



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Sandra Muračiovienė

**MOKYMOSI SUTRIKIMŲ TURINČIŲ IR NETURINČIŲ PRADINIO
MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ SLOPINIMO KONTROLĖS IR
EMOCIJŲ BEI ELGESIO SUNKUMŲ SAŠAJOS**

Magistro darbas

EDUKACINĖS IR VAIKO psichologijos studijų programa

Darbo vadovė: dr. LAURYNĄ RAKICKIENĖ
konsultantė: doc. dr. SIGITA GIRDIJAUSKIENĖ

Vilnius, 2018

TURINYS

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS.....	5
PRATARMĖ.....	6
1. ĮVADAS.....	8
1. 1. Mokymosi sutrikimų samprata ir diagnostiniai kriterijai	8
1.2. Vaikų emocijų ir elgesio sunkumų samprata.....	12
1. 3. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų emocijų ir elgesio sunkumai.....	13
1. 4. Slopinimo kontrolės samprata.....	15
1. 5. Problemos formulavimas, tyrimo tikslas, uždaviniai.....	19
2. TYRIMO METODIKA.....	21
2.1. Tyrimo dalyviai.....	21
2.2. Tyrimo instrumentai.....	22
2.2.1. Slopinimo kontrolė.....	22
2.2.2. Mokyklinio amžiaus vaikų emocijų ir elgesio sunkumai.....	26
2.3. Tyrimo eiga.....	28
2.4. Duomenų analizė.....	29
3. REZULTATAI.....	31
3.1. Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų ir neturinčių mokymosi sutrikimų slopinimo kontrolės ypatumai.....	31
3.2. Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų ir neturinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumai.....	32
3.3. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų slopinimo kontrolės bei elgesio ir emocijų sunkumų sąsajos.....	40
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	43
IŠVADOS.....	47
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	48
PRIEDAI	56
1 priedas. Tyrimo dalyvio informuoto sutikimo pavyzdžiai.....	56
2 priedas. Sociodemografinė anketa	58

Santrauka

Tyrimo tikslas – nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių pradinio mokyklinio amžiaus vaikų slopinimo kontrolės (angl. *inhibitory control*) bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajas. Tyrime aprašomi mokymosi sutrikimų turinčių vaikų slopinimo kontrolės ypatumai bei emocijų ir elgesio ypatumai. Tyrime dalyvavo 49 aštuonių – vienuolikos metų vaikai, 24 mergaitės ir 25 berniukai iš jų mokymosi sutrikimų imtį sudarė 14 tiriamųjų – 2 mergaitės ir 12 berniukų. Tyrimo dalyviams Vilniaus, Šiaulių, Plungės miestų psichologinių - pedagoginių tarnybų yra nustatyti specifiniai mokymosi sutrikimai be kitų sutrikimų. Tyrimo dalyviai atliko dvi slopinimo kontrolę matuojančias užduotis (Rakickienės, 2015), vaikų mokytojams buvo pateikti Galių ir sunkumų klausimynas (SDQ), vaikų tėvams CBCL6/18 klausimynas ir sociodemografinė anketa. Slopinimo kontrolės užduočių rezultatai bei mokytojų ir tėvų vertinimo rezultatai buvo palyginti tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupės. Slopinimo kontrolės užduočių rezultatai bei mokytojų ir tėvų vertinimo rezultatai buvo palyginti tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupės.

Summary

The aim of the research is to determine a relationship between inhibitory control and emotional regulation and behavioural problems of primary school children with special educational needs. The study explores the peculiarities of inhibitory control and behavioral and emotional problems of children with special educational needs. 49 children that participated were between the ages of 8 and 11, 24 of them were females and 25 were males, 14 of them were children with special educational needs – 2 girls and 12 boys. Participants have been diagnosed having special educational needs and other problems by Vilnius, Šiauliai, Plungė Psychological and Pedagogical Service. The research was based on different assessment tools: participants did two inhibitory control tests, teachers were given Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), parents were given Child Behavior Checklist (CBCL 6/18) and sociodemographic survey. The results of inhibitory control tests and the results of teacher - parent assessment were compared with groups of children with and without special educational needs.

SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS

Specifiniai mokymosi sutrikimai pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo ar sutrikimo, mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau neišlavėjimo ar jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas bei sociokultūrinės sąlygos (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428).

Slopinimo kontrolė – (angl. inhibitory control) – tai vykdomajai funkcijai priskiriamas aukštesnio lygmens kognityvinis gebėjimas, leidžiantis nuslopinti dominuojantį, automatinį, verbalinį ar kognityvinį atsaką ar reakciją, kai to reikalauja užduotis arba situacija (Rakickienė, 2015).

Internalūs sunkumai arba emociniai sunkumai yra nukreipti į individo vidų ir pasireiškia daugiau per vidinius išgyvenimus, o ne per išoriškai matomą elgesį (Reynolds, 1994). Pagal Achenbach empiriškai pagrįstą elgesio vertinimą (CBCL), internalūs sunkumai apima emocijų sunkumus susijusius su nerimastingumu/ depresiškumu, užsisklendimu/ depresiškumu ir somatiniais skundais (Žukauskienė ir Kajokienė, 2007).

Eksternalių arba elgesio sunkumų spektrą apima keletas tarpusavyje susijusių probleminio elgesio sindromų (Barkauskienė, Gervinskaitė ir kt., 2014), kurie būna nukreipti į išorę. Pagal Achenbach empiriškai pagrįstą elgesio vertinimą (CBCL), eksternalūs sunkumai apima elgesio sunkumus susijusius su agresyviu elgesiu bei taisyklių laužymu (Žukauskienė ir Kajokienė, 2007).

PRATARMĖ

Mokyklos lankymo pradžia susijusi su naujomis atsakomybėmis, lūkesčiais, prisitaikymu prie naujos aplinkos bei jos reikalavimų. Kiekvienas vaikas į ugdymo procesą įsitraukia skirtingai, vieniems tai pavyksta padaryti greičiau, kitiems prisitaikymo procesas yra lėtesnis ir net sukeliantis tam tikrų sunkumų. Sėkmingas prisitaikymas mokykloje priklauso nuo kelių svarbių veiksnių: akademinį pasiekimų (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli, & Roebbers, 2012), kognityvinių procesų (Kastner, May, & Hildman, 2001), intelekto (Steinmayr, Ziegler, & Trauble, 2010), atminties (Gathercole et al., 2008), vykdomųjų funkcijų (Bull & Scerif, 2001; St Clair-Thompson & Gathercole, 2006), socialinių bei emocinių veiksnių (McIntyre, Blacher, & Baker, 2006). Pastaruoju metu dėmesys telkiamas ne vien į vaikų akademinį pasiekimų lygį, kaip svarbiausią ugdymo proceso reiškinį, bet ir į tai, kokie veiksniai daro poveikį vaiko akademiniam rezultatams bei sėkmingam funkcionavimui mokyklos aplinkoje. Manoma, kad akademiniai sunkumai yra pirminiai mokymosi sutrikimų turinčių vaikų sutrikimai (Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2002). Mokslininkų pripažįstama, kad mokymosi sutrikimai gali būti susiję su didesniu streso ir nerimo lygiu (Nelson & Harwood, 2011; Hen, & Goroshit, 2014), žemu savęs vertinimu, socialinių įgūdžių trūkumu, įvairiais somatiniais sutrikimais, motyvacijos trūkumu, emocijų bei elgesio sunkumais (Backenson & Holland, Kubas, Fitzner, Wilcox, Carmichael, Hale, 2015) kurie gali būti veikiami vaiko vidinių ir aplinkos veiksnių (Greenham, 1999; Morrison & Cosden, 1997, Rourke & Fuerst, 1995, cit. iš Barkauskienė, 2005).

Akivaizdu, kad vaikai turintys mokymosi sutrikimų patiria įvairių psichologinių sunkumų, kurie dar labiau komplikuoja jų poreikį patirti sėkmę mokykloje bei gebėjimą tinkamai reaguoti ir kontroliuoti savo emocijas bei elgesį netinkamų ar nepriimtinių situacijų metu. Žinoma, kad emocijų ir elgesio sunkumai susiję su slopinimo kontrolės gebėjimu ir tai patvirtina klinikinėse imtyse nustatyti emocijų ir elgesio ryšiai su slopinimo kontrole (Carlson & Wang, 2007; Diamond, 2010; Zelazo & Cunningham, 2007; Carlson & Moses, Claxton, 2015). Manoma, kad slopinimo gebėjimai yra labai svarbūs pilnavertei vaiko raidai bei sėkmingam funkcionavimui mokykloje. Jie padeda vaikui sukaupti ir išlaikyti dėmesį, kontroliuoti elgesį, mintis ir tęsti užduotį, nepaisant aplinkos trukdžių arba to, kad ši užduotis yra neįdomi (Breidokienė, 2014). Dėl to labai svarbu atkreipti dėmesį į vaikų slopinančios kontrolės gebėjimą, kuris įgalina nuslopinti netinkamas situacijai reakcijas bei reguliuoti savo elgesį ir emocijas tam, kad galėtume ne tik geriau suprasti patį vaiką, bet ir tam, kad būtų galima numatyti atitinkamas intervencijos priemones ir ieškoti pagalbos būdų, dirbant su vaikais turinčiais ir neturinčiais mokymosi sutrikimų.

Tikėtasi, kad šis tyrimas suteiks papildomos informacijos apie vaikų turinčių specifinių mokymosi sutrikimų slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumų ypatumus.

