiekimų; 2) galima centrinės nervų sistemos disfunkcija; 3) psichologiniai informacijos apdorojimo sutrikimai; 4) mokymosi problemos atsirandančios ne dėl nepalankios aplinkos, protinio atsilikimo ar emocinių sutrikimų (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 165). Pagal daugelį mokymosi negalių apibrėžimų, vaikai, kuriems mokymosi problemų kyla dėl nepalankios aplinkos, protinio atsilikimo ar emocinių sutrikimų, nepriklauso šiai grupei. Jau vien tai, kad šiuos du dalykus raginama skirti parodo, kaip kartais sunku žinoti kuri tai būklė. Yra nemažai įrodymų, kad vaikai kilę iš skurdžios aplinkos, dažniau turi mokymosi problemų, o protiškai atsilikusiems ir emocinių sutrikimų turintiems moksleiviams dažnai būdingos tos pačios elgesio ypatybės kaip ir moksleiviams su mokymosi negalia (Hallahan ir Kauffman, 1977 cit. pg. Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 166).

Jungtinėse Amerikos valstijose šiuo metu yra populiarūs du apibrėžimai. Vienas jų yra priimtas federalinės valdžios, o kitas Nacionalinio jungtinio mokymosi negalių komiteto. Abiejuose šiuose apibrėžimuose negalios priežastis yra centrinės nervų sistemos disfunkcija. Juose atmetamos mokymosi problemos, kylančios dėl kitų būklių (pavyzdžiui dėl protinio atsilikimo, emocinių sutrikimų ir kultūrinių skirtumų). Tačiau šie apibrėžimai turi ir skirtumų. Federaliniai įstatymai mokymosi negalėms nustatyti nurodo didelį intelektualinių gebėjimų ir mokymosi pasiekimų skirtumą (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 168). Kitos šalys prie mokymosi negalių priskiria dar platesnį spektrą mokymosi sunkumų. Ispanijoje mokymosi negalės suprantamos kaip mokymosi sunkumų kontinuumas nuo kylančių dėl nuolatinių sutrikimų (sensorinių, fizinių, motorinių, intelektualinių) iki trumpalaikių specialiųjų mokymosi poreikių (Jimenez Gonzales ir Valle, 1999, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 8). Vokietijoje ši sąvoka apibūdinama kaip „bendras mokymosi atsilikimas, lydimas intelektinių gebėjimų kai IQ yra nuo 55 iki 85 balų" (Prucher ir Longfeld, 2002, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 8).

Lietuviškos mokymosi negalės (specifiniai pažinimo ir mokymosi sunkumai) traktuojami taip: „specifiniais pažinimo ir mokymosi sutrikimais vadinsime raidos negales pažinimo ir mokymosi veikoje kylančias ne dėl: 1) socialinio ar emocinio (pedagoginio) apleistumo; 2) sensorikos sutrikimų; 3) dvikalbystės; 4) neturėjimo laiko mokytis; 5) intelekto

sutrikimų. Šiai grupei priskiriami vaikai, kuriems būdingas neatitikimas tarp jų atskirų pažintinių funkcijų ir vystymosi ar mokymosi pasiekimų ir intelekto (Bagdonas, 1995). Taigi apibrėžiant mokymosi negalios priežastis atmetamos mokymosi problemos kylančios dėl sensorinių sutrikimų, protinio atsilikimo, kultūrinių skirtumų ir t.t. Mūsųose yra dar viena klaidinga nuomonė, jog bręstant mokymosi negalės išnyksta savaime. Tačiau taip nėra. Mokymosi negalės neišnyksta vaikui suaugus, tokie žmonės turi išmokyti įveikti savo problemas.

Daug skirtumų išryškėja įvardijant konkrečius mokymosi negalių įvertinimo kriterijus. Lietuvoje vadovaujama Sutrikimų klasifikacija patvirtinta LR Švietimo ir mokslo ministerijos Specialiojo ugdymo ekspertų komisijos 1995 m. birželio 12d. Įsakymu „Dėl specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos“. Pagrindiniai kriterijai čia yra intelekto lygio, sakininės kalbos ypatumų pažinimo procesų sutrikimų, pasiekimų atskirose ugdymosi srityse lygmens įvertinimai. Reikia pastebėti, kad mokymosi negalių įvertinimas kitose šalyse skiriasi. Jungtinėse Amerikos valstijose mokymosi negalės nustatymo kriterijus yra neatitikimas tarp mokymosi pasiekimų ir gebėjimų (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 168). Tam naudojami įvairūs standartizuoti testai. Šie testai neatsako į klausimą kodėl moksleivis turi problemų, tačiau leidžiai susidaryti bendrą vaizdą apie moksleivio mokymosi stipriąsias ir silpnąsias puses.

Iki šiol nėra vieningos mokymosi negalių klasifikacijos. Pozityvus žingsnis įveikiant netvarką specialiojoje literatūroje ir specialiųjų asmenų vertinimo bei ugdymo praktikoje, buvo „Sutrikimų klasifikacijos“ parengimas (redaktorius ir darbo grupės vadovas A. Bagdonas, 1995). Joje išskiriami šie sutrikimai: 1) intelekto sutrikimai; 2) specifiniai ir pažinimo sutrikimai; 3) elgesio ir emocijų sutrikimai; 4) komunikacijos sutrikimai; 5) klausos sutrikimai; 6) regos sutrikimai; 7) fiziniai judėjimo sutrikimai; 8) somatiniai sutrikimai; 9) kompleksiniai sutrikimai; 10) gabumai ir talentai; 10) kiti ypatingumai. (Bagdonas, 1995).

Medicininėse klasifikacijose (DSM-IV, 1994; TLK-10, 1992) mokymosi negalės skirstomos į kategorijas pagal tai kokioje mokymosi srityje jos pasireiškia: 1) skaitymo sutrikimai (disleksijos); 2) rašymo sutrikimai (disgrafijos); 3) matematikos mokymosi sutrikimai (diskalkulijos).

Jeigu grįšime prie anksčiau minėtų negalios apibrėžimų, tai turėtume prisiminti keletą svarbių aspektų, jog mokymosi negaliomis nelaikomi mokymosi sunkumai, kurie kyla dėl elgesio ir emocijų problemų. Tačiau neneigiama, kad elgesio ir emocijiniai sunkumai taip pat

savireguliacijos, socialinio suvokimo ir socialinių interakcijų problemos gali pasireikšti kartu su mokymosi negaliomis (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 168).

1.2. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų mokyklinių problemų raiška

Mokymosi sunkumų turinčių mokinių psichologinio prisitikymo problema yra gana aktuali. Šie mokiniai pasižymi didesnėmis psichologinio prisitaikymo problemomis negu vidutiniškai besimokantys vaikai (Barkauskienė, 2005, p. 5). Svarbu žinoti kokia tokių vaikų savijauta klasėje, koks yra jų savęs vertinimas ir suvokimas. Tai padės mums geriau suprasti tokių mokinių prisitaikymo sunkumus ir ypatumus.

1.2.1. Elgesio ir emocijų problemos

Vis dažniau konstatuojamas faktas, kad mokymosi sunkmai dažnai pasireiškia kartu su kitais sutrikimais: elgesio, emociniais, savireguliacijos. Maždaug apie 50% vaikų, kuriems diagnozuojama mokymosi negalia, remiantis klinikinių testų duomenimis, gauna aukštesnius už klinikinę ribą įvertinimus bent vienoje elgesio ar emocijų problemų skalėse (Rock ir Fessler, 1997, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 12).

Nors ne visi vaikai turintys mokymosi sunkumų susiduria ir su socialinėmis bei emocinėmis problemomis, tačiau šios problemos jiems gresia dažniau, nei šių sunkumų neturintiems jų bendraamžiams (Pearl, 1992, cit. pg. Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 182). Dažnai tokie vaikai būna atstumti savo bendraamžių, jie klaidingai suvokia socialinę informaciją, neteisingai interpretuoja kitų žmonių jausmus ir emocijas. Dažnai jie elgiasi nesuvokdami, kaip jų elgesys veikia bendraamžius. Tokių vaikų elgesio ypatybės erzina aplinkinius. Natūralu, jog tokie vaikai nesugeba užmegzti artimų ir pasitenkinimą teikiančių emocinių santykių su kitais žmonėmis. Kiti vaikai ir suaugusieji stengiasi užmegzti su jais ryšį, tačiau į jų pastangas dažniausia žvelgia su baime arba abejingai. Tokie vaikai yra izoliuoti nuo kitų ne todėl, kad jie vengia draugiškų santykių, bet todėl, kad jie reaguoja priešiška ir agresyviai (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 182).

Mokytojai mokymosi sunkumų turinčius berniukus suvokia kaip pasižyminčius didesniais elgesio ir emociniais sunkumais lyginant su mergaitėmis. Mokymosi sunkumų turintys berniukai patiria daugiau socialinių sunkumų negu mergaitės, tačiau berniukų ir mergaičių su mokymosi sunkumais emocinių problemų pasireiškiančių namuose ir mokykloje lygis nesiskiria (Barkauskienė, 2004, p. 110).

R. Barkauskienės (2004, p. 57) atliktų tyrimų rezultatai parodė, jog mokymosi sunkumų turinčios mergaitės pasižymi šiek tiek aukštesniu agresyvumu, stebimu namų aplinkoje, o berniukai turi daugiau psichosocialinio prisitaikymo problemų negu mergaitės.

Labai svarbų vaidmenį čia vaidina ir tėvų ir vaikų santykiai. Rezultatai rodo, kad motinos tolerantiškesnės berniukams, o mergaitėms keliami aukštesni mokymosi pasiekimų ir tinkamo elgesio reikalavimai. Taigi mergaitėms būdinga didesnė rizika neatitikti motinos lūkesčius (Barkauskienė, 2004, p. 113). Berniukai yra labiau pažeidžiami, didesniais elgesio ir emociniais sunkumais reaguoja į stresą šeimoje, mergaitės gi šiuo požiūriu atsparesnės (Barkauskienė, 2004, p. 118). Reikia nepamiršti ir pačių vaikų savybių, nurodomų raidos psichologų darbuose. Berniukai yra impulsyvesni negu mergaitės, o tai gali sąlygoti ir didesnius konfliktus ir spartesnę jų dinamiką iki agresijos lygmens (Nasvytienė, 2005, p. 36). R. Žukauskienės (1997, p. 86) tyrimai rodo, jog tėvai mergaičių elgesyje pastebi gana daug atvirai išreikštos fizinės agresijos, tuo, tarpu mokytojai linkę vertinti mergaites kaip visiškai neagresyvias. Tuo tarpu tėvų ir mokytojų nuomonės apie berniukų agresyvumo lygį sutampa. Tai tik patvirtina anksčiau išsakytas mintis, jog mergaičių tėvai tikisi daugiau ir kelia joms didesnius reikalavimus.

Teigiama, kad vaikų su mokymosi sunkumais, patiriamas elgesio ir emocines problemas reikėtų sieti ir su artimiausia vaikui aplinka - šeima. Pirmas požiūris į mokymosi sunkumų turintį vaiką šeimoje teigia, kad toks vaikas yra streso šeimoje šaltinis (Inncenti ir Kwisun, 1992, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 25). Neatmestina prielaida, jog vaikų su mokymosi sunkumais ir be mokymosi sunkumų, elgesio ir emocinės problemos gali turėti nevienodą išraišką, skirtingo socialinio statuso bei tėvų išsilavinimo, taip pat skirtingų šeimos gyvenimo įvykių kiekį patyrusiose šeimose (Barkauskienė, 2004, p.29). Tyrimai rodo, jog mokymosi negalę turintys vaikai išsiskiria prastesniu atitikimu motinos lūkesčius, o tokių vaikų motinos išsiskiria stipresniais neigiamais jausmais vaikui (Barkauskienė, 2005, p. 12). Be to, šeimos iš žemo socialinio - ekonominio sluoksnio dažniau renkasi baudžiantįjį, autoritariškąjį auklėjimo stilių. Tokios šeimos siaurai suvokia vaiko raidą, ignoruoja aktyvų vaiko vaidmenį, nelinkę aptarti akademinų ar bendravimo sunkumų. Vertingiausia vaiko savybe tokie tėvai įvardija klusnumą, o tėvai iš aukšto socialinio - ekonominio sluoksnio - savarankiškumą, kryptingumą (Luster, Rhoades, 1989, cit. pg. Nasvytienė, 2006, p. 49).

Emocinis aspektas tėvų ir mokymosi sunkumų turinčių vaikų yra svarbus dar ir todėl, kad mokymosi negalia yra paslėptas sutrikimas iki tol kol vaikas pradeda mokytis mokykloje. Vaiko mokymosi sutrikimas neretai šeimai yra netikėtas ir keliantis stresą. Jie išgyvena nusivylimą, nerimą, nepasitenkinimą pyktį ir pn. (Barkauskienė, 2004, p. 32). Jei vaikas

suvokiamas kaip problema, tėvai išgyvena stresą, frustraciją ir pykčio jausmus. Šios emocinės reakcijos kai kuriuos tėvus verčia reaguoti į vaiko pykčius, kitus gi - atsiriboti, kas savo ruožtu įtakoja ir vaiko elgesį (Barkauskienė, 2004, p. 33).

Dar vienas svarbus aspektas - tai tėvų įsitraukimas į vaiko veiklą. Tėvai priklausomai nuo savo įsitikinimų, požiūrio į vaiką bei jausmų vaikui, gali pasirinkti vieną ar kitą įsitraukimo į vaiko mokymosi veiklą būdą - paskatinimus, kontrolę, pokalbius su vaiku. (Barkauskienė, 2004, p. 34). Manoma, kad tai artimai susiję ne tik su tėvų įsitikinimais bei jausmais vaikui, bet ir vaiko elgesiu (Barkauskienė, 2004, p. 34).

Remiantis R. Barkauskienės (2004, p. 65) atliktais tyrimais turinčių mokymosi sunkumų vaikų grupėje tėvo išsilavinimas buvo žemesnis negu vidutiniškai besimokančiųjų grupėje. Tokių vaikų motinos labiausia nepageidautinai vaiko elgesio ypatumais laiko su mokymusi susijusį vaiko elgesį: nesirūpinimą mokymusi, blogą mokymąsi, tačiau ir vidutiniškai besimokančiųjų motinos nesirūpinimą mokymusi priskiria nepageidautinoms vaiko charakteristikoms (Barkauskienė, 2004, p. 68).

Nagrinėjant šeimos veiksnių ir elgesio bei emocinių sunkumų sąryšį, mokymosi sunkumų turintiems vaikams, svarbu pastebėti, kad ši sąveika skiriasi priklausomai nuo to kas pateikia informaciją apie vaiko elgesį - motina ar mokytojas. Šie rezultatai gali įrodyti, kad turinčių mokymosi sunkumų vaikų elgesio ir emocinių problemų pasireiškimui įtakos gali turėti skirtingi veiksniai skirtingose aplinkose - namuose ir mokykloje (Barkauskienė, 2004, p. 120).