1. ĮVADAS

1.1. Mokymosi sutrikimų samprata ir diagnostiniai kriterijai

Mokslinį susidomėjimą mokymosi sutrikimų (MS) koncepcija liudija neurologijos, psichologijos bei edukacinės srities moksliniai tyrimai ir publikacijos, kurie paskelbti per pastaruosius penkis dešimtmečius. Hallahan ir Mercer (2001) pateikė svarbius istorinius mokymosi sunkumų sampratos raidos laikotarpius kurie prasidėjo Europoje (1800 -1920) nuo publikacijų mediciniuose žurnaluose apie vaikų ir suaugusiųjų skaitymo negalios atvejus. Jungtinėse Amerikos Valstijose (1920-1960) - sukuriamas Iinojaus psicholingvistinių sugebėjimų testas (ITPA, Kirk, McCarthy, & Kirk, 1968 m. cit. iš Wilmshurst, 2009) kuris buvo skirtas, atskirti skirtingus mokymosi sutrikimų tipus. Mokymosi sutrikimo sąvoka pirmą kartą apibrėžiama 1962 metais JAV mokslininko S. A. Kirk (Kavale & Forness, 1992) ir nuo 1975 m. iki dabar mokslinis susidomėjimas mokymosi sutrikimais tęsiasi. Lietuvoje mokymosi sutrikimais imta domėtis visai neseniai. 1995 m. pasirodžius pirmam Vystymosi sutrikimų pedagoginės psichologinės klasifikacijos variantui (sud. A. Bagdonas), pradėtas vartoti terminas *specinė mokymosi negalia* (Giedrienė, 2012). Nepaisant mokslinio susidomėjimo, teorinių modelių kūrimo ir tyrimų, mokslininkams vis dar sudėtinga sutarti dėl mokymosi sutrikimų apibrėžimo, teorinio pagrindo bei vieningų diagnozavimo kriterijų – šie mokymosi sutrikimų komponentai traktuojami skirtingai (Kavale & Forness, 2000), todėl be aiškaus supratimo, susiduriama su sudėtingu ir dviprasmišku mokymosi sutrikimų identifikavimu (Kovaleski & Van Der Heyden, Shapiro, 2013; Zumeta & Zirkel, Danielson, 2014). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, mokymosi sunkumų pobūdis ir priežastys yra skirtingos, tačiau bendra tai, kad jie išryškėja ugdymo procese, pradėjus vaikui mokytis. Šiuos sutrikimus sudėtinga atpažinti iki mokymosi mokykloje pradžios, nes mokymosi sutrikimų turintiems vaikams nebūdingi akivaizdūs mąstymo ar adaptyvaus elgesio sunkumų pasireiškimai. Dėl to šie sutrikimai dažniausiai būna netikėti (Fletcher, 2012).

Mokymosi sutrikimų koncepcija domisi ne tik edukologai, psichologai, bet ir medicinos mokslo atstovai, nagrinėjantys vaikų psichopatologiją, todėl medicininėse TLK-10-AM ir DSM-V klasifikacijose galima rasti mokymosi sutrikimų apibūdinimus ir diagnostinius kriterijus. Lietuvoje nustatant mokymosi sutrikimus remiamasi TLK-10-AM (Tarptautinės statistinės ligų ir sveikatos sutrikimų klasifikacijos dešimtasias pataisytas ir papildytas leidimas, 2011). TLK-10-AM (2011) „mokymosi sutrikimai vadinami specifiniais mokymosi sugebėjimų raidos sutrikimais ir priskiriami psichologinės raidos sutrikimų grupei. MS apibrėžiami, kaip sutrikimai, kai įprastas mokymosi įgūdžių įgyjimas yra sutrikęs nuo ankstyvosios raidos stadijos ir nesusijęs su protinio

atsilikimo pasekme, liga ar bet kurios formos patirta smegenų trauma. Mokymosi sutrikimai skirstomi į grupes: specifiniai skaitymo sutrikimai, specifiniai rašymo sutrikimai, specifiniai aritmetinių sugebėjimų sutrikimai, mišrūs mokymosi sugebėjimų sutrikimai, kiti mokymosi sugebėjimų raidos sutrikimai ir nepatikslingi mokymosi sugebėjimų raidos sutrikimai.“

Pagal diagnostinę ir statistinę psichikos sutrikimų klasifikaciją kuri paplitusi JAV, DSM-IV-TR (angl. „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“, ketvirtas pataisytas leidimas; American Psychiatric Association, 2000) mokymosi sutrikimai priskiriami sutrikimams, kurie nustatomi kūdikystėje, vaikystėje ar paauglystėje. DSM-IV-TR išskiria keturis mokymosi sutrikimų tipus: skaitymo, matematikos, rašytinės ekspresijos ir kitaip nesuklasifikuoti, tačiau DSM-V (2018) klasifikacijoje randami nauji diagnostiniai kriterijai apibūdinantys specifinius mokymosi sutrikimus, kurie priskiriami neurokognityvinio vystymosi sutrikimų grupei bei apima bendrųjų akademinį įgūdžių trūkumus (skaitymo, rašymo, matematikos), kurie yra visapusiškas mokymosi pagrindas (APA, 2018).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme apibrėžiamos negalios, sutrikimai ir mokymosi sunkumai, kuriuos turintys asmenys priskiriami specialiųjų ugdymosi poreikių grupėms. „Sutrikimų grupei priklauso mokymosi (dviejų ar daugiau dalykų – skaitymo, rašymo, matematikos ar kitų dalykų), taip pat elgesio ir emocijų, kalbos ir kalbėjimo sutrikimai, kurie pasireiškia vaikui įsisavinant mokymosi programą, tai yra įgyjant pagrindinių kompetencijų. Sutrikimai skirstomi į šias grupes: 1. Mokymosi sutrikimai kurie apima – bendruosius mokymosi sutrikimus, specifinius mokymosi sutrikimus, neverbalinius mokymosi sutrikimus; 2. Elgesio ar/ir emocijų sutrikimai - aktyvumo ar/ir dėmesio sutrikimai, elgesio sutrikimai, emocijų sutrikimai; 3. Kalbos ir kalbėjimo sutrikimai; 4. Kompleksinis sutrikimas” (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). Mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, sudaro per trečdalį visų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, besimokančių Lietuvos mokyklų bendrosiose klasėse. 2015–2016 mokslo metais iš Lietuvos mokyklų bendrosiose klasėse besimokančių visų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių 33,4 proc. turėjo mokymosi sutrikimų: 8,1 proc. – bendrųjų, 8,5 proc. – specifinių, 0,3 proc. – neverbalinių mokymosi sutrikimų ir 16,5 proc. – kompleksinių sutrikimų, į kurių sudėtį įeina ir mokymosi sutrikimai (cit. iš Ališauskas ir Galvydytė, 2017). Darbe cituojant senesnius leidinius taip pat gali būti paminėtas ir anksčiau vartotas terminas „mokymosi negalia“.

Specifiniai mokymosi sutrikimai, kurie analizuojami darbe, apibrėžiami, kaip „heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Sutrikimams būdinga, kai dėl atskirų pažinimo procesų sutrikimo mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų bei kompetencijų, tačiau neišlavėjimo ar jų

priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos” (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). Lietuvoje specifinių mokymosi negalių terminas pradėtas vartoti palyginti neseniai, tik nuo 1991 metų (Giedrienė, 2012), todėl literatūroje ir mokslinėse publikacijose iki 2011 m. dažnai aptinkamas terminas „mokymosi negalia“ kuris apima skaitymo, rašymo ir matematikos sunkumų spektrą, o nuo 2011 m. kartu su nauju Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašu, terminas pakeistas į „mokymosi sutrikimus“.

Skaitymo sutrikimai. Skaitymo sutrikimai apima žodžių skaitymo sunkumus, kai praleidžiamos, keičiamos, pridedamos raidės ar skiemenys. Netinkamas raidžių formos, eiliškumo žodyje vartojimas ir skaitymo krypties reversijos. Ribotas visuminis vizualinis žodžių atpažinimas. Spėliojama žodžio pradžia, perskaičius žodžio pradžią, bandoma atspėti kita žodžio dalis. Kitas kriterijus apibrėžiantis skaitymo sutrikimus yra sklandaus skaitymo sunkumai kai skaitoma paraidžiui arba skienuojant, kartojami skiemenys, žodžiai ir žodžių junginiai. Skaitymo tempas labai greitas ir trukdo teksto suvokimui arba skaitymo tempas labai lėtas. Nepaisoma žodžio, sakinio ribų, skyrybos ženklų, pametamas skaitomas žodis, eilutė, negebama perkelti žvilgsnio, praleidžia žodžius arba kitus žodžius prideda. Teksto supratimo sunkumai taip pat apima skaitymo sutrikimus. Šiam sunkumui būdinga: nesuvokiamos tikslios perskaitytų žodžių reikšmės, žodžių junginių ar sakinių prasmės. Skaitant nesinaudojama tekstinėmis užuominomis, sunkiai suprantami tekste esančių atskirų minčių ryšiai, sunkiai suprantama pagrindinė teksto mintis, nesuvokiamas teksto stilius ir paskirtis. Skaitymo sutrikimams priklauso ir visiškas negebėjimas skaityti. (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428).

Rašymo sutrikimams būdinga: pakitimai žodžio struktūroje, kai yra keičiamos, praleidžiamos, papildomai prirašomos raidės ar skiemenys; netaisyklingos raidžių formos, painiojamas raidžių eiliškumas žodyje, rašymo krypties reversijos; kylantys sunkumai taikant rašybos taisykles; sunkumai perteikiant mintį raštu; raštas neįskaitomas arba sunkiai įskaitomas; visiškas negebėjimas rašyti (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428).

Matematikos sutrikimai nėra tokie įprasti, kaip kiti mokymosi sutrikimai, nes kaip atskiras sutrikimas pasireiškia rečiau (Wilmshurst, 2009). Matematikos gebėjimai gal sutrikti dėl šių įgūdžių trūkumų: pagrindinių matematinių įgūdžių sunkumai - daiktų skaičiavimas, aritmetinių veiksmų atlikimas žodžiu bei raštu ir jų užrašymas, daugybės lentelės įsiminimo sunkumai. matematinių sąvokų pavadinimo ir suvokimo sunkumai, žodžiu pateiktų užduočių užrašymo skaičiais sunkumai. Skaitmenų, skaičių, matematinių ženklų, simbolių suvokimo, skaičių užrašymo sunkumai. Faktų, veiksmų sekos ir sprendimo būdų, reikalingų atlikti matematikos užduotį,

atsiminimo sunkumai. Tekstinių uždavinių sprendimo sunkumai (įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317 priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428). Mokiniai, turintys matematikos mokymosi sutrikimų, taip pat gali patirti kognityvinių procesų sunkumų tokių, kaip savo sugebėjimų įvertinimas, kuris reikalingas užduočiai išspręsti; nustatymas ir pasirinkimas tinkamos sprendimo strategijos; informacijos apdorojimo sunkumų; užduoties sprendimo proceso kontroliavimas; tikslus užduoties išreiškimas skaičiais; sprendimo strategijų apibendrinimas (Kibildienė, 2009). Tyrimo rezultatai parodė, kad 9 metų vaikams, kuriems nustatytas matematikos mokymosi sutrikimas, būdami 13 metų nepasiekia mokymosi lygio, kaip jų bendraamžiai neturintys mokymosi sutrikimų. Jie ir toliau atsilieka nuo savo bendraamžių ir kitose kognityvinėse srityse (Andersson, 2010).

Apibendrinant galima teigti, kad vaikams turintiems matematikos mokymosi sutrikimų, trūksta pagrindinių pažinimo funkcijų, tokių kaip darbo atmintis, trumpalaikė atmintis, slopinimo kontrolė, ilgalaikė atmintis ir apdorojimo greitis. Gali būti, kad šios kognityvinės problemos prisideda prie šių vaikų matematinių sunkumų (Andersson, 2010).

Diagnozuojant mokymosi sutrikimus ar atliekant mokslinę analizę svarbu asižvelgti ir nepainioti mokymosi sutrikimų su akademiniais sunkumais, kurie gali atsirasti dėl socialinio, pedagoginio, ar emocinio apleistumo; sensorinių sutrikimų - nevisavertės regos, susilpnėjęs klausos; dvikalbystės; intelekto sutrikimų (Giedrienė, 2011), mokymosi galimybių trūkumo, kultūrinių veiksnių, skurdžios vaiko aplinkos ar ligos (APA, 2000; Brueggemann & Kamphaus, Dombrowski, 2008). Svarbu atskirti mokymosi sutrikimus nuo protinio atsilikimo, kuomet akademiniai pasiekimai atitinka žemą intelektą, priešingai, nei esant mokymosi sutrikimams, kai intelektas dažniausiai atitinka normalų intelektą arba gali net viršyti vidutinį normalų IQ. Mokymosi pasiekimams taip pat poveikį gali daryti koordinacijos sutrikimai dėl ko gali atsirasti smulkiosios motorikos neišlavėjimas, o kartu ir rašymo sunkumai, todėl nustatant mokymosi sutrikimus svarbu atmesti šio sutrikimo buvimo galimybę (Wilmshurst, 2009).

Dauguma atvejų, mokymosi sutrikimai lydi individą visą jo gyvenimą, tai ilgalaikė būklė, todėl svarbu gebėti prisitaikyti ir ieškoti būdų, kaip įveikti savo sunkumus. Manoma, kad mokymosi sutrikimų turintys mokiniai gali išmokyti daugiau, nei yra prognozuojama pagal jų galimybes. Jei mokymo procese būtų atsižvelgiama į jų individualias veiklos charakteristikas, kaip darbo tempas, dėmesio koncentracija bei veiksnius padedančius ir trukdančius jiems sėkmingai mokytis (Ališauskas ir Galvydytė, 2017). Mokymosi sutrikimų sukelti akademiniai sunkumai gali būti kompensuojami arba mažinami kitų veiksnių pagalba: individo intelektualiais ir kalbiniais gebėjimais, aukšta motyvacija ir atkaklumu (Mather & Gregg, 2006), aukšta savigarba (Morrison & Cosden, 1997), todėl svarbu padėti vaikams suprasti jų stipriąsias puses, nes susidūrimas su nuolatine nesėkme akademinėje veikloje, skatina psichologinių sunkumų atsiradimą, kas dar labiau

įtraukia vaiką į nesėkmių ratą, todėl gebėjimas kontroliuoti savo emocijas ir elgesį kurios yra priklausomos nuo slopinimo kontrolės yra svarbus uždavinys visiems vaikams, kurie mokymosi aplinkoje susiduria su įvairiais iššūkiais.

1. 2. Vaikų emocijų ir elgesio sunkumų samprata

Dažnai pedagogai, tėvai kalbėdami apie vaikų emocijų ir elgesio sunkumus painioja bei tapatina juos su emocijų ir elgesio sutrikimais. Analizuojant pradinio mokyklinio amžiaus vaikų emocijų ir elgesio sunkumus svarbu išsigryninti ar vaikas yra matomas kaip problema, ar kaip asmuo, patiriantis sunkumus (Geležinienė, 2009). Norint suprasti ir tinkamai apibūdinti emocijų ir elgesio sunkumus nereikėtų pamiršti subjektyvumo reikšmės, nes kiekvienas žmogus savaip interpretuoja tai, kas vyksta aplinkui, pasikliaudamas savo asmenine patirtimi (Cooper & Smith, Upton, 2000). Emocijų ir elgesio sutrikimų grupė, apibūdinama, kaip nuolatinio agresyvaus, asocialaus arba įžūlaus elgesio be aiškių ir rimtų depresijos, nerimo arba kitų emocinių sutrikimų simptomų deriniu (TLK-10-AM, 2011). Apibrėžti emocijų ir elgesio sunkumus nėra paprasta ir vaikystės raidos laikotarpiu skirstyti vaikų problemas į emocijų ir elgesio sritims priklausančius darinius yra sąlyginis, nes bet kokia problema, dažniausiai turi tiek emocinį foną, tiek tam tikro elgesio išraišką (Nasvytienė, 2005). Vaikų raidą tyrinėjantys psichologai siūlo vaikystės bei paauglystės problemas skirstyti į eksternalius (elgesio) ir internalius (emocijų) sunkumus. Lietuvių sunkumai analizuojami remiantis T. M. Achenbacho empiriškai pagrįstu vertinimu (*angl. Achenbach System of Empirigally Based Assessment, ASEBA*) kuris taikomas vaikų ir suaugusiųjų adaptyvaus elgesio bei elgesio ir emocijų sunkumų įvertinimui (Žukauskienė ir Kajokienė, 2012). Eksternalūs sunkumai arba elgesio sunkumai – tai problemų nukreipimas į išorę ir išoriškai pastebimos neadaptiviu elgesiu (Pukinskaitė, 2002), susijusios su nepakankama kontrole (Reynolds, 1994) būdingi agresyvūs ir taisyklių laužymo veiksmai, išveika, prieštaraujantis neklusnumas (Achenbach, cit. iš Nasvytienė, 2005). Internalių – emocinių sunkumų atpažinimas nepasireiškia per išoriškai matomą individo netinkamą elgesį. Emociniai sunkumai susiję su individo vidiniais išgyvenimais. Emociniams sunkumams būdingas atsiribojimas, nerimastingumas, depresijos požymiai, uždarumas, somatiniai negalavimai (Barkauskienė, 2004). Emocijų ir elgesio sunkumų turintys vaikai dažniausiai negeba adekvačiai ir tinkamai elgtis konfliktinėse arba sudėtingose situacijose, jie pasižymi žemais empatiškumo bei pagalbos kitam gebėjimais, kurių pagalba vėliau gali būti kuriami ir palaikomi teigiami ir draugiški santykiai su bendraamžiais (Malti, 2006). Įrodyta, kad vaikai turintys emocinių sunkumų nuo savo bendraamžių atsilieka

maždaug vienais metais vienoje ar kitoje akademinėje srityje (Kauffman & Cullinan, Epstein, 1987; Forness & Bennett, Tose, 1983).

1.3. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų emocijų ir elgesio sunkumai

Daug autorių linkę manyti, kad vaikai turintys mokymosi sutrikimų turi neproporcingai daugiau emocijų ir elgesio sunkumų lyginant su jų bendraamžiais (Lufi & Okasha, Cohen, 2004; Martinez & Semrud-Clikeman, 2004; Sideridis & Mouzaki, Simos, Protopapas, 2006). Mokymosi sutrikimai gali sukelti padidėjusią riziką sutrikdyti vaiko socialines, emocines ir elgesio kompetencijas, tačiau moksliniuose šaltiniuose pasigendama tyrimų kurie analizuoja, kiek socialiniai, emociniai ir elgesio simptomai gali nuspėti mokymosi sutrikimų dažnumą (Doll & Horn, 2008). Keletas autorių teigia, kad vaikų su mokymosi sutrikimais, emociniai poreikiai dažnai yra nepaisomi, nes dažniausiai dirbama tik su mokymosi sutrikimu (Bender & Wall, 1994; Rock & Fessler, Church, 1997; Sabornie, 1994), tačiau aiškesnis suvokimas apie vaikus turinčius mokymosi sutrikimų ir jų emocijų sunkumų patirtį, gali signalizuoti mokytojams apie potencialų poreikį ir paskatinti atsižvelgti į tai ugdymo procese. Pastebima, kad vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, surenka reikšmingai daugiau balų vertinant nerimo ir depresijos požymius (Heath & Ross, 2000; Maag & Reid, 2006), todėl įvairios teorijos, siekia paaiškinti galimą mokymosi sutrikimų ir nerimo santykį: antrinės reakcijos, pirminio sutrikimo ir smegenų disfunkcijos teorijos. Antrinės reakcijos teorija rodo, kad nerimas vystosi kaip mokymosi sunkumų rezultatas, tuo tarpu pirminių sutrikimų teoretikai teigia, kad mokymosi sunkumus sukelia patiriamas nerimas. Smegenų disfunkcijos teoretikai teigia, kad mokymosi sutrikimai ir nerimas turi bendrą smegenų etiologiją, todėl dažnai pasireiškia kartu (Nelson & Harwood, 2011).