Vaiko amžius taip pat yra vienas svarbiausių aspektų analizuojant elgesio bei emocines problemas. Kaip rodo tyrimai (Barkauskienė, 2004, p. 36) tam tikro elgesio modeliai adaptyvūs viename amžiaus tarpsnyje, tampa neadaptyvūs kitame amžiuje. Čia pastebima, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai yra patys agresyviausi, tuo tarpu vėliau toks elgesys palaipsniui silpsta, o paauglystėje vėl sustiprėja. Keliama hipotezė, kad vaiko agresyvumo lygis jaunesniajame mokyliniame amžiuje priklauso nuo vaiko amžiaus ir lyties, taip pat glaudžiai susijęs su jo atstūmimu iš bendraamžių pusės ir nesėkme mokykloje (Pukinskaitė, 1996).

Vis daugiau empirinių duomenų patvirtina, jog jaunesniajame mokykliniame amžiuje elgesio sutrikimai ir mokymosi sunkumų kompleksiskumas labiau paaiškinamas jų sąryšiu su hiperaktyvumu (Frick ir kt., 1991, Beitchman ir Young, 1997, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 14). Ilgalaikiame tyrime kategoriniais kintamaisiais laikant skaitymo ir elgesio sutrikimus, ryšys tarp skaitymo sutrikimų ir elgesio problemų, buvo reikšmingas berniukams devynerių ir penkiolikos metų amžiuje, bet ne mergaitėms. Kitų ilgalaikių tyrimų išvados teigia, jog mokymosi sunkumų turintiems vaikams elgesio problemų rizika didesnė tik paauglystėje arba tais atvejais kada mokymosi sunkumai pasireiškia kartu su elgesio sunkumais dar jaunesniame amžiuje (Williams,

McGee, 1994, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p.19). Kai kurie tyrimai atskleidžia, kad elgesio problemas skaitymo sutrikimų turintiems vaikams galima paaiškinti tiek elgesio sunkumais, pasireiškiančiais dar jiems prieš pradėdant lankyti mokyklą, tiek ir nepalankiomis šeimos gyvenimo sąlygomis bei nepatenkinama motinos-vaiko sąveika, kuriai būdingos dažnos baismės vaikui ir retesni pozityvūs emociniai atsakai vaikui (Fergasso ir Lynskey, 1997, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 19). Daroma išvada, jog neįmanoma nustatyti tiesioginio ryšio tarp ankstyvųjų skaitymo sutrikimų ir vėliau atsirandančių elgesio problemų (Williams ir McGee, 1994, cit. pg. Barkauskienė, 2004, p. 19).

Mokytojai turi būti ypač atidūs dirbdami su vaikais, kurie turi mokymosi sunkumų. Tipiškas specialųjį ugdymą gaunantis moksleivis neturi iš karto pastebimos negalios. Jis mokosi mokykloje ir nuolat turi problemų dėl mokymosi ir mokykloje priimto elgesio. Dažniausia jo problemos yra mokymasis, socialinio pobūdžio arba susijusios su elgesiu. Nors mokytojas ir stengiasi tenkinti tokio vaiko poreikius, tačiau problema išlieka. Dažniausia toks vaikas bus priskirtas tiems, kurie turi mokymosi negalią arba apibūdintas platesniu terminu, nurodančiu, jog jo mokymas ir socialinė pažanga mokykloje dėl negalios yra nepakankama (Hallahan ir Kauffman, 2003, 8).

Yra pastebėta, kad moksleiviai su mokymosi sunkumais dažnai būna nedėmesingi arba hiperaktyvūs. Iš pradžių tas aktyvumas nesukelia jokių įtarimų, tačiau vėliau tokių vaikų nerūpestingumas gali sukelti neviltį, jie toliau prastai mokosi, nevaldo savo elgesio (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 162).

Kai kurie mokiniai jau ateina į mokyklą turėdami elgesio arba emocinių sutrikimų, kitiems elgesio arba emociniai sutrikimai pasireiškia mokykliniame amžiuje ir galbūt iš dalies taip atsitinka dėl traumuojančios patirties klasėje. Vaikų, kurie ateina į mokyklą jau turėdami emocinių arba elgesio sutrikimų būklę gali pagerėti arba pablogėti, tai priklauso nuo to kaip su juo elgiamasi klasėje (Walker, Colin ir Ramasy, 1995, cit. pg. Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 222). Toks vaikas pakliūna į neigiamos sąveikos ratą, todėl vis labiau erzina mokytojus o šie erzina jį (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 222). Nors mokytojai ir neprivalo prisiimti kaltės už elgesio sutrikimus, kurių jie nesukėlė, tačiau ne mažiau svarbu, kad mokytojai koku nors būdu neprisdėtų prie elgesio sutrikimo (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 222).

1.2.2. Santykiai su bendraamžiais

Mokymosi sutrikimų turintiems vaikams būdingas nepasitenkinimas situacija klasėje, kurioje jie mokosi (Ališauskas, 2003, Kaffemanienė ir Ivoškutė 2005). Tokie vaikai išsiskiria iš savo bendraamžių nedėmesingumu. Jiems būdingos socialinės problemos: jie labiau priklauso

nuo suaugusiųjų, dažniau atstumiami ir nemėgstami bendraamžių, elgiasi pernelyg vaikiškai, stokoja bendravimo įgūdžių (Barkauskienė, 2004, p. 14).

Tyrimai rodo, kad mokymosi negalių turintys vaikai gali būti mažiau prisitaikantys socialinėje aplinkoje, jie gali klaidingai suprasti kitų žmonių socialinį elgesį ir todėl sunkiau mokosi iš patirties negu jų draugai (Solovjovienė, Barkauskienė, 2006, p. 56). Tokie vaikai pasižymi žemesniu socialinės kompetencijos lygiu, jų aktyvumas, ryšiai su kitais, mokyklinė kompetencija, socialiniai įgūdžiai, empatiškumas bei socialumas prastesni nei bendraamžių neturinčių mokymosi sunkumų (Solovjovienė, Barkauskienė, 2006, p. 61).

Labai svarbu yra žinoti kokie yra mokymosi sutrikimų turinčių mokinių savęs vertinimo ypatymai. Lietuvoje dar nėra daug atlikta išsamių psichologinių studijų, kurios analizuotų savęs vertinimo veiksnius ir jų reikšmę mokymosi negalių turintiems vaikams. Savęs suvokimas ir savęs vertinimas – tai individo savo paties, savo galimybių, pasiekimų, kompetencijų, savybių ir vietos tarp kitų žmonių supratimas ir vertinimas (Barkauskienė, 2003, p. 96).

Yra pastebima, kad mokymosi negalių turinčių vaikų savęs vertinimas nėra vienareikšmis. Siūloma skirti du savęs vertinimo tipus - bendrąjį savęs vertinimą ir savęs bei savo kompetencijos suvokimą atskirose srityse (Bender, 2001 cit. pg. Barkauskienė, 2003, p. 97). Atliktų tyrimų (Barkauskienė, 2003, p. 101) rezultatai rodo, jog mokymosi negalių turintys vaikai lyginat juos su vidutiniškai besimokančiais išsiskiria prastu akademinio savęs vertinimu, jie labiau abejoja savo gebėjimais bei jaudinasi ar pavyks atlikti užduotis, taip pat jie save suvokia kaip užmaršesnius, bei turinčius daugiau sunkumų mokantis. Tie patys tyrimai parodė, kad kompleksinę mokymosi negalę turintys vaikai pasižymi menkesniu savo akademinės kompetencijos vertinimu lyginant juos su specifinę mokymosi negalę turinčių vaikų savęs vertinimu (Barkauskienė, 2003, p. 103). Mokymosi negalių turintys vaikai pasižymi ir prastesniu savo socialinės kompetencijos vertinimu: labiau abejoja savo populiarumu tarp bendraamžių, norėtų turėti daugiau draugų, dažniau jaučiasi atsiskyrę ir vieniši bei nepakankamai mėgstami ir priimami bendraklasių (Barkauskienė, 2003, p.102).

Neigiamų psichosocialinių pasekmių mokymosi sunkumų turintiems vaikams gali sukelti pačios modifikuotos programos skyrimas. Yra nustatyta, kad aukštesniųjų klasių mokymosi sunkumų turintys mokiniai atsisako pagalbos nenorėdami išsiskirti. Specialioji programa klasėje gali realizuotis kaip vaiko atskirtis (psichologinė, emocinė, socialinė-santykių (Ambrukaitis, Ruškus, 2002, p. 17). Ne paslaptis, kad ir patys tėvai kartais tokias programas sieja su tolimesne socialine vaiko atskirtimi. Taip pat ir bendraklasių tėvai vengia specialiųjų poreikų vaikų. Tokiomis aplinkybėmis vaikas atsiduria emocinės įtampos lauke. Vaikas blogai jaučiasi. O

esant socialinės - psichologinės atskirties situacijai klasėje, labai tikėtina, kad vaiko savęs vertinimas ir mokymosi motyvacija sumažėja, galimos elgesio (kaip gynybinės reakcijos) problemos (Ambrukaitis, Ruškus, 2002, 17).

1.2.3. Akademiniai sunkumai

Mokymosi sunkumų turintiems vaikams prisitaikyti prie esamų sąlygų turėtų padėti aktyvus mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas. Bendrąjį ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose kalbama apie tai, kad bendradarbiavimas turėtų būti tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Mokytoja vaiką turėtų priimti tokį koks jis yra ir padėti jam augti bei mokytis. Vaiko neturėtų kaustyti baimė ar menkavertiškumo jausmas. Anot A. Ališausko (2001) vaikas turintis mokymosi sunkumų palyginęs savo ir savo draugų rezultatus priverstas jaustis nevykėliu. Būtent mokytojai gali padėti mokiniui pažvelgti kitaip į save ir pakilti draugų ir savo akyse. Vaikai turi žinoti kodėl jie tokie ir kodėl jiems siūloma specialioji pagalba. Neįmanoma padėti vaikui jeigu jis pats nesupranta savo problemos (Ališauskas, Miltenienė, 2001). A. Ališausko ir L. Miltenienės (2001, p. 13) atlikti tyrimai parodė, jog dauguma mokinių teigiamai vertina specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą bedrojo lavinimo mokykloje, 94% teigiamai vertina specialiųjų pedagogų pagalbą, 77% vaikų nejaučia psichologinio diskomforto, noriai eina į mokyklą. Tačiau trečdalis apklaustų mokinių nesupranta teikiamos specialiosios pagalbos tiklso ir prasmės ir ją priima kaip būtiną nemalonią pareigą. Daugiau nei pusė apklaustųjų (63%) nesupranta tikrųjų mokymosi sunkumų priežasčių ir dėl patiriamų sunkumų linkę kaltinti save. Neretai pedagogai nepaiso vaikų nuomonės. Trečdalis paklaustųjų nurodo netinkamą pedagogų bendravimą (šaukia, barasi, pyksta). Tik 18% mokinių turi konkretų supratimą kaip jie galėtų įveikti mokymosi sunkumus ir padėti sau.

Daug neaiškumų taip pat iškyla bandant atsakyti į klausimą, kurių dalyvių sąveika su pedagogu vyksta aktyviau: klasės ar su mokymosi sunkumų turinčiais mokiniais. Vaiko specialieji mokymosi poreikiai gali būti tenkinami tiek individualizuojant mokymo turinį, tiek individualizuojant ugdomąją sąveiką. Sąveika ypač svarbi ugdant vaiko pasitikėjimą savimi ir savo gebėjimais.

Reikia pripažinti, kad mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ugdymas neįmanomas jei nėra partnerystės tinklo. Tėvų įtraukimas į jų vaikų ugdymą garantuotų jų ugdymo tęstinumą bei vaikų moralinį palaikymą šeimose (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003). Šeima privalo būti lygiaverčiu partneriu priimant sprendimus susijusius su mokymosi sunkumų turinčio vaiko ugdymo programa (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003). Tėvams ir pedagogams svarbu kalbėtis: kalbant neretai pastebima, kad vaikai skirtingai elgiasi namuose ir mokykloje, nevienodai

reaguoja į tuos pačius žodžius, skirtingai atlieka užduotis namuose ir mokykloje. Kartu išryškėja vienodai visose aplinkose pasireiškiantys jo asmenybės bruožai (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003). Galėdami nors retkarčiais dalyvauti pamokose ir stebėti savo vaikų aktyvumą, elgesį, bedraamžių santykius su juo, tėvai geriau suvokia savo vaiko psichologinę būseną, vietą socialiniame klasės kontekste ir adekvačiau vertina jo galimybes (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003). Tėvai tuėtų būti aktyvesni integruodami ugdymo uždavinius į kasdieninio gyvenimo ritmą. Tėvai gali ir turi prižiūrėti kaip jis atlieka namų darbus, o tokios priežiūros mastas ir pobūdis priklauso nuo vaiko galimybių ir užduočių pobūdžio (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003).

Visgi reikia pripažinti, kad tėvai nepakankamai įtraukiami į vaiko problemos pažinimo bei vaikų specialiojo ugdymosi poreikių tenkinimo procesą. Apklausus mokymosi sunkumų turinčių mokinių tėvus (Ališauskas, Miltenienė, 2001) paaiškėjo, kad daugumos tėvų informacija apie jų vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius ir jų priežastis nepakankamai bei netiksli. Du trečdaliai apklaustųjų (65%) nors ir gali apibūdinti vaikams išskylančius mokymosi sunkumus, tačiau nesupranta tikrųjų mokymosi sunkumų priežasčių, neretai kaltina vaikus tingėjimu, nenoru mokytis, ieško charakterio savybių trūkumų ir kt. 65% apklaustųjų nežino tinkamiausių pagalbos savo vaikui būdų, kurie leistų siekti geresnių rezultatų, tačiau padėti namie stengiasi (80%) t.y. padeda vaikams tinkamai nesuprasdami kaip tai reikėtų daryti. Todėl labai svarbu padėti tėvams, mokyti juos kaip geriau pažinti vaikų problemas, tinkamiau jiems padėti (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003).

Mokiniam, turintiems mokymosi sunkumų taip pat būdingi dideli individualūs ir intraindividualūs skirtumai, taip pat jų gebėjimų profiliai yra labai netolygūs. Remiantis tyrimais, mokymosi sunkumų turintis mokinys apibūdinamas kaip asmuo nepasitikintis savo gebėjimais, gerai nesuvokiantis kokios strategijos yra naudotinos sprendžiant problemas ir nemokantis pats spontaniškai taikyti tinkamų mokymosi strategijų (Hallahan ir Kauffman, 2003). Taigi mokytojai gali kilti problemų, kai jiems reikia savarankiškai atlikti užduotis ir imtis veiklos, jei mokytojas neužtikrina reikiamos paramos (Hallahan ir Kauffman, 2003). Vaiko socialinė kompetencija taip pat gali būti susijusi su mokytojų elgesiu. Neturėdamas pakankamai mokymosi įgūdžių siekiant teigiamų rezultatų, jis sulaukia neigiamos mokytojų reakcijos. Taip pat mokytojais gali būti nejautrūs vaiko individualybei, gali kelti pernelyg aukštus ar žemus reikalavimus (Hallahan ir Kauffman, 2003, p. 222).

1.2.4. Nerimastingumas

Kaip teigia A. Bagdonas (2006, p. 154) bendrąja mokyklos baimės sąvoka gali būti apibūdinamos šios su mokymosi ir mokykla susietos baimės: mokymosi, pasiekimų, rezultatų

siekimų, egzaminų, socialinė. Lietuvoje dažniausia yra vartojamos šios sąvokos: mokyklos baimės, mokyklinis nerimas, mokyklinis nerimastingumas. A. Bagdonas (2006, p. 154) siūlo vartoti mokyklos baimės sąvoką kaip universalią, apimančią daugelį situacijų, susijusių su baimės, nesaugumo, agresijos raiška mokykloje. Vaikas mokykloje patirdamas nerimą, jausdamasis nesaugus, tarsi "užsiblokuoja", jo galimybės mokytis ir išmokti labai sumažėja. Didžiausia kliūtis mokytis yra baimė. Išsigandęs įsibaiminęs vaikas negali būti geras mokinys. Svarbu, kad mokykloje vaikas būtų psichologiškai saugus, jaustų savo vertę, kad būtų užkirstas kelias baimei ir nerimui (Ališauskas, 2003).

Remiantis A. Ališausko (2003) atliktais tyrimais nustatyta, kad aukštesnis nei vidutinis mokyklinis nerimastingumas būdingas 48% tirtų mokinių. Padidėjęs mokyklinio nerimastingumo lygis konstatuotas 39% ir aukštas - 9% moksleivių. Daugumai tiriamųjų (77%) būdinga padidėjusi žinių tikrinimo baimė, 63% saviraiškos baimė, 60% ugdytinių būdingas padidėjęs bendras mokyklinis nerimas. Daugiau nei pusei tiriamųjų būdinga baimė bendraujant su mokytojais (Ališauskas, 2003). Remiantis kitais tyrimais (Gudžinskienė, 2001, p. 93) atliktais su pradinėse klasių mokiniais neturinčiais mokymosi sunkumų, nustatyta, kad nemažai moksleivių (51,2%) nerimauja dėl kontrolinių darbų. Daugiau nei pusei tiriamųjų būdingas padidėjęs susirūpinimas mokykla, taip net 53,1% apklaustųjų nurodė, kad jie tikisi, kad mokytoja prie lentos pakvies ne juos ir net 53,1% apklaustųjų nurodė, kad sužinoję apie žinių patikrinimą jie išsigąsta ir jų širdis ima plakti greičiau. Taip pat M. Barkauskaitės ir bendraautorių (2004) atlikti tyrimai parodė, kad mokomųjų dalykų žinių įsisavinimo sunkumai, kontrolinių darbų ir jų įvertinimo baimė, yra vienos svarbiausių pamokų praleidinėjimo priežasčių. Atlikus bendrojo lavinimo ir jaunimo mokyklų moksleivių nerimastingumo palyginamąją analizę (Barkauskienė, 2001), kurioje buvo tiriamas nerimas dėl kontrolinių darbų, padidėjęs susirūpinimas mokykla, savivertė ir somatiniai nerimastingumo požymiai, gauti duomenys parodė, kad bendrojo lavinimo mokyklų moksleivių nerimastingumas gerokai didesnis nei jaunimo klasių moksleivių. Mokymosi negalių turintys vaikai ir motinų ir mokytojų vertinami kaip labiau linkę į depresiją ir nerimą, labiau atsiriboję, vienišesni, jiems būdingi dažnesni be aiškios priežasties somatiniai negalavimai (Barkauskienė, 2004).

I. Kaffemaniens ir J. Ivoškutės (2005) atlikti tyrimai parodė, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių patiriamos nesėkmės dažniau nei jų sėkmingai besimokantiems bendraamžiams, kelia baimę ir mokyklinį nerimą

Yra pastebėta, kad jaunesniųjų moksleivių psichologinė savijauta mokykloje laikui bėgant prastėja ir tai yra susiję su patiriama mokykloje įtampa bei nerimu, nelygiaverčiais mokytojo ir mokinių santykiais.

Mokyklinis nerimas savo ruožtu neigiamai veikia moksleivių savęs vertinimą (Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999, Kaffemanienė ir Ivoškutė, 2005).

Mokyklos baimę skatina sąveikos tarp tėvų - vaikų - mokytojų nebuvimas, ne bendradarbiavimo, o konkurencijos prioritetai, perdėti lūkesčiai, išskirtinė orientacija ne į santykius, bet į rezultatą (Bagdonas, 2006). A. Ališausko (2003) atlikti tyrimai parodė, kad labai stiprus ryšys yra tarp bendro mokyklinio nerimastingumo ir bendro nerimo mokykloje, žinių tikrinimo baimės, žemo fiziologinio pasipriešinimo stresui ir baimės nepateisinti aplinkinių lūkesčių. Esminis ryšys konstatuotas tarp bendro mokyklinio nerimo ir socialinio streso išgyvenimo, frustracijos siekiant sėkmės, problemų ir baimės bendraujant su mokytoju.

Taip pat nustatyta, kad mokyklinis nerimastingumas labiau išreikštas grupėje vaikų ugdomų pagal adaptuotą, nei pagal modifikuotą ugdymo programą (Ališauskas) 2003 Tame pačiame tyrime (Ališauskas, 2003) nustatyta, kad moksleivių ugdomų pagal adaptuotą lietuvių kalbos ir matematikos bendrojo lavinimo ugdymo programą yra aukštesnis frustracijos lygis siekiant sėkmės ir aukštų mokymosi rezultatų. Tai pat labiau išreikštas saviraiškos ir žinių tikrinimo baimės lygis nei mokinių ugdomų pagal tų pačių mokomųjų dalykų modifikuotas programas. Nustatyta, kad mokyklinis nerimastingumas yra susijęs su vaiko situacija klasėje (požiūriu į klasę, kurioje jis mokosi). Vaiko patiriamo nerimastingumo lygis ypač susijęs su tokiais vaiko subjektyviais išgyvenamais faktoriais kaip pasitenkinimas klase, prierašumas bei sunkumai, kuriuos vaikas patiria klasėje (Ališauskas, 2003). Taigi labai svarbu, kad mokymosi sunkumų turintiems mokiniams būtų gera psichologinė savijauta klasėje

Nerimastingumas didėja kylant vaiko neadekvatumo ir neefektyvumo kasdieniniame gyvenime jausmui (Bernsas, 1982, cit. pg. Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999). Tai, kad yra teigiamas ryšys tarp savęs vertinimo ir psichologinės savijautos mokykloje, bei savęs vertinimo ir pažangumo ir neigiamas ryšys tarp savęs vertinimo ir nerimastingumo, rodo Beresnevičienės, Markovienės, Eidukevičiaus, (1999) atlikti tyrimai su pradinukais. Taigi jau pradinėse klasėse šie moksleiviai nepritampa mokykloje o vėliau šie mokiniai nesugeba mokytis pagal vidurinės mokyklos sistemą (Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999). Tai, kad mokymosi sunkumų turinčių moksleivių patiriamos nesėkmės dažniau nei jų sėkmingai besimokantiems bendraamžiams kelia mokyklos baimę ir mokyklinį nerimą nustatyta ir Kaffemanienės ir Ivoškutės (2005) atliktais tyrimais.

1.3. Mokyklinių sunkumų įvertinimo būdai

Ankstyvas vaikų turinčių mokymosi sutrikimų mokyklinių problemų įvardijimas leidžia greičiau ir veiksmingiau jas išspręsti, numatant pagalbos kryptį. Tėvai, auklėtojai,

mokytojai turi atidžiai sekti tokių mokinių problemas. Psichologinis įvertinimas turi būti pagrįstas duomenimis, kurie gaunami iš trijų šaltinių: mokytojų, tėvų ir mokinių savistabos

Lietuvoje yra labai nedaug standartizuotų metodikų, kurias galėtų naudoti psichologai mokyklose, psichinės sveikatos centruose, įvairaus pobūdžio globos centruose, moksliniame darbe ir t.t. Anglų psichiatras R. Goodmanas 1997 m. sukūrė SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire (Galių ir sunkumų klausimynas), kuris taikomas vaikų emocinių simptomų, elgesio problemų, hiperaktyvumo, santykių su bendraamžiais problemų ir socialumo formalizuotai atrankai (Gintilienė, Girdzijauskienė, Černiauskaitė ir kt, 2004). Šis klausimynas yra išverstas į 40 kalbų. Šiuo metu jau yra įvertinti lietuviškų SDQ (Galių ir sunkumų klausimyno) versijų tėvams, mokytojams ir vaikams patikimumas, vidinis suderinamumas ir kriterinis validumas, sudarytos normos lietuvių vaikų populiacijai (Gintilienė, Girdzijauskienė, Černiauskaitė ir kt, 2004

Informacijai apie vaikams būdingas elgesio ir emocines problemas rinkti dažnai naudojamas T.M. Achenbacho (1960-1970) sukurtas vaikų elgesio klausimynas (CBCL/18, TRF/18, YSR11/18 - visa ši grupė dar vadinama ASEBA)) Lietuvoje klausimynas ilgą laiką buvo naudojamas tik moksliniams tyrimams. Pirmiausia į lietuvių kalbą buvo išverstas CBCL4/18 (Child Behavior Checklist) klausimynas (Žukauskienė, Ignatavičienė, 2001). Šiuo metu jau yra standartizuotos ir kitos ASEBA metodikos: TRF6/18 ir YSR11/18.

Nemažiau vertingą informaciją galima surinkti ir naudojant struktūruotą interviu su tėvais. Čia svarbi tiek tėvo, tiek ir motinos nuomonė, Tėvai skirtingai interpretuoja problemas, o tai leidžia daryti prielaidas apie jų kilmę, įtvirtinimo būdus.

1.5. Tyrimo problema, tikslai ir uždaviniai

Mokymosi sunkumų turinčių vaikų, patiriamų mokyklinių problemų tyrimai, šiuo metu yra labai svarbūs, tačiau empirinės studijos nagrinėjančios tokias problemas dažniausia buvo atliekamos su jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikais, o su vyresnio amžiaus vaikais tiriami rečiau. Todėl svarbu išsiaiškinti, kokio pobūdžio problemos būdingos vyresnio amžiaus vaikams su mokymosi sutrikimais, juolab žinant, kad su amžiumu problemos neišnyksta.

Pagrindinis šio darbo **tikslas** yra įvertinti mokinių turinčių mokymosi sutrikimų mokyklinius sunkumus.

Šio darbo uždaviniai:

1. Įvertinti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumus:

- griauinantį elgesį;

-dėmesio ir impulsų kontrolės problemas;

- emocines problemas;
- socialinį užsisklendimą;
- gebėjimų stoką;
- fizinius sunkumus;
- nepasitikėjimą savimi.

2. Įvertinti mokymosi sutrikimų turinčių, vaikų pasiekimų įvertinimų baimės apraiškas provokuojančius veiksnius, įveiką ir stabilizavimą.

3. Nustatyti vaikų su mokymosi negalėmis baimės apraiškų ir elgesio bei emocinių sunkumų sąsajas.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tiriamieji

Tyrimo dalyvavo 40 mokinių. Visi jie mokėsi Alytaus miesto bendrojo lavinimo lietuvių kalba dėstomų dalykų mokyklos 6-8 klasėse. Visi vaikai lankėsi Alytaus pedagoginėje psichologinėje tarnyboje ir jiems buvo nustatyti specifiniai pažinimo sutrikimai. Mokyklose jiems skirtas specialus ugdymas apimantis lietuvių kalbos, matematikos ir užsienio kalbos bendrųjų programų modifikavimą. Tiriamųjų amžius 13-15 metų. Iš viso 14 mergaičių ir 26 berniukai. Tiriamųjų imties charakteristikos pateikiamos 1 lentelėje.

1 lentelė. Tiriamųjų charakteristika

Tyrimo dalyvavo	n	%	Amžius (m)		
			13	14	15
Mergaitės	14	35	5	2	7
Berniukai	26	65	5	11	10

Iš viso buvo išdalintos 45 Burksio elgesio įvertinimo klausimyno tėvų ir mokytojų versijos, taip pat 45 Mokyklinės baimės aprašo (DBA) klausimynai. Duomenų analizėje buvo panaudotos užpildytos 40 Burksio elgesio įvertinimo klausimyno tėvų ir mokytojų versijos ir 40 Mokyklinės baimės aprašo (DBA) klausimynų. Penki tėvai atsisakė dalyvauti tyrime, nenurodydami konkrečios priežasties

2.2. Tyrimo metodika

Tyrimo naudoti klausimynai: D. H. Rosto Diferencijuotas mokyklinės baimės aprašas (toliau DBA), taikomas mokyklinių baimių įvertinimui ir Burksio elgesio įvertinimo skalės (toliau BBRS-2) mokytojų ir tėvų versija, naudojama identifikuoti elgesį, kuris neigiamai įtakoja mokyklines veiklas ir identifikuoti vaikus, kuriems būtų naudinga speciali pagalba.

Tyrimui naudota lietuviško DBA klausimyno ilgoji versija. DBA sudaro keturios sritys: *Baimę provokuojantys veiksniai* (toliau PROV), *Baimės apraiškos* (toliau AP), *Baimės įveikimo strategijos* (toliau ĮV) ir *Baimės įtvirtinimo* (toliau ĮT). Visos keturios sritys tiriamos pasitelkiant 12 skalių. Ilgąją versiją sudaro 146 klausimai. Tris Baimę provokuojančių veiksmių (PROV) srities skales *Repertuarinis nesaugumas* (RN), *Kognityvaus pobūdžio provokuojantys*

veiksniai (KB), Socialinio pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai (SB), sudaro 30 teiginių suranguotų pagal dažnumą. Tris Baimės apraiškos (AP) srities skales Fiziologinės apraiškos (FIZ), Emocinės apraiškos (EMO), Kognityvinės apraiškos (KOG), sudaro 37 teiginiai suranguoti pagal intensyvumą. Keturias Baimės įveikimo strategijos (IV) srities skales Grėsmės kontrolė (GK), Situacijos kontrolė (SK), Baimės kontrolės (BK), Baimės slopinimas (BS) sudaro 53 teiginiai suranguoti pagal dažnumą. Dviem Baimės įtvirtinimo (IT) srities skalėmis nusakomos baimę įtvirtinančios sąlygos: Išorinis įtvirtinimas (II) ir Vidinis įtvirtinimas (VI) Šias skales sudaro 26 pagal dažnumą suranguoti teiginiai. Kiekvieną teiginį mokiniai atsakydami įvertina pateiktoje skalėje (nuo 1 iki 5) pažymėdami tik vieną skaitmenį. Skaitmenų reikšmės: 1 = beveik netinka (t.y. rečiau nei 10%) atvejų; 2 = kartais tinka (t.y. apie 25% atvejų; 3 = vidutiniškai tinka (t.y. apie 50% visų atvejų); 4 = dažnai tinka (t.y. apie 75% visų atvejų); 5 = visada tinka (t.y. dažniau nei 90% atvejų).

2 lentelėje pateikiamos DBA ilgosios formos psichometrinės charakteristikos.