Mokslininkai tyrė vaikų mokymosi sutrikimus bei analizavę jų ryšį su emocijų ir elgesio sunkumais teigia, kad tokie vaikai, yra labiau pažeidžiami, jie turi daugiau elgesio ir emocijų sunkumų yra labiau atsiriboję, uždaresni, drovesni, dažniau išreiškia somatinius skundus nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų. Mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau nei jų bendraamžiai neturintys mokymosi sutrikimų susiduria su tėvų bei mokytojų kritika dėl žemų akademinių rezultatų ar menkų pastangų mokantis. Patys vaikai patiriantys mokymosi sunkumus dažnai susiduria su nesėkmėmis ir frustracija ugdymosi veikloje, jiems sunku suprasti dėl ko kartais vienus dalykus pavyksta išmokti lengvai ir greitai, o kitus mokosi itin lėtai ir sunkiai. Šie vaikai tarsi atsiduria užburtame ydingame rate, dėl ko atsiranda žema mokymosi motyvacija ir išmoktas bejėgiškumas, tai didina elgesio bei emocijų sunkumų atsiradimą ir mažina paties vaiko savivertę (Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2002). Užsienio autoriai taip pat patvirtina, kad dauguma vaikų

turinčių mokymosi sutrikimų patiria vienokių ar kitokių emocinių sunkumų (Gorman, 1999; Capozzi & Casini, Romani, De Gennaro, Nicolais, Solano, 2008; Ellen, 1989) taip pat išskiria emocijų ir elgesio sunkumų skirtumus pasireiškiančius tarp lyčių, jie teigia, kad emocijų sutrikimai daug dažniau nustatomi mergaitėms nei berniukams, o berniukams dažniau yra nustatomi elgesio sutrikimai (Walker & Melvin, 2010). Akivaizdu, kad emocijų sunkumai daro poveikį akademiniam pasiekimams dėl ko atsiranda mokymosi spragos, motyvacijos trūkumas ir kt., todėl svarbu tinkamai atskirti, kada mokymosi sutrikimas daro poveikį emocijų sunkumams atsirasti, o ne atvirkščiai. Emocinės problemos su kuriomis susiduria mokymosi sutrikimų turintys vaikai yra panašios kilmės, tačiau ne tokio stipraus ir sudėtingo pobūdžio, kaip vaikų turinčių emocijų sutrikimus (Sindelar & King, Cortlanc, Wilson, Meisel, 1985, cit. iš Handwerk & Marshall, 1998). Kiti veiksniai darantys poveikį vaikų turinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumams atsirasti, susiję su vaiko artima aplinka ir jos veiksniais. Vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, yra labiau prisirišę prie jiems artimų ir svarbių žmonių (Barkauskienė, 2005). Įrodyta, kad stresinių situacijų patyrimas šeimoje gali būti susiję su mokymosi negalių turinčių vaikų psichosocialiniu pažeidžiamumu bei elgesio ir emocinėmis problemomis (Barkauskienė, 2005). Jie kenčia dėl socialinės atskirties ir vienatvės (Martinez & Semrud - Clikeman, 2004), vertinant juos tradiciniais adaptyvaus elgesio būdais, vaikų turinčių mokymosi sutrikimų, rezultatai yra dažnai žemesni nei vaikų, kurie neturi mokymosi sutrikimų (Harrison & Oakland, 2004). Dar vienas svarbus aspektas, vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, linkę nelankyti mokyklos arba yra pašalinami iš jos, dažniau nei mokymosi sutrikimų neturintys vaikai (Achilles & McLaughlin, Croninger, 2007). Kiti tyrimai atskleidžia, kad daugiau emocijų ir elgesio sunkumų patiria tie vaikai, kurių motinos turėjo vidurinę ir žemesnę išsilavinimą (Jusienė ir Platkevičiūtė, 2003), kurių šeimos gauna mažesnes pajamas, kurių šeimos yra nepilnos, vaikas auga su vienu iš tėvų (Žukauskienė ir Kajokienė, 2007). Todėl galima teigti, kad nuo šeimos gerovės priklauso vaikų fizinė sveikata, psichologinė savijauta bei tarpasmeninių santykių kokybė (Verhulst et al., 2003; Twenge & Campbell, 2002; von Rueden et al., 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų turinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumai gali atsirasti dėl daugelio priežasčių ir gali dalintis bendrais arba persidengiančiais rizikos faktoriais, kaip neurologinis pažeidimas (Doll & Horn, 2008), vaiko asmeninės savybės, nepalanki artima aplinka, akademinės nesėkmės. Šie patyrimai paskatina vaikus elgtis pasyviau, pajusti daugiau nerimo bei kančios ir išreikšti tai destruktiviu elgesiu.

1. 4. Slopavimo kontrolės samprata

Slopavimo kontrolė (angl. inhibitory control) – toliau slopavimas - tai vykdomajai funkcijai priskiriamas aukštesnio lygmens kognityvinis gebėjimas, leidžiantis nuslopinti dominuojantį, automatinį, verbalinį ar kognityvinį atsaką ar reakciją, kai to reikalauja užduotis arba situacija (Rakickienė, 2015). Slopavimo kontrolė priklauso vykdomosios funkcijos konstruktiui kuris susideda iš grupės pažintinių gebėjimų ir kurie apima planavimą, dėmesį, darbinę atmintį, savikontrolę, slopavimą, savireguliaciją ir visų šių gebėjimų vyksmas prasideda smegenų priekaktinės srities priekinėje skiltyje (Goldstein & Naglieri, 2014). Vykdomoji funkcija atlieka svarbius bazinius procesus - tai psichinės veiklos perkėlimas, vyraujančio atsako slopavimas, veikliosios atminties reprezentacijų atnaujinimas ir randama įrodymų, kad individualūs vykdomosios funkcijos įgūdžių skirtumai arba šių įgūdžių indikatoriai vaikystėje, nuspėja reikšmingus veiksnius, svarbius vaiko raidos tarpsnių baigčiai, įskaitant brandumą mokyklai (Blair & Razza, 2007), pasiekimus mokykloje, socialines kompetencijas paauglystėje (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989), geresnę fizinę sveikatą, aukštesnį socioeknominį statusą (Moffitt et al., 2011). Atskirai analizuojant vykdomosios funkcijos gebėjimą - slopavimo kontrolę, randame, kad be slopavimo kontrolės gebėjimo individai elgtųsi impulsyviai, naudotų senus mąstymo ar elgesio įpročius reaguodami į situacijas, kai reikia palaukti arba reaguoti tinkamai. Dažnai individai nesuvokia, kad elgesiui poveikį daro aplinkos stimulai, o slopavimo kontrolė sukuria galimybę keisti ir pasirinkti, kaip elgtis ar reaguoti į stimulą (Diamond, 2012). Manoma, kad slopavimas yra susijęs su gebėjimu atsispirti stipriam potraukiui daryti vieną dalyką, o vietoj to daryti tai, ko yra reikalaujama arba kas yra tinkama pagal situaciją (Thompson, 2009). A. Miyake, N. P. Friedman, M. J. Emerson, A. H. Witzki, A. Howerter, T. D. Wager (2000) darbuose, slopavimo kontrolė apibūdinama terminu - „atsako slopavimas“ (angl. *inhibition of response*), pastarųjų metų tyrėjų darbuose - P. D. Zelazo (2007), S. M. Carlson & T. Wang (2007), Moses & Claxton (2004) vartojamas *slopavimo kontrolės* terminas, todėl darbe pasirinkta vartoti pastarąją sąvoką. Šiame darbe cituojant senesnius leidinius taip pat gali būti paminėtas „atsako slopavimas“, tačiau sąvokos reikšmė nekinta ir prilygsta anksčiau minėtos *slopavimo kontrolės* sąvokos reikšmei. Analizuojant Miyake ir kt. (2000) atliktą vykdomosios funkcijos struktūros tyrimą, kur buvo pasirinkti trys vykdomieji gebėjimai, vienas iš jų - atsako slopavimas. Šių trijų gebėjimų pasirinkimą mokslininkai pagrindė šiais argumentais: 1.šios vykdomosios funkcijos tiriamos dažniausiai; 2. tai apima „bazinius“ vykdomuosius procesus; 3. atsako slopavimas bei kiti du procesai svarbūs atliekant sudėtingas vykdomosios funkcijos užduotis, pvz. Viskonsino kortelių rūšiavimo užduotis bei Londono bokšto užduotis. Manoma, kad iš visų trijų vykdomosios funkcijos „bazinių“ procesų slopavimo kontrolė laikoma svarbiausiu (Miyake & Friedman, 2012; Anderson, 1998; Barkley,

2001) ji padeda reguliuoti ne tik emocijas, elgesį, bet ir kalbos funkcionavimą (Miyake et al., 2000).