2 lentelė. DBA ilgosios formos psichometrinės charakteristikos

	m ^a	M _s ^b	SD _s ^c	M _i ^d	r _{ii} ^e	r _{it} ^f	α ^g	r ₁₋₂ ^h	r _{tt} ⁱ	p(NV) ^j
Mokyklos baimę provokuojantys veiksniai										
RN	9	23,0	6,4	2,6	0,29	0,47	0,79	0,77	0,52	<0,01
KB	12	37,9	8,9	3,2	0,32	0,52	0,85	0,82	0,50	<0,01
SB	9	22,4	7,4	2,5	0,35	0,53	0,83	0,83	0,66	<0,01
Mokyklos baimės apraiškos										
FIZ	8	18,2	6,6	2,3	0,34	0,52	0,81	0,81	0,60	<0,01
EMO	11	24,9	9,3	2,3	0,44	0,62	0,89	0,88	0,65	<0,01
KOG	18	47,2	14,5	2,6	0,41	0,61	0,93	0,89	0,54	<0,01
Mokyklos baimės įveikimo strategijos										
GK	14	40,9	9,1	2,9	0,23	0,43	0,80	0,74	0,54	<0,01
SK	14	34,0	10,0	2,4	0,27	0,47	0,84	0,82	0,54	<0,01
BK	10	23,2	6,4	2,3	0,22	0,39	0,73	0,72	0,57	<0,01
BS	15	41,1	10,2	2,7	0,25	0,45	0,83	0,78	0,53	<0,05
Mokyklos baimės įtvirtinimo strategijos										
IS	13	26,4	8,8	2,0	0,35	0,55	0,87	0,84	0,46	<0,01
VS	13	33,6	11,0	2,6	0,41	0,61	0,90	0,88	0,55	<0,01

^a – teiginių skaičius; ^b – skalės vidutinė reikšmė; ^c – skalės standartinis nuokrypis; ^d – vidutinė visų teiginių reikšmė; ^e – vidutinė teiginių koreliacija; ^f – vidutinė skiriamoji galia; ^g – Cronbacho α; ^h – Spearmano-Brownio dalijimo pusiau metodo įvertis; ⁱ – testavimo-pertestavimo patikimumas (dalinė imtis: N_v = 126, N_b = 48, N_m = 78); ^j – hipotezės apie normalųjį skirstinį tikrinimas pagal Kolmogorovo-Smirnovo kriterijų, p – kritinė reikšmė

Repertuarinis nesaugumas (RN)
Kognityvaus pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai (KB)
Socialinio pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai (SB)
Fiziologinės apraiškos (FIZ)
Emocinės apraiškos (EMO)
Kognityvios apraiškos (KOG)
Grėsmės kontrolė (GK)
Situacijos kontrolė (SK)
Baimės kontrolė (BK)
Baimės slopinimas (BS)
Išorinis įtvirtinimas (IS)
Vidinis įtvirtinimas” (VS)

Antroji metodika naudota tyrimui - tai Burks,o elgesio įvertinimo skalės (BBRS-2) tėvų ir mokytojų versijos. BBRS-2 sudaro 100 teiginių atspindinčių vaikų elgesio aspektus, atitinkančius vaikų ir paauglių prisitaikymą prie mokyklos ir bendruomenės veiklų. Šie teiginiai pasiskirsto į 7 skales: *Griaunantis elgesys*, *Dėmesio impulsų kontrolės problemos*, *Emocinės problemos*, *Socialinis užsisklendimas*, *Gebėjimų stoka*, *Fiziniai sunkumai*, *Nepasitikėjimas savimi*. Šios skalės dar suskirstytos į 19 subskalių. Kiekvieną teiginį tėvai ir mokytojai vertina 1, 2, 3, 4 arba 5 balais priklausomai nuo to kaip tai tinka jų vaikui apibūdinti: 1 - neteko stebėti, 2 - retai tenka stebėti, 3 - gana pastebima, 4 - dažnai tenka stebėti, 5 - tai labai akivaizdu. Atskirų skalių įvertinimai gaunami sumuojant atitinkamų subskalių vertinimus. Toliau 6-12 lentelėse pateikiamos Burks,o elgesio įvertinimo skalės (BBRS-2) psichometrinės charakteristikos

3 lentelė. Burks'o skalės tėvų ir mokytojų versijų skalių vidinio suderinamumo rodikliai (Cronbach α)

	Tėvų versija	Mokytojų versija
Griaunantis elgesys	0,93	0,92
Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos	0,83	0,87
Emocinės problemos	0,85	0,81
Socialinis užsisklendimas	0,72	0,78
Gebėjimų stoka	0,83	0,91
Fiziniai sunkumai	0,70	0,77
Nepasitikėjimas savimi	0,82	0,79

2.3. Tyrimo eiga

Iš pedagoginės psichologinės tarnybos buvo gauti sąrašai mokinių, kurie buvo lankęsi šioje tarnyboje ir kuriems buvo nustatyti specifiniai pažinimo sutrikimai. Šių vaikų tėvams buvo

perduotas laiškas su prašymu sutikti dalyvauti tyrime. Gavus tėvų sutikimą mokytojų buvo prašoma užpildyti BBRS-2 elgesio įvertinimo skalės mokytojų versijos klausimyną. Tėvams buvo perduota BBRS-2 tėvų versija. Dažniausia klausimynus pildė mamos ir viena močiutė. Penki tėvai atsisakė dalyvauti tyrime nenurodydami konkrečios priežasties. Vaikai pildė Mokyklinės baimės aprašo (DBA) klausimyną kiekvienas atskirai, iš anksto susitarus dėl laiko.

2.4. Duomenų tvarkymas.

Duomenys buvo tvarkomi ir analizuojami naudojant statistinio paketo socialiniams mokslams SPSS programos 12.0 versiją .

Standartizacinės ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupių palyginimui buvo taikytas nepriklausomų grupių Stjudento t kriterijus. Ryšys tarp elgesio ir emocijų bei baimės apraiškų rodiklių skaičiuotas naudojant Pearsono momentinės koreliacijos koeficientą. Sąsajos tarp skirtungų vertintojų suderinamumas skaičiuotas naudojant Pearsono momentinės koreliacijos koeficientą.

3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

3.1. Vaikų turinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumai

Šiame rezultatų analizės skyriuje pateikta tiriamųjų - mokymosi sutrikimų turinčių vaikų, mokyklinių sunkumų palyginimas su standartizacine imtimi. Tiriamųjų problemoms vertinti buvo naudotos Burkso elgesio įvertinimo skalių tėvų ir mokytojų versijos, taip pat DBA klausimynas vaikams. Jie pateikti 4-14 lentelėse.

3.1.1. Griaunantis elgesys

4-oje lentelėje pateikti BBRS-2 srities „Griaunantis elgesys“ standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

4 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Pykčio nevaldymas	296	10,7	3,9	40	10,0	3,7	1,1	0,253
Nepasitikėjimas	293	9,1	3,0	40	9,9	3,0	-1,7	0,095
Agresyvūs polinkiai	291	10,7	4,7	40	9,7	3,6	1,2	0,233
Maištingumas	295	10,8	4,1	40	10,7	3,9	0,2	0,878
Prastas socialinis prisitaikymas	296	8,0	3,0	40	9,2	3,8	-2,2	0,026
Griaunantis elgesys	277	48,9	15,1	40	49,3	14,1	-0,1	0,885
BBRS-2 Mokytojų versija								

Pykčio nevaldymas	282	8,4	3,9	40	11,1	3,3	-4,1	0,000
Nepasitikėjimas	281	7,8	3,6	40	9,8	2,6	-3,4	0,001
Agresyvūs polinkiai	280	9,4	4,3	40	9,8	3,2	-0,5	0,602
Maištingumas	281	9,4	4,3	40	10,9	3,3	-2,2	0,031
Prastas socialinis prisitaikymas	278	7,3	3,3	40	9,1	3,3	-3,3	0,001
Griaunantis elgesys	274	42,2	17,1	40	50,7	11,4	-4,1	0,000

4 - oje lentelėje pateikti duomenys rodo, kad mokinių turinčių mokymosi sutrikimų, tėvai ir mokytojai pastebi, kad jų vaikams būdingas prastesnis *Socialinis prisitaikymas* negu standartizacinės imties vaikams. Tačiau mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvai taip pat pastebi šiek tiek mažiau *Agresyvių polinkių*, negu standartizacinės imties vaikų tėvai, tačiau tas skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Mokytojai taip pat pastebi, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams labiau pasireiškia *Pykčio nevaldymo*, *Nepasitikėjimo* ir *Maištingumo* problemos. Taigi mokytojai išvelgia, kad mokymosi sutrikimų turintiems mokiniams būdingi didesni *Griaunančio elgesio* simptomai negu standartizacinės imties vaikams. Galima teigti, kad vaikų elgesys namų ir mokyklos aplinkoje skiriasi. Ir tai gali būti susiję su mokymosi sunkumais, kuriuos vaikai patiria mokykloje. Nuolatinė nesėkmė veda prie nepasitikėjimo kitais, o tai kartu iššaukia pykčio nevaldymą ir maištingumą

3.1.2. Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos

5-oje lentelėje pateikti BBR-2 srities „Dėmesio ir impulsų kontrolės“ standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

5 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Dėmesio trūkumas	289	10,7	3,5	40	11,0	5,1	-0,5	0,639
Impulsyvumas	295	8,7	3,3	40	8,9	3,7	-0,4	0,705
Prastas kontaktas su realybe	272	10,9	3,1	40	13,0	4,4	-3,6	0,000
Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos	261	30,5	8,4	40	32,8	11,6	-1,6	0,118
BBRS-2 Mokytojų versija								
Dėmesio trūkumas	275	9,4	4,4	40	11,0	3,8	-2,2	0,029
Impulsyvumas	280	7,3	3,7	40	8,5	3,1	-2,0	0,042
Prastas kontaktas su realybe	256	9,8	3,8	40	12,7	4,1	-4,5	0,000
Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos	250	26,6	10,4	40	31,8	9,2	-3,0	0,003

Iš 5-oje lentelėje pateiktų duomenų matyti tendencija, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams labiau būdingas *Prasto kontaktas su realybe*, lyginant juos su standartizacinės imties vaikais. Šias problemas savo vaikuose pastebi tiek tėvai tiek mokytojai. Palyginus *Dėmesio ir impulsų kontrolės* mokytojų versijos skalės įverčius tarp standartizacinės ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imties statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp visų subskalių: *Dėmesio trūkumo*, *Impulsyvumo* ir *Prasto kontakto su realybe*. Tai tik patvirtina anksčiau

išsakytas mintis, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau būna nedėmesingi ir pasižymi hiperaktyvumu. Tačiau mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvai, nei padidėjusio dėmesio trūkumo, nei impulsyvumo savo vaikuose nepastebi.

3.1.3. Emocinės problemos

6-oje lentelėje pateikti BBR-2 srities „Emocinės problemos” standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

6 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Nerimas	297	9,8	3,5	40	9,8	3,4	0,0	0,973
Savęs kaltinimas	292	12,4	4,0	40	10,9	3,2	2,2	0,025
Emocinis išsekimas	297	11,8	4,0	40	11,9	4,2	-0,3	0,799
Emocinės problemos	288	33,9	9,3	40	32,6	9,1	0,9	0,394
BBRS-2 Mokytojų versija								
Nerimas	275	8,5	3,4	40	10,0	3,1	-2,5	0,014
Savęs kaltinimas	279	10,7	3,8	40	10,5	2,6	0,3	0,751
Emocinis išsekimas	278	10,3	4,3	40	12,1	3,2	-2,4	0,016
Emocinės problemos	269	29,4	9,3	40	32,5	7,7	-2,0	0,047

Iš lentelės matyti, jog mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvai pastebi, kad jų vaikams būdingas mažesnis *Savęs kaltinimas* negu mokymosi sutrikimų neturintiems vaikams.

Lyginant kitas *Emocinių problemų* tėvų versijos subskales statistiškai reikšmingų skirtumų tarp standartizacinės ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imties nenustatyta. Tačiau mokytojai pastebi, kad tokie vaikai turi daugiau emocinių problemų - nerimo ir emocinio išsekimo, negu standartizacinės imties vaikai. Taip pat ir bendras *Emocinių problemų* mokytojų versijos įvertis yra didesnis, negu standartizacinės imties ir tas skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Galima teigti, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai mokykloje patiria daugiau emocinių problemų, t.y. nerimo ir baimės ir tai gali būti susiję su patiriama mokykloje įtampa bei nerimu, kuri gali iššaukti žinių tikrinimo baimę, bendravimo su mokytojais baimę, dažniau patiriamos nesėkmės ir bloga savijauta klasėje.

3.1.4. Socialinis užsisklendimas

7-oje lentelėje pateikti BBRS-2 srities „Socialinis užsisklendimas” standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

7 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Užsisklendimas	295	8,8	3,0	40	10,0	3,8	-2,4	0,019
Socialinė izoliacija	295	6,1	2,1	40	6,7	1,9	-1,8	0,078
Socialinis užsisklendimas	292	14,8	4,4	40	16,7	4,1	-2,5	0,012
BBRS-2 Mokytojų versija								
Užsisklendimas	280	8,7	3,8	40	9,6	3,0	-1,4	0,165
Socialinė izoliacija	279	6,0	2,5	40	7,0	2,0	-2,6	0,009
Socialinis užsisklendimas	277	14,7	5,5	40	16,5	3,9	-1,9	0,057

Iš 7-oje lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad egzistuoja statistiškai reikšmingas skirtumas tėvų versijos *Užsisklendimo* subskalėje, tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir standartizacinės imties vaikų. Mokytojai taip pat pastebi šiek tiek daugiau *Užsisklendimo* problemų, tačiau tas skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Mokytojai taip pat pastebi, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai turi daugiau ir *Socialinės izoliacijos* problemų. Tai tik patvirtina jau atliktų tyrimų su jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikais rezultatus (Barkauskienė, 2004, Solovjovienė, Barkauskienė, 2006), jog mokymosi sunkumų turinčių vaikų socialiniai įgūdžiai, empatiškumas, bei socialumas prastesni nei jų bendraamžių neturinčių mokymosi sunkumų. Taigi apibedrinant galima teigti, kad vaikui augant problemos niekur neišnyksta, jos ir toliau išlieka aktualios .

3.1.5. Gebėjimų stoka

8-oje lentelėje pateikti BBR-2 srities „Gebėjimų stoka“ standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

8 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Kognityviniai sunkumai	296	9,5	3,5	40	13,9	4,8	-7,1	0,000
Akademiniai sunkumai	269	9,1	4,1	40	13,8	5,5	-6,5	0,000
Gebėjimų stoka	266	18,5	6,4	40	27,7	9,3	-7,9	0,000
BBRS-2 Mokytojų versija								
Kognityviniai sunkumai	274	9,6	4,5	40	13,0	3,7	-4,6	0,000
Akademiniai sunkumai	258	8,9	5,1	40	14,7	5,1	-6,7	0,000
Gebėjimų stoka	251	18,6	9,3	40	27,5	8,2	-5,7	0,000

Kaip rodo duomenys pateikti 8-oje lentelėje, palyginus *Gebėjimų stokos* skalės įverčius tarp standartizacinės ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imties, statistškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp abiejų subskalių. Kaip ir mokytojai, tėvai nurodo, kad tokie vaikai turi daugiau kognityvinių ir akademinį sunkumų. Šie duomenys leidžia manyti, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams akademiniai sunkumai pasireiškia kartu su kognityviniais sunkumais. Galima teigti, kad gebėjimų stoka yra viena iš mokymosi sunkumų priežasčių. Vaikams yra sudėtinga susitvarkyti su išskylančiomis problemomis, jeigu jie neturi įgūdžių ir nežino kokias mokymosi strategijas galima naudoti.

3.1.6. Fiziniai sunkumai

9-oje lentelėje pateikti BBR-2 srities „Fiziniai sunkumai“ standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

9 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Prasta fizinė ištvermė	297	7,8	2,5	40	7,4	1,8	1,1	0,257
Prasta koordinacija	271	8,2	2,8	40	10,5	3,4	-4,6	0,000
Fiziniai sunkumai	270	16,1	4,4	40	17,8	4,4	-2,3	0,023
BBRS-2 Mokytojų versija								
Prasta fizinė ištvermė	277	7,1	2,6	40	7,7	1,9	-1,4	0,155
Prasta koordinacija	257	7,0	3,1	40	10,4	3,2	-6,4	0,000
Fiziniai sunkumai	252	14,1	5,2	40	18,1	4,4	-4,7	0,000

9-oje lentelėje pateikti duomenys rodo, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai pasižymi *Prastesne koordinacija* negu standartizacinės imties vaikai. Jiems būdingi didesni *Fiziniai sunkumai*. Tai galima paaiškinti tuo, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai kartu turi ir vizualinių procesų ir percepcinių motorinių ryšių sutrikimų.

3.1.7. Nepasitikėjimas savimi

10-oje lentelėje pateikti BBRS-2 srities „Nepasitikėjimas savimi” standartizacinės imties ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų tėvų ir mokytojų versijos įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

10 lentelė. Standartizacinės imties vaikų ir mokinių turinčių mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

	Standartizacinė imtis			Specialioji imtis			t	p
	N	Vidurkis	SD	N	Vidurkis	SD		
BBRS-2 Tėvų versija								
Priklausomybė	294	10,5	3,5	40	9,3	2,6	2,0	0,044
Žemas savęs vertinimas	297	9,4	3,4	40	7,8	2,6	2,9	0,003
Nepasitikėjimas savimi	292	19,9	6,2	40	17,1	4,6	3,4	0,001
BBRS-2 Mokytojų versija								
Piklausomybė	279	8,5	3,2	40	8,9	2,6	-0,8	0,430
Žemas savęs vertinimas	278	9,5	4,2	40	8,3	2,1	3,0	0,003
Nepasitikėjimas savimi	275	18,0	6,8	40	17,1	4,1	1,1	0,269

Kaip rodo duomenys pateikti 10-oje lentelėje, palyginus *Nepasitikėjimo savimi* tėvų versijos skalės įverčius tarp standartizacinės ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imties, statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp abiejų subskalių. Tėvai nurodo, kad jie pastebi savo vaikuose mažiau *Priklausomybės* ir *Žemo savęs vertinimo* problemų negu standartizacinės

imties vaikų. Mokytojai taip pat nepastebi, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams būtų būdingas žemesnis savęs vertinimas. Tai prieštarauja anksčiau atliktų tyrimų (Barkauskienė, 2003) rezultatams. Tai galima sieti su tiriamųjų amžiumi. Galima daryti prielaidą, kad vyresnio mokyklinio amžiaus vaikai jau būna susitaikę su tokia savo padėtimi ir mokymosi sunkumų nesieja su žemu savęs vertinimu ir neskiria tiek daug reikšmės mokymosi pasiekimams. Galima dar viena prielaida, kuri remiasi jau šio tyrimo rezultatais, jog nuolatinė nesėkmė veda prie nepasitikėjimo kitais, o tai sumažina žemo savęs vertinimo lygį.

Apibendrinus tėvų vertinimus galima padaryti tokias išvadas, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams būdingas žemesnio socialinio prisitaikymo ir kontakto su realybe lygis. Jie pasižymi žemesniu savęs kaltinimu ir aukštesniu užsisiklindimo lygiu. Taip pat jie išsiskiria žemesniais kognityviniais ir akademiniais gebėjimais ir prasta koordinacija. Mokymosi sutrikimų turintys vaikai nepasižymi didesniu nepasitikėjimo savimi lygiu. Taigi galima daryti išvadą, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai namų aplinkoje jaučiasi geriau, jie mažiau išgyvena nerimo ir baimės problemų, jiems nebūdingi didesni pykčio nevaldymo ar agresyvumo polinkiai

Apibendrinant BBRS-2 skalių mokytojų versijos rezultatus galima pastebėti, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams būdingas aukštesnis pykčio nevaldymo, nepasitikėjimo, maištingumo, socialinio prisitaikymo lygis. Jie turi daugiau dėmesio ir impulsų kontrolės problemų. Tokie vaikai išsiskiria aukštesniu nerimo ir emocinio išsekimo ir socialinės izoliacijos lygiu. Taip pat jie išsiskiria žemesniais kognityviniais ir akademiniais gebėjimais ir prasta koordinacija. Mokymosi sutrikimų turintys vaikai nepasižymi žemesniu savęs vertinimu. Vertindami mokymosi sutrikimų turinčius vaikus mokytojai pastebi daugiau problemų negu jų išvelgia tėvai. Galima teigti, kad tai yra susiję su bloga psichologine savijauta klasėje, atsirandančia dėl patiriamo mokykloje nerimo ir įtampos. Yra pastebėta, kad jaunesniųjų moksleivių psichologinė savijauta mokykloje laikui bėgant prastėja ir tai yra susiję su patiriama mokykloje įtampa bei nerimu.

3.2. Vaikų su mokymosi sutrikimais pasiekimų įvertinimo baimės ypatumai

3.2.1. Baimę provokuojantys veiksniai

11-oje lentelėje pateikti DBA srities „Mokyklos baimę provokuojantys veiksniai” (PROV) trijų skalių „Repertuarinis nesaugumas” (RN), „Kognityvaus pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai” (KB) ir „Socialinio pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai” (SB) teiginių standartizacinės imties ir mokinių turinčių mokymosi sunkumų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

11 lentelė. Standartizacinės imties ir mokinių turinčių mokymosi sunkumų DBA srities „Mokyklos baimę provokuojantys veiksniai” įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

	Standartizacinė imtis		Specialioji imtis N=40		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
DBA						
Repertuarinis nesaugumas (RN)	23,0	6,5	22,3	5,8	0,8	0,434
Kognityvaus pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai (KB)	38,2	8,8	32,4	8,2	5,1	0,000
Socialinio pobūdžio baimę provokuojantys veiksniai (SB)	22,4	7,4	23,3	7,0	-1,0	0,305
Baimę provokuojantys veiksniai (DBA-PROV)	83,6	19,1	78,1	18,8	2,2	0,026

Analizuojant duomenis pateiktus 11-oje lentelėje, galima išvelgti, jog mokymosi sutrikimų turintys vaikai nurodo, kad jiems mažiau būdingi *Baimę provokuojantys veiksniai*, negu mokymosi sutrikimų neturintiesiems vaikams. Tokiems vaikams yra mažiau svarbūs *Kognityvaus pobūdžio provokuojantys veiksniai*. Tai reiškia, kad tokie vaikai nejaučia kognityvinių sugebėjimų stygiaus, jie jų paprasčiausiai nenaudoja. Šiek tiek mažiau tokiems vaikams būdingi ir *Repertuarinio nesaugumo* veiksniai, kurie parodo individo abejones dėl reikiamų įgūdžių turėjimo ir jų efektyvaus panaudojimo. Tačiau lyginant juos su standartizacine imtimi, tas skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Iš to galima manyti, jog mokymosi sutrikimų turintys vaikai yra labiau susitaikę su kognityvinių įgūdžių neturėjimu, su patiriama nesėkmė mokykloje ir dėl to neišgyvena didesnės baimės

3.2.2. Baimės apraiškos

12-oje lentelėje pateikti srities „Mokyklos baimės apraiškos” (AP) trijų skalių „Fiziologinės apraiškos” (FIZ), „Emocinės apraiškos” (EMO) ir „Kognityvios apraiškos” (KOG)

teiginių standartizacinės imties ir mokinių turinčių mokymosi sunkumų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

12 lentelė. Standartizacinės imties ir mokinių turinčių mokymosi sunkumų DBA srities „Mokyklos baimės apraiškos” įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

	Standartizacinė imtis		Specialioji imtis N=40		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
DBA						
Fiziologinės apraiškos (FIZ)	18,3	6,6	16,4	6,9	2,3	0,023
Emocinės apraiškos (EMO)	25,0	9,4	23,9	8,7	0,9	0,345
Kognityvios apraiškos (KOG)	47,4	14,6	40,5	12,9	3,7	0,000
Baimės apraiškos (DBA-AP)	90,7	27,7	80,7	26,5	2,8	0,005

12-oje lentelėje pateiki duomenys rodo, kad mokymosi sutrikimų turintys vakai išgyvena mažiau *Baimės apraiškų*. Statistiškai reikšmingas skirtumas egzistuoja tarp standartizacinės ir mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imties *Fiziologinių* ir *Kognityvinių apraiškų* subskallų. Tai galėtų būti paaiškinama tuo, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai mažiau nerimauja dėl mokymosi rezultatų ir kaip jau minėjau dėl to neišgyvena didesnės baimės

3.2.3. Baimės įveikimo strategijos

Toliau pateikiami DBA srities „Mokyklos baimės įveikimo strategijos” (IV) keturių skalių „Grėsmės kontrolė” (GK), „Situacijos kontrolė” (SK), „Baimės kontrolė” (BK) ir „Baimės slopinimas” (BS) standartizacinės imties ir vaikų turinčių mokymosi sutrikimų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

13 lentelė. Standartizacinės imties ir mokinių turinčių mokymosi sunkumų DBA srities „Mokyklos baimės įveikimo strategijos” įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

DBA	Standartizacinė imtis		Specialioji imtis N=40		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
Grėsmės kontrolė (GK)	41,1	9,2	36,4	10,3	4,0	0,000
Situacijos kontrolė (SK)	33,9	10,0	30,4	8,6	2,7	0,007
Baimės kontrolės (BK)	23,2	6,4	24,0	6,5	-1,0	0,330
Baimės slopinimas (BS)	41,1	10,4	38,5	11,5	1,9	0,053
Baimės įveikimo strategijos (DBA-IV)	139,2	27,1	129,3	31,1	2,8	0,005

Iš 13-oje lentelėje pateiktų duomenų galima pamatyti, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai kitaip naudoja baimės įveikimo strategijas. Statistiškai reikšmingas skirtumas matomas *Grėsmės kontrolės* ir *Situacijos kontrolės* subskalėse. Duomenys rodo, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai naudoja mažiau *Grėsmės kontrolės* ir *Situacijos kontrolės* strategijų. Tai galima būtų paaiškinti tuo, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai, nekelia per didelių reikalavimų sau, juos tenkina ir žemesni rezultatai. Tikėtina, kad jems yra nebūdinga konkurencinė kova ir su tuo išgyvenamas stresas.

3.2.4. Baimės įtvirtinimas

Toliau pateikiama DBA srities „Mokyklos baimės įtvirtinimo strategijos” (STAB) dviejų skalių „Išorinis įtvirtinimas” (II) ir „Vidinis įtvirtinimas” (VI) standartizacinės imties ir vaikų turinčių mokymosi sutrikimų įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo.

14 lentelė. Standartizacinės imties ir mokinių turinčių mokymosi sunkumų DBA srities „Mokyklos baimės įtvirtinimo strategijos” įverčių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai bei skirtumų reikšmingumo lygmuo

	Standartizacinė imtis		Specialioji imtis N=40		t	p
Išorinis įtvirtinimas (II)	26,3	8,6	30,1	11,0	-3,5	0,001
Vidinis įtvirtinimas (VI)	33,7	11,1	32,3	9,7	1,0	0,334
Baimės įtvirtinimas (DBA-IT)	60,0	16,9	62,5	19,5	-1,1	0,251

Analizuojant duomenis pateiktus 14-oje lentelėje, galima išvelgti, jog mokymosi sutrikimų turintys vaikai daugiau vartoja *Išorinių baimės įtvirtinimo* strategijų ir šiek tiek mažiau *Vidinių baimės įtvirtinimo* strategijų. Galima daryti prielaidą, kad naudodami Išorinį baimės įtvirtinimą, mokymosi sutrikimų turintys vaikai tokiu būdu sulaukia daugiau dėmesio iš aplinkinių ir kartu įgyja tam tikrą pastiprinimą, kurio jiems trūksta. Tai gali būti kaip atsvara nuolat patiriamai mokyklinei nesėkmei ir kartu tai sušvelnina ir baimės jausmą

3.3 Mokytojų ir tėvų BBRs-2 versijų skalių sąsajos su DBA skalėmis

Standartizacinės imties ir mokymosi sunkumų turinčių vaikų Burkso tėvų ir mokytojų versijų skalių kintamųjų koreliacijos pateiktos 15-22 lentelėse. Kaip rodo duomenys egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys tarp atitinkamų Burkso tėvų ir mokytojų versijos skalių ir DBA skalių.

15 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBRs-2 skalės „Griaunantis elgesys” tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		GE T	PN T	N T	AP T	M T	PSP T	GE M	PN M	N M	AP M	MM	PSP M
DBA-PROV	r	0,298	0,182	-0,137	0,419	0,187	0,464	0,186	0,080	-0,228	0,239	0,129	0,380
	p	0,062	0,261	0,399	0,007	0,248	0,003	0,252	0,624	0,157	0,137	0,426	0,016
RN	r	0,346	0,125	-0,144	0,522	0,137	0,637	0,285	0,162	-0,187	0,213	0,103	0,565
	p	0,029	0,444	0,377	0,001	0,398	0,000	0,108	0,318	0,249	0,187	0,526	0,000
KB	r	0,119	0,038	-0,192	0,266	0,033	0,264	0,034	-0,030	-0,279	0,183	0,000	0,192
	p	0,463	0,816	0,235	0,098	0,839	0,100	0,835	0,855	0,081	0,260	0,999	0,234