Pagal slopinimo reakcijos pobūdį išskiriamos „šalto“ (angl. *cold*) ir „karšto“ (angl. *hot*) slopinimo kontrolės funkcionavimas (Zelazo & Cunningham, 2007). Manoma, kad „karšto“ pobūdžio slopinimo kontrolė apima su apdovanojimu ar bausme susijusias situacijas, reikalaujančias emocijų reguliavimo, o „šalto“ - orientuojasi į nepriklausomas nuo konteksto problemas (Zelazo & Cunningham, 2007). „Šalto“ pobūdžio slopinimas yra reikalingas abstrakčioms situacijoms, kai užduočiai reikia slopinimo kontrolės iš dalyvio, tačiau su užduoties atlikimu nėra susijęs specifinis apdovanojimas arba bausmė (Zelazo & Muller, 2002). R. Breidokienė (2014) išskiria W.Mischelio ir kolegų „karšto“ ir „šalto“ sistemų modelį, kurį aiškina malonumo atidėjimu bei afektyvių ir kognityvių procesų integracija. Užduotys, kurios atspindi „šalto“ slopinimo pobūdį, apimdavo abstrakčias, pašalintas nuo konteksto problemas, kurioms trūksta reikšmingų emocinių arba motyvacinių aspektų, pavyzdžiui, Viskonsino kortelių rūšiavimo užduotis (Wisconsin Card sorting Test, WSCT, Grant & Berg, 1948), yra laikoma kaip „prototipiškiausia vykdomosios funkcijos užduotis neuropsichologijoje“ (Pennington & Ozonoff, 1996). Kitos užduotys naudojamos nustatyti „šalto“ slopinimo kontrolę yra klasikinė Stroop užduotis (Color Word Stroop task; Stroop, 1935), kuomet tiriamojo prašoma reaguoti į tą stimulo savybę, į kurią reaguoti yra mažiau įprasta ar patogu; Eriksen šoninių rodyklių užduotis (Eriksen Flanker Task; Rueda & Rothbart, McCandliss, Saccomanno, Posner, 2005), ir Dimensinis kortelių rūšiavimas (Dimensional Change Card Sort, DCCS; Zelazo, 2006), taip pat „eiti/neiti“ („Go/no go“, Kochanska & Knaack, 2003), stop – signalo (Stop – signal, Verbruggen & Logan, 2009) užduotys. „Karšto“ tipo slopinimo kontrolė priklauso dalinai nuo nervinių tinklų, esančių priekaktinės žievės regione, mezolimbinių apdovanojimų tinkle, įskaitant migdolinį kūną ir dryžuotąjį kūną, ir tipiška yra įvertinama taikant užduotis, kurioms reikia lankstaus pakartotinio įvertinimo artėti ar tolti nuo ryškaus stimulo. To pavyzdžiai yra pasitenkinimo nukėlimas, kas reiškia vengimą pastebimo betarpio apdovanojimo ir artėjimą prie ne tokio pastebimo užvėlinto apdovanojimo, kaip Vaikų Lažybų Užduotis (Children’s Gambling Task; Kerr & Zelazo, 2004) ar supaprastinta Iowa Lažybų užduotis (Iowa Gambling Task; Bechara et al., 1994; Noël, Brevers, & Bechara, 2013). „Karšto“ slopinimo kontrolės užduotys turi emocinį ir/arba motyvacinį pagrindą. Atsakas, kurį reikalaujama nuslopinti, dažnai būna susijęs su galimybe patirti malonumą, su smalsumu, emociniu pasitenkinimu (Prencipe et al., 2011; Willoughby & Kupersmidt, Voegler-Lee, Bryant, 2011). Mažiems vaikams „karšto“ slopinimo kontrolės matavimui naudojamos „dovanos vyniojimo“ užduotis ir „Zefyrų testas“ (angl. *The Marshmallow Test*) – tiriamajam duodamas vienas zefyras ir pažadama, jeigu palauks kol ateis tyrėjas, vaikas gaus antrą zefyrą. Šie abu metodai naudojami ikimokyklinio amžiaus vaikų „karšto“ pobūdžio slopinimo kontrolės

įvertinimui. „Karšto“ slopinimo kontrolės sistema vystosi labai anksti, ji vyrauja jau naujagimio raidoje ir iš prigimties yra automatinė, valdoma refleksų, stimulus-atsakas reakcijų. „Karšto“ ir „šalto“ pobūdžio slopinimo kontrolė, kurias taikant kartu sprendžiamos realaus pasaulio problemos, yra abi sąmoningos, reikalaujančios pastangų, iš viršaus į apačią apdorojimo, savireguliacinio apdorojimo, priklausomo nuo priekaktinės žievės, bet jos varijuoja laipsnyje, kiek jų reikia valdant motyvaciją ir emocijas, įskaitant tikslo siekiančią moduliaciją, paprastų siekimo ir atsitraukimo motyvų (Zelazo & Carlson, 2012). Norint atlikti daugelį realaus pasaulio užduočių yra reikalinga kombinacija tiek „karšto“, tiek „šalto“ slopinimo kontrolės. Būtent šie pastangų reikalaujantys įgūdžiai yra pasitelkiami, kai yra problema, kurią reikia išspręsti; kai yra tikslas ir motyvacija pasiekti tikslą (Zelazo, 2015). Sutrikus slopinimo funkcijai, sutrinka darbinė atmintis, savireguliacija, vidinė kalba, veiksmų analizė, o šių elementų veiklos sutrikimai sukelia elgesio kontrolės problemas (Barkley, 1997).

Slopinimo kontrolė artimiausiai susijusi su savireguliacija, todėl manoma, kad slopinimo kontrolė yra susijusi su elgesiu bei pasiekimais mokykloje (Rakickienė, 2015). Literatūroje randama, kad atsako slopinimas tapatinamas su savireguliacija (Carlson, 2003), todėl svarbu atskirti šiuos du terminus. Savireguliacija apima tarpusavyje susijusius individo gebėjimus ir procesus, kurie leidžia kontroliuoti elgesį, emocijas, dėmesį prisitaikant prie vidinių ir išorinių reikalavimų (Vohs & Baumeister, 2007). Savireguliacija yra sudėtingas reiškiny, pasireiškiantis skirtingais organizmo funkcionavimo lygiais: elgesio, kognityviu, emociniu, fiziologiniu, genetiniu (Braidokienė ir Jusienė, 2012), todėl atsako slopinimas yra būtinas sėkmingai elgesio ir emocijų savireguliacijai, kaip ir daugeliui kitų aukštesniųjų žmogaus psichinių funkcijų (Rakickienė, 2015).

Ne mažiau svarbus konstruktas susijęs su slopinimo kontrole yra impulsyvumas, kuris susijęs su prefrontalinės žievės ir požiivio motyvacinės sistemos kontrole (Chambers & Potenza, 2003; Chambers & Taylor, Potenza, 2003; Zuckerman, 2006), jam būdingas staigus reagavimas į tiesioginius impulsus, paskatas, neapgalvojus ir neįvertinus visų aplinkybių, tai negebėjimas sustoti ir pagalvoti prieš ką nors sakant ar veikant (Romer et al., 2010) ir siejamas su potencialiai neadaptivi elgesiu (Enticott et al., 2006). Terminas „impulsyvumas“ nusako individo bruožą, individo elgesio ypatumą ir neturi būti sulyginamas su atsako slopinimu (Eisenberg et al., 2004).

Gebėjimas kontroliuoti savo elgesį, svarbus uždavinys vaikams pirmaisiais metais mokykloje, kada mokymosi situacija vaikams yra nauja ir reikalaujanti slopinimo kontrolės gebėjimų, padedant tinkamai reguliuoti savo elgesį bei emocijas. Kylant elgesio ir emociniams sunkumams tikėtina, kad sutrinka kontrolės gebėjimai, slopinimo mechanizmas bei dėmesio sutelktumas (Garcia-Barrera & Kamphaus, Bandalos, 2010). Atlikti tyrimai su priešmokyklinio amžiaus vaikais, rodo, kad slopinimo kontrolės mechanizmą galima pagerinti per 5 savaites dirbant po 25 - 40 min. per dieną ir pateikiant atitinkamas užduotis (Thorell & Lindqvist, Bergman,

Bohlin, Klinberg, 2008), todėl svarbu, kad pedagogai siektu kuo geriau pažinti savo ugdytinius ir kuo anksčiau išsiaiškintų jų poreikių netenkinančius veiksnius ar situacijas, kad tikslinga pagalba kuo greičiau pasiektų vaikus turinčius mokymosi sutrikimų.

1.5. Problemos formulavimas, tikslas, uždaviniai

Psichologiniai, neurologiniai, edukologiniai moksliniai tyrimai analizuoja ir atskleidžia mokymosi sutrikimų turinčių individų kognityvinius ypatumus, raidos dėsningumus, diagnostinių kriterijų svarbą nustatant mokymosi sutrikimus, bei intervencijos ir prevencijos reikšmę. Kartu su mokymosi sutrikimų sąvokos teoriniu aiškumu bei diagnostiniais kriterijais, radosi naujų tyrimų, kurie analizuoja ne tik patį mokymosi sutrikimą, bet ir bando atskleisti biopsichosocialinių veiksnių svarbą mokymosi sutrikimams atsirasti (McKinney & Speece, 1986; DeFries & Alarcon, 1996; Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2002; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Anderson, 2010; Ginieri-Coccosis & Rotsika ir kt., 2011; Nelson & Harwood, 2011; Skerytė – Kazlauskienė ir kt., 2012; Emam & Kazem, 2014; Maki & Floyd, Roberson, 2015; Ališauskas ir Galvydytė, 2017). Moksliniuose tyrimuose dažniausiai pasirenkama analizuoti, apjungiant įvairius mokymosi sutrikimus, tačiau šiandieninėje mokykloje retai randamos homogeniškos mokymosi sutrikimų grupės. Dažniausiai kartu su mokymosi sutrikimu nustatomi ir kiti sunkumai ar sutrikimai, todėl darbe buvo pasirinkta analizuoti „išgrynintą“ mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupę – specifinius mokymosi sutrikimus, į kurių sudėtį įeina skaitymo, rašymo ir matematikos mokymosi sutrikimai ir neįeina jokie kiti sutrikimai bei pasigilinti ar šiai sutrikimų grupei yra būdingi emocijų ir elgesio sunkumai.

Teoriniuose samprotavimuose bei klinikinuose tyrimuose randama, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų patiria emocijų ir elgesio sunkumų (Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002), socialinio prisitaikymo bei akademinio funkcionavimo sunkumų (Al-Yagon, Mikulincer, 2004). Tyrimai rodo, kad maždaug 70 % vaikų turinčių mokymosi sutrikimų patiria nerimo būseną, lyginant su jų bendraamžiai neturintčiais mokymosi sutrikimų. Neabejotina, kad ši išvada kelia susirūpinimą ir dėl to, kad vaikai turintys mokymosi sutrikimų gali atsidurti padidintoje rizikoje patirti nerimo sutrikimus (Nelson, Harwood, 2011). Literatūroje daromos prielaidos, jog vaikai turintys mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumus gali patirti dėl dviejų priežasčių: 1. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumai – tai pasekmė, nuolatinės nesėkmės bei frustracijos patyrimas mokymosi procese; 2. Mokymosi sutrikimas yra klinikinis sindromas ir kai kuriems vaikams elgesio bei emocijų sunkumai gali būti šio sindromo dalis (Barkauskienė, Bieliauskaitė, 2002)., todėl gilesnė analizė padėtų geriau suprasti ar specifinių mokymosi sutrikimų turintys vaikai patiria daugiau emocijų ir elgesio sunkumų nei jų bendraamžiai neturintys mokymosi sutrikimų.

Nuo gimimo formuojasi atitinkami kognityviniai įgūdžiai ir mechanizmai. Pripažįstama, jog vykdomoji funkcija yra viena iš svarbiausių kognityvinių gebėjimų, kurie prisideda prie individo elgesio kontrolės, padeda tinkamai prisitaikyti prie kasdieninio gyvenimo

situacijų bei yra atsakingi už tikslų formulavimą ir jų įgyvendinimą (Hewage, Bohlin, Wijawardena, Lindmark, 2010). Žinoma, kad pažinimo, emocijų ir elgesio reguliavimas susijęs su slopinimo kontrolės gebėjimu (Nigg, 2000), todėl kyla klausimas, ar slopinimo kontrolė galėtų būti tarpininku kilti elgesio ir emocijų sunkumams.

Tyrimo tikslas – nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių pradinio mokyklinio amžiaus vaikų slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajas.

Uždaviniai:

1. Palyginti pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų ir neturinčių mokymosi sutrikimų slopinimo kontrolės ypatumus.
2. Palyginti pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų ir neturinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumus.
3. Nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų slopinimo kontrolės bei elgesio ir emocijų sunkumų sąsajos.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrime dalyvavo 49 vaikai, 19 mergaičių ir 25 berniukai besimokantys antroje – ketvirtoje pradinėse klasėse. Klinikinę imtį sudarė 14 mokinių (2.1.1. lentelė), atrinktų pagal šiuos kriterijus: a) pradinis mokyklinis amžius (2 - 4 klasės); b) vaikai turintys specifinius mokymosi sutrikimus (skaitymo, rašymo, matematikos mokymosi sutrikimai); c) vaikai neturintys kitų sutrikimų, kurie sudarytų komorbidiškumą. Tyrimo dalyviams Vilniaus, Šiaulių, Plungės miestų psichologinių - pedagoginių tarnybų yra nustatyti specifiniai mokymosi sutrikimai. Palyginamąją imtį sudarė 35 pradinio mokyklinio amžiaus mokiniai, neturintys mokymosi sutrikimų. Tiriamosios imties pasiskirstymas pagal amžių pateiktas 2.1.1. lentelėje, rodo, kad tyrimo metu dalyvių amžius svyravo nuo 8,00 iki 11, 02 metų. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal klases, rodo, kad daugiausia tyrimo dalyvių buvo ketvirtos klasės mokinių.

1. lentelė. *Tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos.*

Amžius	Lytis		Mokymosi sutrikimai		Klasė		
	Berniukai	Mergaitės	Neturi	Turi	2 klasė	3 klasė	4 klasė
8 metai	10	4	10	4	14	0	0
9 metai	7	5	6	6	1	10	1
10 metų	6	13	16	3	0	1	18
11 metų	2	2	3	1	0	0	4
Iš viso	25	24	35	14	15	11	23

Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupė (MSG). Tyrimui atrinkti vaikai, kuriems Vilniaus, Šiaulių ir Plungės miesto psichologinių-pedagoginių tarnybų specialistų komandos, susidedančios iš psichologo, specialiojo pedagogo, logopedo bei vaikų neurologo, diagnozavo specifinius mokymosi sutrikimus ir atmetė kitas mokymosi sunkumų priežastis bei raidos sutrikimus. Tyrimo dalyvauti buvo pakviesta 30 šeimų, dalyvauti tyrime sutiko 14 šeimų. MSG tiriamosios imties pasiskirstymas pagal mokymosi sutrikimus pateiktas 2.1.2. lentelėje, rodo, kad mokymosi sutrikimų grupės tyrimo dalyviams, daugiausiai Vilniaus, Šiaulių ir Plungės pedagoginių - psichologinių tarnybų nustatyti skaitymo ir rašymo sutrikimai, o skaitymo sutrikimas nustatytas tik vienam tiriamajam.

2. lentelė. MSG tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal mokymosi sutrikimus.

Mokymosi sutrikimas	Skaitymo sutrikimas	Rašymo sutrikimas	Skaitymo ir rašymo sutrikimas	Skaitymo, rašymo, matematikos sutrikimas
Iš viso	1	2	9	2

Trims tyrime dalyvavusiems vaikams, be mokymosi sutrikimų, taip pat nustatyti kiti sveikatos sutrikimai: bronchinė astma, cukrinis diabetas, regos sutrikimas, epilepsija.

Palyginamosios grupės (PG) vaikai atrinkti patogiosios atrankos būdu, bendradarbiaujant su Vilniaus miesto Viršuliškių mokykla. Dalyvauti tyrime kviešti vaikai iš 7 klasių. Kiekvienoje klasėje kviesta nuo 5 iki 10 vaikų. Mokytojų buvo paprašyta nurodyti mokinius, neturinčius mokymosi sutrikimų, kurie buvo atrinkti iš klasės mokinių sąrašo. Iš visų pakviestų šeimų (56), dalyvauti tyrime sutiko 60,7 procentai. Penkiems palyginamosios grupės vaikams, taip pat nustatyti sveikatos sutrikimai: trims vaikams bronchinė astma, vienam naktinė enurezė, vienam radioulnarinė sinostozė.

2.2. Tyrimo instrumentai

Tyrime naudoti klausimynai, skirti tėvams ir mokytojams, vertinantys vaikų emocijų ir elgesio sunkumus, vaikams - kompiuterinės užduotys skirtos slopinimo kontrolei įvertinti.

2.2.1. Slopinimo kontrolė

Tiriamųjų slopinimo kontrolei tirti buvo naudotos dvi kompiuterinės užduotys sudarytos L. Rakickienės (2015) naudojant PsychoPy V 1.80 kompiuterinę programą. Visos kompiuterinės užduotys tiriamiesiems pateiktos nešiojamuoju kompiuteriu HP ProBook 450, įstrižainė 39,6 cm.

Gyvūnų užduotis.

Gyvūnų užduotis sukurta L. Rakickienės (2015) remiantis dydžių Stroop užduoties (Konkle and Oliva, 2012), kuri yra klasikinės Sroop (1935) užduoties, naudotos Miyake ir bendraautorių (2000) tyrime, principais. Kadangi pradinio mokyklinio amžiaus vaikams gali būti dar nesusiformavęs automatinis skaitymas, todėl užduoties autorė atsižvelgė į šį kriterijų ir sukūrė užduotį taip, kad būtų tinkama pradinio mokyklinio amžiaus vaikams.

Užduotį sudaro trys etapai:

I etapas: demonstravimas. Prieš užduoties atlikimą, tiriamajam kompiuterio vaizduoklyje po vieną parodomi penki gyvūnai, kurie realybėje yra dideli (arklys, dramblys, lokys, raganosis ir žirafa) ir penki gyvūnai, kurie realybėje yra maži (boružė, drugys, pelė, sraigė, žvirblis) ir įsitikinama, ar tiriamasis supranta, kurie gyvūnai yra dideli, o kurie maži realiame gyvenime.

II etapas: mokymasis. Tiriamajam paaiškinama, kad kompiuterio vaizduoklyje gyvūnai bus rodomi po du, vienas iš jų realiame gyvenime yra didelis, o kitas mažas. Tiriamojo prašoma nuspręsti, kuris gyvūnas yra didesnis realiame gyvenime (nepaisant jo dykdžio ekrane) ir nuspaušti klaviatūros klavišą, esantį toje pačioje pusėje, kaip ir tas gyvūnas (klavišas „A” – kairė, klavišas „L” – dešinė pusė). Kiekvienas paveikslėlis – stimulus vaizduoklio ekrane rodomi tol, kol nuspaudžiamas klavišas, nuspaudus klavišą vaizduoklyje pasirodo grįžtamasis ryšys: žodis „Teisingai!”, kai atsakoma teisingai ir žodis „Ups!”, kai atsakoma neteisingai. Iš karto po grįžtamojo ryšio, imamas demonstruoti kitas paveikslėlis – stimulus. Viso mokymosi etape atliekama 10 bandymų, 3 atlieka tyrėjas, o 7 – tiriamasis.

III etapas: testavimas. Tiriamojo prašomoma toliau dirbti taip, kaip išmoko, kiek galėdamas greičiau, bet nedarydamas klaidų. Testavimo etape grįžtamasis ryšys nebepateikiamas. Testavimo metu pateikiami 96 bandymai: 48 bandymuose gyvūnas, kuris realiame gyvenime yra didelis, ekrane atrodo mažas, todėl pasireiškia interferencija (Stroop efektas).

Užduoties rezultatų skaičiavimas.

Užduoties metu fiksuojamas tiriamojo reakcijos laikas, programa Excel faile įrašo kiekvieno tiriamojo užduoties atlikimo duomenis: tiriamojo atsakymus ir jų reakcijos laikus. Pagal tiriamojo duomenis apskaičiuojami trys užduoties įverčiai:

1. Klaidų skaičius bandymuose, kai gyvūno realus ir demonstruojamas dydis nesutampa;
2. Bendras klaidų skaičius;
3. Reakcijos laiko skirtumas d , apskaičiuojamas pagal formulę: $d = RT1 - RT2$.

RT1 – vidutinis reakcijos laikas, kai gyvūno dydis ekrane ir realybėje nesutampa ($N=48$), RT2 – vidutinis reakcijos laikas, kai gyvūno dydis ekrane ir realybėje sutampa ($N=48$). Vidutinis reakcijos laikas RT1 ir RT2 skaičiuojamas tik iš tų bandymų, kurie atsakyti teisingai, pašalinus išskirtis. Išskirtimis laikomi reakcijos laikai, didesni už tiriamojo atsakymų tomis sąlygomis (kai gyvūnų dydis realybėje ir ekrane sutampa ir kai nesutampa) vidurkį daugiau nei dviem standartiniais nuokrypiais. Stroop efektas atliekant šią užduotį pasireiškė visiems tiriamiesiems išskyrus du atvejus, kurių vidutinis reakcijos laikas esant interferencijos sąlygoms buvo trumpesnis ($d1 = 0,4$; $d2 = 0,1$).

Plius/ minus užduotis.