SB	r	0,382	0,349	-0,032	0,393	0,364	0,415	0,245	0,109	-0,147	0,267	0,269	0,328
	p	0,015	0,027	0,844	0,012	0,021	0,008	0,128	0,505	0,367	0,096	0,094	0,039
DBA-AP	r	-0,108	0,006	-0,490	0,024	-0,167	0,128	-0,151	0,054	-0,459	-0,015	-0,223	0,024
	p	0,508	0,973	0,001	0,000	0,303	0,433	0,352	0,740	0,003	0,925	0,166	0,883
FIZ	r	-0,286	-0,177	-0,586	-0,162	-0,278	-0,037	-0,313	-0,100	-0,564	-0,097	-0,334	-0,107
	p	0,074	0,274	0,000	0,317	0,083	0,822	0,049	0,538	0,000	0,554	0,035	0,511
EMO	r	-0,093	0,033	-0,347	-0,050	-0,120	0,032	-0,150	-0,010	-0,372	0,009	-0,160	-0,063
	p	0,570	0,842	0,028	0,759	0,460	0,845	0,355	0,951	0,018	0,956	0,325	0,699
KOG	r	-0,010	0,083	-0,468	0,069	-0,117	0,260	-0,046	0,170	-0,400	0,013	-0,177	0,147
	p	0,951	0,611	0,002	0,672	0,472	0,106	0,776	0,294	0,010	0,936	0,274	0,365
DBA-IV	r	-0,289	-0,143	-0,306	-0,336	-0,216	-0,239	-0,398	-0,106	-0,386	-0,379	-0,201	-0,395
	p	0,071	0,379	0,055	0,034	0,180	0,137	0,011	0,514	0,014	0,016	0,214	0,012
GK	r	-0,140	0,035	-0,090	-0,272	-0,115	-0,168	-0,247	0,022	-0,199	-0,277	-0,120	-0,329
	p	0,389	0,831	0,582	0,090	0,480	0,299	0,125	0,892	0,217	0,083	0,462	0,038
SK	r	-0,260	-0,241	-0,591	-0,056	-0,293	0,017	-0,417	-0,208	-0,691	-0,246	-0,320	-0,126
	p	0,105	0,134	0,000	0,729	0,067	0,916	0,007	0,197	0,000	0,126	0,044	0,437
BK	r	-0,224	-0,052	-0,157	-0,325	-0,118	-0,288	-0,311	-0,109	-0,213	-0,264	-0,320	-0,425
	p	0,166	0,750	0,335	0,041	0,469	0,072	0,051	0,501	0,187	0,100	0,044	0,006
BS	r	-0,357	-0,207	-0,268	-0,456	-0,228	-0,353	-0,389	-0,081	-0,263	-0,439	-0,171	-0,458
	p	0,024	0,199	0,094	0,003	0,157	0,025	0,013	0,621	0,101	0,005	0,293	0,003
DBA-IT	r	-0,072	-0,027	-0,462	0,056	-0,179	0,195	-0,175	-0,014	-0,522	-0,009	-0,225	0,057
	p	0,657	0,869	0,003	0,731	0,270	0,227	0,281	0,933	0,001	0,955	0,163	0,729
II	r	0,018	0,123	-0,364	0,053	-0,055	0,203	-0,119	0,051	-0,480	-0,016	-0,304	0,056
	p	0,910	0,449	0,021	0,746	0,738	0,209	0,466	0,755	0,002	0,924	0,057	0,731
VI	r	-0,163	-0,190	-0,449	0,051	-0,289	0,156	-0,209	-0,084	-0,486	0,000	-0,225	0,048
	p	0,316	0,239	0,001	0,755	0,070	0,336	0,194	0,606	0,001	0,998	0,057	0,768

Kaip rodo duomenys patekti 15-oje lentelėje egzistuoja šiek tiek žemesnė už vidutinę koreliacija tarp Burkso tėvų versijos *Pykčio nevaldymo* ir *DBA Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksmų (SB)* ir vidutiniško stiprumo koreliacija tarp Burkso tėvų versijos *Maišingumo ir DBA Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksmų (SB)*

Neigiama statistiškai reikšminga koreliacija egzistuoja tarp Burkso tėvų versijos *Nepasitikėjimo* ir *DBA Fiziologinių baimės apraiškų (FIZ)*, *Emocinių baimės apraiškų (EMO)*, *Kognityvinių baimės apraiškų (KOG)*. Statistiškai reikšminga koreliacija pastebima ir su *DBA Situacijos kontrolės (SK)*, *Išorinio baimės įtvirtinimo* ir *Vidinio baimės įtvirtinimo* subskalėmis (VI). Vidutinio stiprumo teigiama koreliacija egzistuoja tarp Burkso tėvų versijos *Agresyvių polinkių* ir *DBA Repertuarinio nesaugumo (RN)*, *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksmų (SB)* ir neigiama koreliacija tarp *Baimės kontrolės (BK)* ir *Baimės slopinimo (BS)*.

Egzistuoja statistiškai reikšminga teigiama koreliacija tarp Burkso tėvų versijos *Prasto socialinio prisitaikymo* ir *DBA Repertuarinio nesaugumo (RN)* ir *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksmų (SB)*.

Analizuojant Burkso mokytojų versijos koreliacijas su DBA matoma gana aukšta statistiškai reikšminga neigiama koreliacija tarp Burkso *Nepasitikėjimo* ir *DBA Situacijos kontrolės (SK)* subskalių, tai pat *Nepasitikėjimas* neigiamai koreliuoja su *DBA Fiziologinių baimės apraiškų (FIZ)*, *Emocinių baimės apraiškų (EMO)*, *Kognityvinių baimės apraiškų* subskalėmis ir *Išorinio baimės įtvirtinimo (II)* ir *Vidinio baimės įtvirtinimo* subskalėmis. Burkso mokytojų versijos *Agresyvių polinkių* subskalė neigiamai koreliuoja su *DBA Baimės slopinimo* subskale. Egzistuoja statistiškai reikšminga truputį stipresnė už vidutinę teigiama koreliacija tarp Burkso mokytojų versijos *Prasto socialinio prisitaikymo* ir *DBA Repertuarinio nesaugumo* ir žemesnė už vidutinę, koreliacija su *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksmų (SB)* subskale ir neigiama koreliacija su *DBA Grėsmės kontrolės (GK)*, *Baimės kontrolės (BK)* ir *Baimės slopinimo (BS)* subskalėmis. Egzistuoja silpna, tačiau statistiškai reikšminga neigiama koreliacija tarp Burkso mokytojų versijos *Maišingumo* ir *DBA Fiziologinių baimės apraiškų (FIZ)* ir *Situacijos kontrolės* bei *Baimės kontrolės (BK)* įveikimo strategijos subskalių

Ryšių buvimas tarp atitinkamų skalių, leidžia manyti, kad mokymosi sutrikimų turinčio vaiko savijauta klasėje ar išgyvenamas baimės jausmas dėl aplinkinių reakcijos iššaukia paties vaiko nepageidaujamą elgesį. Kuo vaikas daugiau linkęs kaltinti kitus dėl savo nesėkmių, tuo jis mažiau patiria mokyklinės baimės apraiškų ir atitinkamai mažiau naudoja baimės įtvirtinimo strategijų. Galima daryti išvadą, kad kai vaikui pamokos metu keliami jam neaiškūs reikalavimai ir jam trūksta įgūdžių atlikti užduotį, tai iššaukia jo agresyvumą.

Analizuojant Burkso mokytojų versijos ir DBA skalių sąsajas išryškėja statistiškai reikšminga neigiama koreliacija tarp *Griaunančio elgesio* ir *Baimės įveikimo strategijos* skalių. Šis ryšys parodo, kad kuo mažiau vaikai naudoja baimės įveikos strategijų, tuosunkiau jiems sekasi nukreipti baimę tinkama kryptimi, tuo jie turi daugiau elgesio problemų

16 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBRs-2 „Dėmesio ir impulsų kontrolės problemų” skalės tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos T	Dėmesio trūkumas	Impulsyvumas	Prastas kontaktas su realybe	Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos M	Dėmesio trūkumas	Impulsyvumas	Prastas kontaktas su realybe
DBA-PROV	r	0,394	0,544	0,364	0,107	0,356	0,570	0,361	0,087
	p	0,012	0,000	0,021	0,511	0,024	0,000	0,022	0,592
RN	r	0,362	0,507	0,311	0,110	0,300	0,557	0,279	0,083
	p	0,022	0,001	0,051	0,500	0,060	0,000	0,081	0,613
KB	r	0,259	0,430	0,246	-0,019	0,271	0,485	0,291	-0,012
	p	0,107	0,006	0,126	0,910	0,091	0,002	0,069	0,941
SB	r	0,471	0,563	0,450	0,215	0,404	0,522	0,418	0,178
	p	0,003	0,000	0,004	0,183	0,010	0,001	0,007	0,272
DBA-AP	r	0,145	0,270	0,171	-0,072	0,100	0,251	0,177	-0,167
	p	0,371	0,092	0,292	0,661	0,541	0,118	0,275	0,302
FIZ	r	-0,030	0,099	-0,023	-0,176	-0,097	0,048	-0,12	-0,310
	p	0,854	0,541	0,889	0,278	0,553	0,769	0,939	0,052
EMO	r	0,085	0,255	0,124	-0,170	0,042	0,212	0,166	-0,243
	p	0,600	0,113	0,446	0,295	0,795	0,189	0,305	0,130
KOG	r	0,257	0,333	0,281	0,058	0,227	0,351	0,259	-0,020
	p	0,109	0,036	0,080	0,724	0,159	0,027	0,106	0,902
DBA-	r	-0,166	-0,219	-0,002	-0,185	-0,066	-0,162	0,123	-0,202

IV	p	0,306	0,175	0,991	0,253	0,685	0,319	0,449	0,210
GK	r	-0,110	-0,176	0,057	-0,135	-0,022	-0,150	0,174	-0,132
	p	0,499	0,279	0,728	0,406	0,892	0,355	0,284	0,417
SK	r	-0,004	-0,036	0,093	-0,053	0,038	0,069	0,161	-0,173
	p	0,979	0,827	0,570	0,745	0,817	0,673	0,320	0,286
BK	r	-0,137	-,150	0,020	-0,206	-0,037	-0,123	0,117	-0,180
	p	0,399	0,355	0,901	0,202	0,823	0,450	0,473	0,267
BS	r	-0,259	-0,299	-0,105	-0,249	-0,131	-0,251	0,049	-0,214
	p	0,107	0,061	0,520	0,122	0,420	0,118	0,766	0,184
DBA- IT	r	0,101	0,259	0,149	-0,155	0,070	0,250	0,223	-0,240
	p	0,534	0,106	0,358	0,339	0,666	0,119	0,167	0,135
II	r	0,199	0,246	0,264	0,021	0,178	0,239	0,338	-0,086
	p	0,218	0,126	0,100	0,896	0,271	0,138	0,033	0,597
VI	r	-0,024	0,126	-0,003	-0,328	-0,062	0,223	0,058	-0,375
	p	0,882	0,147	0,986	0,039	0,706	0,166	0,720	0,017

Duomenys pateikti 16-oje lentelėje rodo, jog Burksio *Dėmesio trūkumų* tėvų versijos subskalė statistiškai reikšmingai koreliuoja su DBA *Repertuariniu nesaugumu (RN)*, *Kognityvaus pobūdžio provokuojančiais veiksniais (KB)* ir *Socialinio pobūdžio provokuojančiais veiksniais (SB)*. Tai pat Burksio tėvų versijos *Impulsyvumas* teigiamai koreliuoja su DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių (SB)* subskale, o *Prastas kontaktas su realybe* neigiamai koreliuoja su Vidinio baimės įtvirtinimo (VI) subskale.

Burksio *Dėmesio trūkumų* mokytojų versijos subskalė taip kaip ir tėvų versijos, statistiškai reikšmingai koreliuoja su DBA *Repertuariniu nesaugumu (RN)*, *Kognityvaus pobūdžio provokuojančiais veiksniais (KB)*, *Socialinio pobūdžio provokuojančiais veiksniais (SB)* ir *Kognityvinių baimės apraiškų (KOG) subskalėmis*. Burksio mokytojų versijos *Impulsyvumas* teigiamai koreliuoja su DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių (SB)* ir *Išorinio baimės įtvirtinimo (II) subskalėmis*, o *Prastas kontaktas su realybe* neigiamai koreliuoja su Vidinio baimės įtvirtinimo (VI) subskale.

Analizuojant Burkso mokytojų ir tėvų versijos ir DBA skalių sąsajas, galima išvelgti statistiškai reikšmingą, teigiamą koreliaciją tarp *Dėmesio ir impulsų kontrolės problemų skalės* ir *Baimę provokuojančių veiksnių* (DBA-PROV) skalės.

Toks ryšio buvimas leidžia teigti, kad vaikai turintys dėmesio problemų išgyvena daugiau baimę provokuojančių veiksnių, tuo tarpu impulsyvumu pasižymintys vaikai daugiau išgyvena socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių.

17 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBRIS-2 „Emocinės problemos” skalės tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		Emocinės problemos T	Nerimas	Savęs kaltinimas	Emocinis išsekimas	Emocinės problemos M	Nerimas	Savęs kaltinimas	Emocinis išsekimas
DBA-PROV	r	0,344	0,216	0,300	0,346	0,288	0,156	0,305	0,303
	p	0,030	0,180	0,060	0,029	0,071	0,337	0,055	0,057
RN	r	0,253	0,159	0,178	0,288	0,202	0,149	0,192	0,192
	p	0,115	0,327	0,271	0,072	0,210	0,360	0,234	0,234
KB	r	0,240	0,120	0,200	0,273	0,226	0,086	0,228	0,282
	p	0,136	0,460	0,217	0,089	0,161	0,596	0,158	0,078
SB	r	0,456	0,318	0,452	0,391	0,360	0,198	0,414	0,349
	p	0,003	0,045	0,003	0,013	0,022	0,221	0,008	0,027
DBA-AP	r	0,262	0,157	0,367	0,165	0,222	0,071	0,312	0,219
	p	0,102	0,334	0,020	0,310	0,169	0,665	0,050	0,175
FIZ	r	0,077	-0,028	0,248	0,000	0,013	-0,112	0,115	0,047
	p	0,639	0,865	0,123	0,999	0,939	0,491	0,479	0,775
EMO	r	0,278	0,105	0,383	0,229	0,236	0,069	0,310	0,256
	p	0,082	0,519	0,015	0,154	0,143	0,673	0,052	0,111
KOG	r	0,314	0,267	0,370	0,186	0,293	0,158	0,376	0,255
	p	0,049	0,096	0,019	0,251	0,067	0,330	0,017	0,112
DBA-IV	r	-0,045	-0,006	-0,064	-0,044	-0,052	-0,016	-0,097	-0,032
	p	0,782	0,969	0,695	0,785	0,749	0,921	0,550	0,843

GK	r	0,065	0,090	-0,028	0,090	0,065	0,081	0,019	0,064
	p	0,692	0,582	0,865	0,582	0,690	0,619	0,906	0,695
SK	r	-0,099	-0,010	-0,067	-0,157	-0,155	-0,091	-0,156	-0,164
	p	0,543	0,951	0,682	0,334	0,338	0,579	0,336	0,313
BK	r	0,091	0,062	0,119	0,057	0,103	0,053	0,060	0,150
	p	0,577	0,704	0,466	0,725	0,529	0,746	0,714	0,356
BS	r	-0,095	-0,081	-0,128	-0,043	-0,089	-0,050	-0,167	-0,033
	p	0,562	0,619	0,432	0,792	0,584	0,761	0,302	0,838
DBA- IT	r	0,204	0,083	0,205	0,220	0,131	-0,002	0,182	0,173
	p	0,207	0,610	0,205	0,172	0,421	0,988	0,261	0,284
IĮ	r	0,252	0,206	0,185	0,243	0,176	0,092	0,223	0,158
	p	0,116	0,203	0,254	0,131	0,278	0,571	0,167	0,331
VI	r	0,117	-0,067	0,195	0,161	0,060	-0,108	0,108	0,164
	p	0,472	0,681	0,228	0,322	0,715	0,507	0,509	0,313

Iš duomenų pateiktų 17-oje lentelėje matome, jog Burkso tėvų versijos *Nerimas* ir *Emocinis išsekimas* statistiškai reikšmingai koreliuoja su DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių* (SB) subskale. Egzistuoja statistškai reikšminga vidutinio stiprumo koreliacija tarp Burkso tėvų versijos *Savęs kaltinimo subskalės* ir DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių* (SB), *Emocinių baimės apraiškų* (EMO) ir *Kognityvinių baimės apraiškų* (KOG).

Analizuojant Burkso tėvų versijos ir DBA skalių sąsajas, matomas nors ir silpnas, tačiau statistiškai reikšmingas ryšys tarp *Emocinių problemų* ir *Baimę provokuojančių veiksnių* (DBA-PROV)

Egzistuoja statistškai reikšminga vidutinio stiprumo koreliacija tarp Burkso mokytojų versijos *Savęs kaltinimo* subskalės ir DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių* (SB) ir *Kognityvinių baimės apraiškų* (KOG.) Burkso mokytojų versijos *Emocinio išsekimo* subskalė vienodai statistiškai koreliuoja kaip ir tėvų versija su DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių* (SB) subskale.