Ši užduotis parengta L. Rakickienės (2015) remiantis „Eiti/ neiti (Go/ no go“) atsako slopinimo įvertinimo paradigma (Casey et al., 1997). Tiriamajam kompiuterio ekrane vienas po kito demonstruojami stimulai: baltos spalvos simboliai „+“ arba „-“ juodame fone. Tiriamojo prašoma, kiek galima greičiau paspausti klaviatūros klavišą „space“ kaskart, pamatęs simbolį „+“, ir nespusti klavišo „-“, kada pamato simbolį „-“. Mokymosi bandymai nebuvo pateikiami dėl itin paprastos užduoties instrukcijos, todėl tiriamasis iš karto, po tyrėjo pateiktos instrukcijos pradėdavo užduoties atlikimą. Užduotį sudarė 96 bandymai, simbolis „+“ demonstruotas 72 kartus, o simbolis „-“ – 24 kartus. Simbolis „+“ – stimulus demonstruotas daugiau kartų, kad reakcija spausti klavišą taptų dominuojanti, ir šios reakcijos nuslopinimas, kai to reikalauja užduoties sąlyga, pamačius simbolį „-“ – stimulą reikalauja pastangų susilaikyti ir nespusti klavišo.

Užduoties rezultatų skaičiavimas. Užduoties įvertis – neteisingų klavišo paspaudimų (klavišas paspaustas demonstruojant „-“ simbolį) skaičius.

Slopinimo kontrolės užduočių psichometrinės charakteristikos

Kiekvienos užduoties rezultatai tiriamojoje imtyje. pateikti 2.2.1.1. lentelėje, nurodant kiekvienos užduoties rezultatų vidurkius, standartinius nuokrypius, minimalias ir maksimalias reikšmes, taip pat rezultatų skirstinio normalumo testo (Shapiro-Wilk) statistika. Toliau aptarsime slopinimo kontrolės užduočių patikimumo ir validumo rodiklius.

3. lentelė. Slopinimo kontrolės užduočių rezultatų aprašomoji statistika.

Užduotis	N	Min reikšmė	Maks reikšmė	M	SD	Skirstinio normalumas	
						Shapiro- Wilk statistika	p
Plius- minus (klaidų skaičius)	49	2,00	17,00	8,53	3,73	0,968	0,208
Gyvūnai (klaidų skaičius esant ir nesant interferencijai skirtumas)	49	0,00	21,00	4,04	0,95	0,493	0,000
Gyvūnai (reakcijos laiko esant ir nesant interferencijai skirtumas)	49	-0,48	0,32	0,12	0,12	0,806	0,000

Kaip matome, slopinimo kontrolės užduotis atliko visi tiriamieji. Plius - minus užduoties vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa pateiktas 2.4.1 lentelėje. „Gyvūnai“ užduoties įverčių rezultatų skirstiniai skiriasi nuo normaliojo. „Gyvūnai“ užduoties klaidų skaičiaus įvertis bei reakcijos laiko esant ir nesant interferencijai skirtumo įverčio rezultatų pasiskirstymas labiausiai skiriasi nuo normaliojo. „Gyvūnai“ klaidų skaičiaus asimetrijos koeficientas yra 5,45, tai reiškia, kad rezultatai susitelkę ties didelėmis rezultatų reikšmėmis. Išanalizavus tiriamųjų padarytų klaidų skaičių bandymuose, kur pasireiškia interferencija ir bandymuose, kur ji nepasireiškia, išryškėja, kad dauguma vaikų klysta vienodai mažai ir manoma, kad užduotis vaikams pernelyg lengva, išskyrus du atvejus, kai pasireiškė didelis klaidų skaičius (abiejų atvejų bendras klaidų skaičius – 46). Vidutinis klaidų skaičius bandymuose su interferencija lygus 3,26, o vidutinis klaidų skaičius bandymuose be interferencijos lygus 0,97. Bandymuose, kur gyvūno dydis ekrane ir realybėje sutampa, daugelis tiriamųjų klydo itin retai, o daugiau nei 60 proc. tiriamųjų nesuklydo visai. „Gyvūnai“ reakcijos laiko esant ir nesant interferencijai skirtumo asimetrijos koeficientas -2,29 tai reiškia, kad rezultatai susitelkę ties mažomis rezultatų reikšmėmis. Kadangi ne visų užduočių rezultatų skirstiniai normalūs, koreliaciniams ryšiams tarp užduočių įvertinti naudotas Spearman koreliacijos koeficientas.

4. lentelė. Slopinimo kontrolės užduočių koreliacija.

	Plius – minus (kl)*	Gyvūnai (rl)**	Gyvūnai (kls)***
Gyvūnai (kls)	0,04	-0,04	
Gyvūnai (rl)	0,07		

kl* - klaidų skaičius.

rl** - reakcijos laiko esant ir nesant interferencijai skirtumas

kls*** - klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai

Naudojant Spearmano koreliaciją slopinimo kontrolės užduočių koreliacijai nustatyti, paaiškėjo, kad koreliacijos tarp slopinimo kontrolės užduočių nėra, statistinis reikšmingumas visose trijose užduotyse nepasireiškė: užduotyje „Gyvūnai“ klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai ir „Plius – minus“ klaidų skaičių $p = 0,76$; „Gyvūnai“ reakcijos laikas esant ir nesant interferencijai skirtumo ir „Plius – minus“ klaidų skaičių $p = 0,62$; Gyvūnai“ klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai ir reakcijos laikas esant ir nesant interferencijai skirtumo $p = 0,78$. Tikėtina, kad toks rezultatas nustatytas dėl mažos tirimųjų imties bei dėl skirtingos užduočių rezultatų krypties. Nors abiejų Gyvūnų užduoties įverčių rezultatų kryptis ta pati, matome, kad koreliacija tarp šių dviejų įverčių yra neigiama. L. Rakickienės (2015) manymu klaidų skaičiaus skirtumas ir reakcijos laiko skirtumas Stroop tipo užduotyse pateikiami kaip lygiaverčiai atsako slopinimo įverčia, tačiau Užduotyse Plius-minus ir Gyvūnai, žemesnis balas reiškia aukštesnius gebėjimus.

2.2.2. Mokyklinio amžiaus vaikų emocijų ir elegesio sunkumai.

ASEBA klausimynas CBCL6/18 (adaptuotas Žukauskienės, Kajokienės, Vaitkevičiūtės, 2012) T. M. Achenbacho empiriškai pagrįstas vertinimas (angl. Achenbach System of Empirically Based Assessment, ASEBA) leidžia greitai ir efektyviai įvertinti įvairaus adaptyvaus ir neadaptyvaus elgesio aspektus. CBCL 6/18 klausimyną pildo tėvai. Pirmame CBCL 6/18 puslapyje prašoma demografinės informacijos apie vaiką, pildančio klausimyną asmens prašoma nurodyti savo vardą, pavardę ir ryšį su vaiku (motina, tėvas, patėvis) bei tėvų profesiją. CBCL 6/18 kompetencijų skalės. Pateikti klausimai matuoja vaiko kompetencijas. CBCL 6/18 formos kompetencijos skalės yra trys, t.y. Veiklų kompetencijos (sportas, hobis, klubai, komandos, darbai, pareigos), Mokyklinės (pažangumas) kompetencijos ir Socialinės kompetencijos (draugų skaičius, ryšiai su bendraamžiais, broliais/ seserimis, tėvais; sugebėjimas dirbti/ žaisti vienam) skalės. Bendra kompetencija apskaičiuojama susumavus atskirų kompetencijos skalių balus. CBCL 6/18 probleminės skalės. Prašoma įvertinti vaiko elgesio, emocinius ir socialinius sunkumus dabartiniu metu arba per paskutinius šešis mėnesius. Teiginiai vertinami 3-jų balų skalėje: 0 = Neteisingas, 1=

Iš dalies arba kartais teisingas, 2 = Labai teisingas arba dažnai teisingas. CBCL 6/18 probleminių skalių vertinimų rezultatai pagal reprezentatyvias populiacijos normas skirstomi į normos lygį (gautas įvertis yra 93 procentilio), ribinį lygį (gautas įvertis yra nuo 93 iki 97 procentilio) ir nuokrypio lygį (gautas įvertis yra nuo 98 procentilio) (Žukauskienė ir kt., 2012). Tryime naudota CBCL 6/18 demografiniai duomenys: vaiko amžius, klasė, lytis, mokymosi sutrikimo diagnozė bei probleminės skalės - internalių sunkumų (Nerimastingumo/ depresiškumo + Užsisklendimo/depresiškumo + Somatinių skundų suma) ir eksternalių sunkumų (Taisyklių laužymo + Agresyvaus elgesio suma) duomenys. CBCL klausimyno probleminių skalių vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa pateiktas 2.4.1. lentelėje.

Galių ir sunkumų klausimynas (Strengths Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1977, cit. pagal Gintilienė et al., 2004) mokytojų versija (M⁴⁻¹⁷). Lietuviškos versijos publikacija buvo pristatyta 2004 metais, kurioje buvo pateiktos sudarytos normos lietuvių vaikų populiacijai. Klausimyną sudaro 25 teiginiai apie vaiko sunkumus ir galias, pagal kuriuos yra vertinami 5 vaiko psichologinio funkcionavimo aspektai: Elgesio problemų, Hiperaktyvumo, Emocinių simptomų, Problemų su bendraamžiais, Socialaus elgesio (Gintilienė ir kt., 2004). Šis klausimynas turi tris skirtingas versijas: tėvų, mokytojų ir paties vaiko. Kiekvieną teiginį tėvai, mokytojai ir vaikai atsakydami vertina: *Netiesa, Iš dalies tiesa, Tiesa*. Poveikio priede pateikiami klausimai jau ne apie konkrečius simptomus, bet apie jų trukmę ir apie tai, kaip šiuos simptomus bei jų poveikį vertina respondentai (Gintilienė, Girdzijauskienė ir kt., 2004). Gintilienės ir bendraautorė (2004) atliktame lietuviškojo SDQ psichometrinių charakteristikų įvertinimo tyrime tėvų ir mokytojų versijų konstrukto validumas buvo patvirtintas koreliacine ir faktorių analize, o kriterinis valdumas – „klinikinės“ ir „neklinikinės“ grupių lyginamąja analize. Mokytojų versijos Hiperaktyvumo, Elgesio ir Emocijų skalių ir bendros sunkumų skalės patikimumas vertinamas kaip geras. Šiame darbe analizuojami mokytojų klausimyno (M⁴⁻¹⁷) Hiperaktyvumo (2, 10, 15, 21, 25 teiginiai), Elgesio problemų (5, 7, 12, 18, 22 teiginiai) Emocinių simptomų (3, 8, 13, 16, 24 teiginiai) bei Problemų su bendraamžiais (6, 11, 14, 19, 23 teiginiai) skalių įverčiai. Iš Hiperaktyvumo ir Elgesio problemų skalių sukurtas naujas kintamasis – SDQ eksternalūs sunkumai, o iš Emocinių simptomų bei Problemų su bendraamžiais skalių sukurtas kintamasis – SDQ internalūs sunkumai. Tai padaryta siekiant aiškumo ir bendrumo. Tiek vienoje, tiek kitoje skalėje teiginiai atspindi emocijų ir elgesio patiriamus sunkumus, tačiau SDQ duomenis pateikia mokytojas, o CBCL 6/18 duomenis pateikia vaiko tėvai. Galių ir sunkumų klausimyno skalių vidinio suderinamumo koeficientas Cronbacho alfa pateiktas 2.4.1. lentelėje.