Toks ryšis parodo, kad vaikai turintys emocinių problemų išgyvena daugiau baime provokuojančių veiksmų

18 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBR-2 Socialinio užsisklendimo skalės tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		Socialinis užsisklendimas T	Užsisklendimas	Socialinė izoliacija	Socialinis užsisklendimas M	Užsisklendimas	Socialinė izoliacija
DBA-PROV	r	-0,073	-0,133	0,112	-0,128	-0,219	0,092
	p	0,654	0,412	0,490	0,433	0,174	0,574
RN	r	-0,175	-0,215	0,054	-0,242	-0,297	-0,045
	p	0,280	0,184	0,740	0,133	0,063	0,783
KB	r	-0,136	-0,141	-0,010	-0,162	-0,221	-0,004
	p	0,402	0,384	0,950	0,317	0,171	0,981
SB	r	0,110	-0,013	0,268	0,049	-0,085	0,295
	p	0,501	0,935	0,094	0,762	0,604	0,064
DBA-AP	r	-0,310	-0,328	-0,012	-0,299	-0,372	-0,093
	p	0,051	0,039	0,944	0,060	0,018	0,567
FIZ	r	-0,342	-0,272	-0,198	-0,293	-0,306	-0,179
	p	0,031	0,090	0,222	0,066	0,055	0,269
EMO	r	-0,163	-0,200	0,051	-0,154	-0,253	-0,029
	p	0,315	0,216	0,756	0,343	0,115	0,860
KOG	r	-0,349	-0,398	0,047	-0,359	-0,435	-0,116
	p	0,027	0,011	0,775	0,023	0,005	0,475
DBA-IV	r	-0,024	0,058	-0,172	-0,064	0,009	-0,267
	p	0,883	0,722	0,288	0,696	0,957	0,096
GK	r	0,099	0,121	-0,030	0,052	0,076	-0,092
	p	0,544	0,457	0,853	0,748	0,639	0,573
SK	r	-0,250	-0,071	-0,404	-0,355	-0,196	-0,500

	p	0,120	0,664	0,010	0,024	0,225	0,001
BK	r	0,076	0,109	-0,056	0,068	0,104	-0,098
	p	0,643	0,505	0,731	0,676	0,524	0,547
BS	r	0,001	0,055	-0,110	0,031	0,068	-0,221
	p	0,994	0,735	0,498	0,848	0,678	0,170
DBA- IT	r	-0,198	-0,168	-0,093	-0,250	-0,296	-0,124
	p	0,220	0,301	0,568	0,120	0,064	0,446
II	r	-0,071	-0,084	0,016	-0,134	-0,212	0,001
	p	0,664	0,607	0,921	0,410	0,189	0,993
VI	r	-0,310	-0,235	-0,200	-0,340	-0,343	-0,245
	p	0,052	0,144	0,215	0,032	0,030	0,128

Analizuojant duomenis pateiktus 18-oje lentelėje matome, kad Burksio tėvų versijos *Užsisklendimas* neigiamai koreliuoja su DBA *Kognityvių baimės apraiškų (KOG)* subskale, o *Socialinė izoliacija* su *Situacijos kontrolės (SK)* subskale

Burksio mokytojų versijos *Užsisklendimas* neigiamai koreliuoja su DBA *Kognityvių baimės apraiškų (KOG)* ir *Vidinio baimės įtvirtinimo (VI)* subskalėmis, o *Socialinė izoliacija* su *Situacijos kontrolės (SK)* subskale.

Toks ryšys parodo, kad užsisklendimas sumažina kognityvių baimių apraiškas

19 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBR-2 Gebėjimų stoka skalės tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		Gebėjimų stoka T	Kognityviniai sunkumai	Akademiniai sunkumai	Gebėjimų stoka M	Kognityviniai sunkumai	Akademiniai sunkumai
DBA- PROV	r	0,150	0,034	0,222	0,074	0,022	0,140
	p	0,357	0,835	0,168	0,652	0,890	0,389
RN	r	0,165	0,011	0,269	0,110	-0,027	0,224
	p	0,309	0,947	0,094	0,500	0,868	0,165
KB	r	0,033	-0,118	0,160	0,000	-0,081	0,105
	p	0,840	0,467	0,324	0,998	0,621	0,521

SB	r	0,233	0,224	0,195	0,105	0,180	0,067
	p	0,149	0,165	0,227	0,519	0,266	0,681
DBA-AP	r	-0,175	-0,197	-0,121	-0,185	-0,139	-0,184
	p	0,281	0,222	0,456	0,254	0,392	0,256
FIZ	r	-0,183	-0,254	-0,084	-0,190	-0,215	-0,147
	p	0,260	0,113	0,606	0,240	0,183	0,366
EMO	r	-0,253	-0,246	-0,210	-0,289	-0,176	-0,296
	p	0,115	0,126	0,194	0,071	0,277	0,064
KOG	r	-0,096	-0,109	-0,066	-0,088	-0,056	-0,104
	p	0,557	0,505	0,686	0,588	0,732	0,521
DBA-IV	r	-0,308	-0,264	-0,287	-0,276	-0,101	-0,394
	p	0,053	0,099	0,072	0,084	0,536	0,012
GK	r	-0,299	-0,171	-0,354	-0,312	-0,050	-0,476
	p	0,061	0,291	0,025	0,050	0,760	0,002
SK	r	-0,066	-0,169	0,036	-0,049	-0,086	-0,065
	p	0,684	0,298	0,824	0,766	0,599	0,690
BK	r	-0,271	-0,173	-0,304	-0,243	-0,030	-0,391
	p	0,091	0,286	0,056	0,131	0,853	0,013
BS	r	-0,405	-0,384	-0,345	-0,324	-0,169	-0,411
	p	0,010	0,014	0,029	0,041	0,298	0,008
DBA-IT	r	-0,198	-0,233	-0,129	-0,256	-0,169	-0,250
	p	0,220	0,147	0,428	0,111	0,296	0,119
II	r	-0,098	-0,080	-0,094	-0,184	-0,026	-0,253
	p	0,549	0,622	0,565	0,257	0,871	0,116
VI	r	-0,279	-0,367	-0,148	-0,295	-0,303	-0,208
	p	0,081	0,020	0,364	0,064	0,058	0,198

Analizuojant kaip koreliuoja Burksio *Gebėjimų stokos* skalė su DBA skalėmis išryškėja, kad tėvų versijos *Kognityviniai sunkumai* neigiamai koreliuoja su DBA *Baimės slopinimo (BS)* ir *Vidinio baimės įvertinimo (VI)* subskalėmis, o *Akademiniai sunkumai* neigiamai koreliuoja su *Grėsmės kontrolės (GK)* ir *Baimės slopinimo (BS)* subskalėmis

Mokytojų versijos Burksio *Akademiniai sunkumai* neigiamai koreliuoja su *Grėsmės kontrolės (GK)*, *Baimės slopinimo (BS)* ir *Baimės kontrolės* subskalėmis.

Tokie ryšiai parodo, kad kuo vaiko yra mažiau išvystyti kognityviniai gebėjimai tuo jis labiau stengiasi slopinti savo baimę nukreipdamas dėmesį ar sumenkindamas situaciją, tačiau pati problema lieka neišspręsta dėl pačių kognityvinių gebėjimų stokos. Tų pačių kognityvinių gebėjimų stoka stiprina vidinį baimės įtvirtinimą, didina vaiko jautrumą susiduriant su pačiomis paprasčiausiomis situacijomis. Tai gali formuoti vėliau vadinamą išmoktą bejėgiškumą. Atitinkami akademiniai gebėjimų nebuvimas slopina grėsmės kontrolę, o tai mažina jo pastangas ar norą geriau pasiruošti

20 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBR-2 Fizinių sunkumų skalės tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		Fiziniai sunkumai T	Prasta fizinė ištvėrmė	Prasta koordinacija	Fiziniai sunkumai M	Prasta fizinė ištvėrmė	Prasta koordinacija
DBA-PROV	r	-0,253	0,064	-0,359	-0,170	0,179	-0,338
	p	0,116	0,693	0,023	0,295	0,268	0,033
RN	r	-0,307	-0,022	-0,382	-0,226	0,095	-0,366
	p	0,054	0,893	0,015	0,160	0,559	0,020
KB	r	-0,272	0,052	-0,378	-0,209	0,154	-0,373
	p	0,089	0,748	0,016	0,195	0,371	0,018
SB	r	-0,112	0,137	-0,217	-0,025	0,245	-0,178
	p	0,493	0,399	0,179	0,878	0,127	0,272
DBA-AP	r	-0,501	-0,298	-0,482	-0,501	-0,221	-0,552
	p	0,001	0,062	0,002	0,001	0,171	0,000
FIZ	r	-0,520	-0,0338	-0,485	-0,509	-0,233	-0,563
	p	0,001	0,033	0,001	0,001	0,147	0,000

EMO	r	-0,386	-0,151	-0,414	-0,407	-0,167	-0,462
	p	0,014	0,352	0,008	0,009	0,304	0,003
KOG	r	-0,499	-0,333	-0,461	-0,481	-0,221	-0,532
	p	0,001	0,036	0,003	0,002	0,171	0,000
DBA-IV	r	-0,065	-0,109	-0,024	-0,065	-0,186	-0,122
	p	0,629	0,505	0,882	0,692	0,250	0,452
GK	r	0,062	-0,018	0,089	0,062	-0,183	0,003
	p	0,706	0,910	0,585	0,706	0,259	0,986
SK	r	-0,361	-0,139	-0,388	-0,361	-0,017	-0,466
	p	0,022	0,391	0,013	0,022	0,915	0,002
BK	r	0,061	-0,011	0,085	0,061	-0,088	0,007
	p	0,707	0,945	0,603	0,707	0,591	0,964
BS	r	-0,062	-0,244	0,053	-0,062	-0,352	-0,057
	p	0,706	0,129	0,747	0,706	0,026	0,728
DBA-IT	r	-0,495	-0,193	-0,531	-0,495	-0,197	-0,600
	p	0,001	0,232	0,000	0,001	0,224	0,000
II	r	-0,346	-0,115	-0,382	-0,346	-0,122	-0,460
	p	0,029	0,481	0,015	0,029	0,454	0,003
VI	r	-0,584	-0,250	-0,614	-0,584	-0,249	-0,662
	p	0,000	0,119	0,000	0,000	0,121	0,000

Vidutinio stiprumo neigiama koreliacija egzistuoja tarp Burksio tėvų versijos *Prastos koordinacijos* ir DBA *Repertuarinio nesaugumo (RN)*, *Kognityvaus pobūdžio provokuojančių veiksnių (KB)*, *Fiziologinių baimės apraiškų (FIZ)*, *Emocinių apraiškų (EMO)*, *Kognityvinių baimės apraiškų (KOG)*, *Situacijos kontrolės (SK)* ir *Išorinio baimės įtvirtinimo (II)* subskalių. Šiek tiek stipresnė už vidutinę neigiama koreliacija egzistuoja tarp *Prastos koordinacijos* ir *Vidinio baimės įtvirtinimo (VI)* ir subskalių. Egzistuoja žemesnė už vidutinę neigiama koreliacija tarp Burksio *Prastos fizinės ištvermės* ir DBA *Fiziologinių baimės apraiškų (FIZ)* ir *Kognityvių baimės apraiškų (KOG)*.

Vidutinio stiprumo neigiama koreliacija egzistuoja tarp Burksio mokytojų versijos *Prastos koordinacijos ir DBA Repertuarinio nesaugumo (RN)*, *Kognityvaus pobūdžio provokuojančių veiksmų (KB)*, *Fiziologinių baimės apraiškų (FIZ)*, *Emocinių apraiškų (EMO)* *Kognityvinių baimės apraiškų (KOG)*, ir truputį stipresnė negu buvo pastebėta Burksio tėvų versijoje, koreliacija su *Situacijos kontrolės (SK)* bei *Išorinio baimės įtvirtinimo (II)* subskalėmis ir gana aukšta koreliacija su *Vidinio baimės įtvirtinimo (VI)* subskale.

Analizuojant duomenis pateiktus 20-oje lentelėje matome, kad Burksio *Fizinių sunkumų* tėvų ir mokytojų versijų skalė turi neigiamą ryšį su *Baimės apraiškomis (DBA AP)* ir *Baimės įtvirtinimu (DBA IT)*

21 lentelė. Koreliacijos koeficientai tarp BBRIS-2 Nepasitikėjimo savimi skalės tėvų ir mokytojų versijos ir DBA skalių įverčių

		Nepasitikėjimas savimi T	Priklausomybė	Žemas savęs vertinimas	Nepasitikėjimas savimi M	Priklausomybė	Žemas savęs vertinimas
DBA-PROV	r	0,336	0,419	0,184	0,429	0,481	0,260
	p	0,034	0,007	0,255	0,006	0,002	0,105
RN	r	0,256	0,431	0,027	0,414	0,541	0,155
	p	0,111	0,006	0,870	0,008	0,000	0,339
KB	r	0,289	0,331	0,189	0,316	0,340	0,210
	p	0,070	0,037	0,243	0,047	0,032	0,193
SB	r	0,365	0,388	0,269	0,456	0,455	0,345
	p	0,021	0,013	0,093	0,003	0,003	0,029
DBA-AP	r	0,317	0,288	0,284	0,267	0,241	0,235
	p	0,046	0,072	0,076	0,095	0,135	0,144
FIZ	r	0,159	0,090	0,198	0,090	0,022	0,152
	p	0,326	0,581	0,220	0,581	0,893	0,348
EMO	r	0,404	0,364	0,364	0,326	0,299	0,279
	p	0,010	0,021	0,021	0,040	0,061	0,081
KOG	r	0,301	0,303	0,238	0,286	0,284	0,218

	p	0,060	0,058	0,139	0,074	0,075	0,177
DBA-IV	r	-0,017	-0,032	0,002	-0,150	-0,117	-0,154
	p	0,919	0,845	0,990	0,356	0,472	0,343
GK	r	0,106	0,105	0,085	-0,019	0,043	-0,091
	p	0,516	0,519	0,601	0,908	0,792	0,576
SK	r	0,011	0,055	-0,037	-0,063	-0,040	-0,076
	p	0,948	0,735	0,821	0,700	0,805	0,643
BK	r	0,073	-0,035	0,169	-0,060	-0,110	0,016
	p	0,653	0,831	0,298	0,713	0,501	0,920
BS	r	-0,125	-0,148	-0,076	-0,263	-0,225	-0,245
	p	0,443	0,362	0,640	0,101	0,163	0,126
DBA-IT	r	0,384	0,450	0,240	0,329	0,390	0,173
	p	0,015	0,004	0,137	0,038	0,013	0,287
II	r	0,379	0,424	0,258	0,306	0,360	0,164
	p	0,016	0,006	0,108	0,055	0,023	0,312
VI	r	0,328	0,408	0,181	0,303	0,363	0,155
	p	0,039	0,009	0,263	0,057	0,021	0,339

Kaip matyti iš duomenų pateiktų 21-oje lentelėje, egzistuoja Truputį žemesnė už vidutinę, tačiau statistiškai reikšminga koreliacija yra tarp Burksio tėvų ir mokytojų versijos *Priklausomybės subskalės* ir DBA *Repertuarinio nesaugumo (RN)*, *Kognityvaus pobūdžio provokuojančių veiksnių (KB)*, *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių (SB)*, *Emocinių baimės apraiškų (EMO)* ir *Išorinio baimės įtvirtinimo (II)* ir *Vidinio baimės įtvirtinimo (VI)* subskalių ir tarp Burksio tėvų ir mokytojų versijos *Žemo savęs vertinimo* ir *Emocinių baimės apraiškų (EMO)*. Tai pat mažesnė už vidutinę, tačiau statistiškai reikšminga koreliacija yra tarp Burksio mokytojų versijos *Žemo savęs vertinimo* ir DBA *Socialinio pobūdžio provokuojančių veiksnių (SB)*.

Analizuojant duomenis pateiktus 21-oje lentelėje matome, kad Burksio *Nepasitikėjimo* savimi tėvų ir mokytojų versijos skalė statistiškai reikšmingai koreliuoja su *Baimę provokuojančių*

veiksnių skale (DBA-Prov) ir Baimės įtvirtinimo (DBA IT) skalėmis. Nepasitikėjimo tėvų versija dar turi ryšį su Baimės apraiškų (DBA AP) skale.

Svarbu yra žinoti ar tėvai ir mokytojai vienodai vertina vaikų problemas, todėl buvo tikrinama kaip dera mokytojų ir tėvų skalės. Vertinimo skalių vidurkiai Burkso tėvų ir mokytojų versijoms pateikti 22-oje lentelėje.

22 lentelė. Koreliacijos koeficientai (ir jų reikšmingumo lygmuo) tarp Burkso tėvų ir mokytojų versijų skalių įverčių.

	Tėvai		Mokytojai		r	p	t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD				
Pykčio nevaldymas	10,0	3,7	11,1	3,3	0,68	0,000	-2,5	0,018
Nepasitikėjimas	9,9	3,0	9,8	2,6	0,89	0,000	0,7	0,486
Agresyvūs polinkiai	9,7	3,6	9,8	3,2	0,77	0,000	-0,2	0,840
Maištingumas	10,7	3,9	10,9	3,3	0,93	0,000	-0,8	0,406
Prastas socialinis prisitaikymas	9,2	3,8	9,1	3,3	0,93	0,000	0,3	0,730
Griaunantis elgesys	49,3	14,1	50,7	11,4	0,93	0,000	-1,6	0,117
Dėmesio trūkumas	11,0	5,1	11,0	3,8	0,90	0,000	0,0	1,000
Impulsyvumas	8,9	3,7	8,5	3,1	0,92	0,000	1,7	0,104
Prastas kontaktas su realybe	13,0	4,4	12,7	4,1	0,93	0,000	1,1	0,295
Dėmesio ir impulsų kontrolės problemos	32,8	11,6	31,8	9,2	0,89	0,000	1,4	0,160
Nerimas	9,8	3,4	10,0	3,1	0,78	0,000	-0,7	0,484
Savęs kaltinimas	10,9	3,2	10,5	2,6	0,92	0,000	1,3	0,216

Emocinis išsekimas	11,9	4,2	12,1	3,2	0,94	0,000	-0,4	0,660
Emocinės problemos	32,6	9,1	32,5	7,7	0,93	0,000	0,2	0,841
Užsisklendimas	10,0	3,8	9,6	3,0	0,82	0,000	1,7	0,107
Socialinė izoliacija	6,7	1,9	7,0	2,0	0,91	0,000	-1,8	0,079
Socialinis užsisklendimas	16,7	4,1	16,5	3,9	0,90	0,000	0,9	0,372
Kognityviniai sunkumai	13,9	4,8	13,0	3,7	0,95	0,000	2,5	0,017
Akademiniai sunkumai	13,8	5,5	14,7	5,1	0,92	0,000	-3,3	0,002
Gebėjimų stoka	27,7	9,3	27,5	8,2	0,92	0,000	0,4	0,663
Prasta fizinė ištvermė	7,4	1,8	7,7	1,9	0,80	0,000	-1,9	0,065
Prasta koordinacija	10,5	3,4	10,4	3,2	0,91	0,000	0,1	0,911
Fiziniai sunkumai	17,8	4,4	18,1	4,4	0,93	0,000	-1,3	0,209
Piklausomybė	9,3	2,6	8,9	2,6	0,91	0,000	2,5	0,018
Žemas savęs vertinimas	7,8	2,6	8,3	2,1	0,92	0,000	-2,9	0,006
Nepasitikėjimas savimi	17,1	4,6	17,1	4,1	0,91	0,000	-0,2	0,868

Kaip rodo lentelėje pateikti duomenys, tiek tėvai, tiek mokytojai mato panašias vaikų problemas, tačiau tarp kai kurių skalių yra statistiškai reikšmingas skirtumas. Vertindami mokymosi sutrikimų turinčius vaikus mokytojai mato daugiau *Pykčio nevaldymo* problemų. galima manyti, kad mokykloje vaikai patiria daugiau neigiamų emocijų susijusių su patiriama sėkme ir mokytojų vertinimu. Tėvai vertindami vaikus pastebi daugiau *Kognityvinių sunkumų*, tuo tarpu mokytojai nurodo, kad tokie vakai turi daugiau *Akademinių sunkumų*, negu jų pastebi tėvai savo vaikuose. Tai pat tėvai mano, kad jų vaikai pasižymi didesne *Priklausomybe*, o mokytojų nuomone, mokymosi sutrikimų turintys vaikai išsiskiria *Žemesniu savęs vertinimo* lygiu.

Gana aukšta koreliacija yra tarp daugumos Burkso tėvų ir mokytojų versijų. Šiek tiek žemesnė, tačiau statistiškai reikšminga teigiama koreliacija yra tarp Burkso tėvų ir mokytojų versijų *Pykčio nevaldymo*, *Agresyvių polinkių* ir *Nerimo* subskalių.

Tyrimų rezultatai patvirtina, kad mokymosi sunkumų turintiems vaikams būdingas prastesnis socialinis prisitaikymas. Šio tyrimo duomenys parodė, kad tokie vaikai labiausia išsiskyrė prasto socialinio prisitaikymo, pykčio nevaldymo, nepasitikėjimo ir maištingumo problemų rodikliais. Taip pat jiems būdingos nerimo, emocinio išsekimo ir prasto kontakto su realybe problemos.

Įdomu yra tai, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikas būdingas mažesnis savęs kaltinimo lygis ir jie neišsiskiria žemesniu savęs vertinimu.

Vaikams turintiems mokymosi sutrikimų mažiau būdingi baimę provokuojantys veiksniai, negu jų bendraamžiams. Kaip rodo duomenys jie išgyvena mažiau baimės apraiškų ir naudoja mažiau baimės įveikos strategijų, taip pat vartoja daugiau išorinių baimės įtvirtinimo strategijų ir šiek tiek mažiau, vidinių baimės įtvirtinimo strategijų negu mokymosi sutrikimų neturintys vaikai.

4. IŠVADOS

1. Vaikai turintys mokymosi sutrikimų tėvų ir mokytojų vertinimu išsiskiria prastesniu socialiniu prisitaikymu negu jų bendraamžiai.

2. Mokymosi sutrikimų turintiems mokiniams būdingi didesni Griaunančio elgesio simptomai negu mokymosi sutrikimų neturintiems vaikams. Mokytojų vertinimu, mokymosi sutrikimų turintys vaikai labiau nevaldo pykčio, jie maištingesni ir labiau nepasitiki kitais. Šie vaikai turi daugiau tokių problemų: dėmesio ir impulsų kontrolės; emocinių - nerimo ir emocinio išsekimo; socialinės izoliacijos.

3. Mokytojai pastebi, kad mokymosi sutrikimų turintiems vaikams nebūdingas žemesnis savęs vertinimas, lyginant su reprezentacine imtimi.

4. Vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, tėvų ir mokytojų vertinimu turi daugiau kognityvinių ir akademinų sunkumų, taigi pasižymi gebėjimų stoka.

5. Mokymosi sutrikimų turintys vaikai pasižymi prastu kontaktu su realybe, prastesne koordinacija, jiems būdingi didesni fiziniai sunkumai.

6. Tėvų vertinimu, mokymosi sutrikimų turintiems vaikams būdingas mažesnis savęs kaltinimas, negu jų bendraamžiams, bet jie labiau užsisklendę.

7. Tėvai nurodo, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai mažiau priklausomi ir savę vertina geriau nei mokymosi sutrikimų neturintys bendraamžiai.

8. Vaikams turintiems mokymosi sutrikimų mažiau būdingi baimę provokuojantys veiksniai, negu jų bendraamžiams. Jie išgyvena mažiau baimės apraiškų ir naudoja mažiau baimės įveikos strategijų, taip pat vartoja daugiau išorinių baimės įtvirtinimo strategijų ir šiek tiek mažiau, vidinių baimės įtvirtinimo strategijų negu mokymosi sutrikimų neturintys vaikai.

Analizuojant Burkso mokytojų versijos ir DBA skalių sąsajas išryškėja statistiškai reikšminga neigiama koreliacija tarp *Griaunančio elgesio* ir *Baimės įveikimo strategijos* skalių

9. Egzistuoja statistiškai reikšminga teigiama koreliacija tarp Burks'o *Dėmesio ir impulsų kontrolės problemų skalės* ir *Baimę provokuojančių veiksnių* (DBA-PROV) skalės.

10. Burks'o Emocinių problemų skalė koreliuoja su DBA Baimę provokuojančių veiksnių skale

11. Burkso *Fizinių sunkumų* tėvų ir mokytojų versijų skalė turi neigiamą ryšį su *Baimės apraiškomis* (DBA AP) ir *Baimės įtvirtinimu* (DBA IT)

12.. Burkso *Nepasitikėjimo* savimi tėvų ir mokytojų versijos skalė statistiškai reikšmingai koreliuoja su *Baimę provokuojančių veiksnių skale* (DBA-Prov) ir *Baimės įtvirtinimo* (DBA IT) skalėmis. Nepasitikėjimo tėvų versija dar turi ryšį su *Baimės apraiškų* (DBA AP) skale.

LITERATŪRA

1. Tyrimo ataskaita. Ankstyvojo pasitraukimo iš švietimo sistemos prevencija. Tyrimo ataskaita // Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2007 [žiūrėta 2008 m. kovo 15]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo-bukle>.
2. Ališauskas A. Bendrojo ugdymosi poreikių vaiko socialinės - psichologinės charakteristikos // Tyrimo ataskaita, 2003. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo-bukle>.
3. Ališauskas A., Miltenienė L. Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris // Specialusis ugdymas, 2001 Nr. 1 (IV), p. 6-14
4. Ališauskas A. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko vertinimo kontraversijos: įvertinimas ar nuvertinimas? // Pedagogika, 2005, Nr. 79, p. 161-166.
5. Ambrukaitis J., Ruškus J. Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai // Specialusis ugdymas, 2002. Nr. 2 (7), p.6-21.
6. Bagdonas A. (sud.) Mokymosi negalės. Vilnius: VU leidykla, 1995.
7. Bagdonas A. (sud.) Sutrikimų klasifikacija. Vilnius: VU leidykla, 1995.
8. Bagdonas A. Mokyklos baimės raiška ir jos įveikimo edukaciniai veiksniai // Pedagogika, 2006, T. 84, p. 153-159.
9. Barkauskaitė M. Bendrojo lavinimo ir jaunimo mokyklų moksleivių vertybių ir nerimastingumo palyginamoji analizė
10. Barkauskaitė M., Indrašienė V., Gaigalienė M., Rimkevičienė V., Vasiliauskas R. Nesėkmingo mokinių mokymosi tyrimo teoriniai ir empiriniai aspektai // Pedagogika, 2004, T. 70
11. Barkauskaitė M., Radzevičiūtė E. Nenoro mokytis priežastys mokinių ir mokytojų požiūriu // Pedagogika, 2004, T. 73, p. 89. 93
12. Barkauskienė R. Mokymosi negalių turinčių vaikų savęs suvokimo ypatumai // Specialusis ugdymas, 2003, Nr. 1 (8), p. 96-104
13. Barkauskienė R. Turinčių mokymosi negalių vaikų psichosocialinio funkcionavimo ir šeimos veiksnių sąveika. Daktaro disertacija. Vilnius, 2004, p. 159.
14. Barkauskienė R. Motinos lūkesčių, jausmų ir paramos vaikui sąryšis su turinčių mokymosi negalę vaikų elgesio bei emociniais sunkumais // Psichologija, 2005, Nr. 31., p. 39-53.
15. Barkauskienė R. Tėvų ir pedagogų požiūris į vaikų turinčių mokymosi negalią, psichologinį pristaikymą // Specialusis ugdymas, 2004, Nr. 2 (11).
16. Beresnevičienė D., Markovienė M., Eidukevičius R. Jaunesnių moksleivių savęs vertinimas, psichologinė savijauta mokykloje bei mokyklinis nerimastingumas // Ugdymo psichologija, 1999, Nr. 2., p. 13-19.

17. Civinskas R., Levickaitė V., Tamutienė I. Vengiančių lankyti mokyklą vaikų problemos ir poreikiai // Monograifja. Vilnius: Garnelio leidykla, 2006, p. 152.
18. Gintilienė G., Girdzijauskienė S., Černiauskaitė D., Lesinskienė S., Povilaitis R., Pūras D. Lietuviškas SDQ - standartizuotas mokyklinio amžiaus vaikų Galių ir sunkumų klausimynas // Psichologija, 2004, Nr. p. 88-105
19. Gudžinskienė V. Mokyklinio nerimastingumo rodikliai ir juos lemiantys veiksniai // Pedagogika, 2001, Nr. 48, p. 91-99
20. Hallahan D. P., Kauffman J. M. Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera, 2003, p. 608.
21. Kaffemanienė I., Ivoškutė J. Moksleivių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai // Specialusis ugdymas, 2005, Nr. 2 (13), p. 55-65.
22. Nasvytienė D. Vaiko elgesio ir emocinės problemos. Kontekstas psichologinis įvertinimas ir pagalba. Vilnius, 2005.
23. Navaitis G. Psichologinė parama vaikams. Vilnius, 1998, p. 183.
24. Pukinskaitė R. Intelektu struktūra protiškai atsilikusių ir specifinių mokymosi negalių turinčių vaikų WISC profilių lyginamoji analizė // Psichologija, 1996, Nr. 15, p. 57-75.
25. Rupšienė L. Nenoras mokytis-socialinis reiškiny. Klaipėdos Universiteto leidykla, 2000.
26. Solovjovienė K., Barkauskienė R. Mokymosi negalių turinčių vaikų socialinės kompetencijos ypatumai // Specialusis ugdymas, 2006, Nr. 2 (15), p. 55-63.
27. Švietimas. Statistikos departamentas, 2005
28. Specialiojo ugdymo pagrindai. Šiauliai: ŠU leidykla 2003.
29. TLK-10. Tarptautinė statistinė ligų ir sveikatos problemų klasifikacija. Vilnius, 1992
30. Žukauskienė R. Agresyvaus jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikų elgesio raidos ypatumai // Psichologija, 1997, Nr. 17, p.78-90.