Sociodemografinių duomenų anketa. Tyrimo tikslams sukurta sociodemografinių duomenų anketa, skirta pildyti vaiko tėvams (globėjams) (N = 49). Anketoje buvo prašoma nurodyti

gyvenamąją vietą, pasirenkant iš dviejų variantų: miestas, kaimas; nurodyti pedagoginių - psichologinių tarnybų nustatytus vaiko mokymosi sutrikimus, bei nurodyti ar vaikas neturi kitų sveikatos sutrikimų, pvz. lėtinių ligų, klausos ar regos sutrikimų kas galėtų daryti poveikį vaiko rezultatams tyrimo metu. Tyrime iš šios anketos sudarytas vienas kintamasis: specifiniai mokymosi sutrikimai išskirstant į skaitymo, rašymo, matematikos mokymosi sutrikimus.

2.3. Tyrimo eiga

Tyrimas buvo pradėtas 2017 m. spalio mėnesį. Bendradarbiaujant su Vilniaus miesto psichologine – pedagogine tarnyba buvo atrinkta specifinių mokymosi sutrikimų turinčių pradinio mokyklinio amžiaus (2 - 4 klasės) vaikų grupė. Duomenis apie vaikų kuriems nustatyti specifiniai mokymosi sutrikimai ir tėvų kontaktus rinko PPT dirbanti psichologė bei šio magistrinio darbo vadovė dr. L. Rakickienė, kuri taip pat kontaktavo su vaikų tėvais ir kvietė juos dalyvauti tyrime. Sutikusiems dalyvauti tyrime, PPT išsiuntė elektroninius laiškus su informacija apie tyrimą ir eigą bei nurodė tyrėjos kontaktus, kad tėvai savarankiškai galėtų susisiekti su tyrėja. Trys tiriamieji: du iš Šiaulių ir vienas iš Plungės buvo rasti paskelbus informaciją tyrėjos artimoje aplinkoje ir prašant draugų bei pažįstamų pagalbos ieškant vaikų turinčių specifinių mokymosi sutrikimų. Pas šiuos tiriamuosius tyrėja vyko pati iš anksto susitarusi su tėvais. Vilniuje gyvenantys tėvai sutikę dalyvauti tyrime susiekė su tyrėja ir derino susitikimo laiką. Dauguma tiriamųjų atvyko į tyrėjos darbo vietą. Susitikimo metu tėvai užpildė klausimynus ir Vaiko elgesio aprašą, pasirašė informuotą sutikimą dalyvauti tyrime. Tėvų buvo prašoma perduoti SDQ klausimyną vaiko mokytojui, kad įvertintų vaiko galias ir sunkumus. Mokytojui užpildžius klausimyną, tėvų buvo prašoma susisiekti su tyrėja dėl SDQ klausimyno atsiėmimo. Kol tėvai pildė klausimynus, vaikai atliko dvi slopinančiąją kontrolę vertinančias užduotis. Kai kurie tėvai pageidavo, kad vaikas tyrimo užduotis atliktų lankomoje mokykloje, tokiu atveju tarpininkaujant PPT buvo išsiųsta informacija į 5 Vilniaus miesto mokyklas apie vykdomą tyrimą. Susisiekus su mokyklos administracija, tyrėja vyko į vaiko mokyklą vykdyti tyrimą. Vaikui buvo perduotas vokas su informacija apie tyrimą, informuotas sutikimas dalyvauti tyrime ir tyrimo klausimynai tėvams, mokytojui klausimynus užpildė kai vaikai atliko dvi slopinančiąją kontrolę vertinančias užduotis. Informaciniame lape tyrimas buvo pristatomas nusakant jo tikslą bei trumpai pristatant slopinimo kontrolės reikšmę šio tyrimo atlikimui. Tėvai pageidaujantys gauti grįžtamąjį ryšį apie vaiko rezultatus galėjo nurodyti savo elektroninio pašto adresą. Palyginamajai grupei pradinio mokyklinio amžiaus vaikai atrinkti patogiosios atrankos būdu, bendradarbiaujant su Vilniaus miesto Viršuliškių mokykla. Atrinkus vaikus buvo susisiekta su šių vaikų tėvais ir tėvams per vaikus perduotas vokas su informacija apie tyrimą, informuotas sutikimas dalyvauti tyrime ir tyrimo klausimynai. Informaciniame lape tyrimas

buvo pristatomas nusakant tyrimo tikslą, paaiškinant, kad renkama mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų kontrolinė grupė, kuriai atsitiktinės patogiosios atrankos būdu ir buvo parinktas jų vaikas. Tyrimas galėjo būti nutrauktas bet kada tyrimo eigoje, jei tyrimo dalyviai ar jų tėvai to pageidavo, tačiau tokių atvejų nepasitaikė.

2.4 . Duomenų analizė

Rezultatams tvarkyti ir tyrimo duomenų analizei atlikti naudotas SPSS 20.0 programa. Slopavimo kontrolės kompiuterinių užduočių atlikimo duomenis (kiekvieno bandymo reakcijos laikas, atlikimo teisingumas) sugeneruodavo PsychoPy programa. Iš duomenų buvo pašalintos visos kintamųjų reikšmės, nutolusios nuo kintamojo duomenų vidurkio daugiau nei 2 standartinius nuokrypius. Tokių duomenų kiekviename kintamajame buvo nuo 1 iki 3 procentų. SPSS 20.0 programa skaičiuota aprašomoji statistika (vidurkiai, standartiniai nuokrypiai), slopavimo kontrolės užduočių bei klausimynų patikimumas vidinio suderinamumo rodikliai pateikti 5 lentelėje. Daugumos skalių atitiko normalųjį pasiskirstymą, todėl nuspręsta taikyti parametrinius kriterijus. Dviejų skirtingų grupių kelių požymių nustatymui taikytas Chi kvadrato homogeniškumo kriterijus, lyginant dviejų nepriklausomų grupių vidurkius naudotas Student t - testas o ryšiams tarp kintamųjų nustatyti taikytas Spearmano koreliacijos koeficientas.

5. lentelė. Tyrime naudotų klausimynų ir slopinimo kontrolė užduoties skalių patikimumas.

	Skalė	Cronbacho α	Teiginių skaičius skalėje
Slopinio kontrolė	Plus – minus	0,85	96 bandymai
CBCL 6/18	Nerimastingumo / depresiškumo	0,79	16
	Užsisklendimas/ depresiškumas	0,76	8
	Somatinių skundų	0,77	9
	Taisyklių laužymo	0,83	12
	Agresyvaus elgesio	0,88	20
	Internalių sunkumų	0,89	33
	Eksternalių sunkumų	0,92	32
SDQ mokytojų versija	Hiperaktyvumo	0,83	5
	Emocinių simptomų	0,78	5
	Elgesio problemų	0,76	5
	Problemų su bendraamžiais	0,62	5
	Internalių sunkumų	0,79	10
	Eksternalių sunkumų	0,80	10

3. REZULTATAI

3.1. Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų ir neturinčių mokymosi sutrikimų slopinimo kontrolės ypatumai.

Siekdami atsakyti į klausimą, ar vaikų slopinimo kontrolės gebėjimai skiriasi, palyginome mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės slopinimo kontrolės gebėjimus su mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupės slopinimo kontrolės gebėjimais. Slopinimo kontrolės užduočių vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, Studento *t* ir *p* reikšmės pateiktos 6 lentelėje.

6. lentelė. Vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės vidurkių palyginimas.

Užduotis	Mokymosi grupės	N	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Gyvūnai (klaidų skaičius esant ir nesant interferencijai skirtumas)	PG*	35	1,02	3,58	0,23	0,81
	MSG**	14	0,78	2,08		
Gyvūnai (reakcijos laiko esant ir nesant interferencijai skirtumas)	PG*	35	1.30	0.13	0,88	0,38
	MSG**	14	0,09	0.10		
Plius- minus (klaidų skaičius)	PG*	35	8.14	4.00	-1,15	0,25
	MSG**	14	9.50	2.82		

Pastaba: PG* - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė. M – vidurkis, SD – standartiniai nuokrypiai.

Mokymosi sutrikimų 8 – 11 metų vaikų grupės (MSG) ir palyginamosios grupės (PG) vaikų, neturinčių mokymosi sutrikimų, slopinimo kontrolės gebėjimų palyginimas pagal slopinimo kontrolės užduočių įverčių rezultatus parodė, kad statistiškai reikšmingo skirtumo nėra vertinant mokymosi sutrikimų turinčių ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų slopinimo kontrolės gebėjimus. Tačiau analizuojant mokymosi sutrikimų ir palyginamosios grupės slopinimo kontrolės užduočių įverčius, matome, kad „Gyvūnai“ slopinimo kontrolės gebėjimų užduoties įverčiai yra aukštesni (žemesnis balas reiškia aukštesnius gebėjimus (Miyake et. al 2000)) mokymosi sutrikimų grupės vaikų nei palyginamosios grupės vaikų, o „Plius – minus“ užduoties slopinimo kontrolės

gebėjimų įverčiai yra aukštesni palyginamosios grupės vaikų nei mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje. Rezultatas netikėtas, tačiau plačiau tai apžvelgsime rezultatų aptarimo skyriuje. Apibendrinant gautus rezultatus statistškai reikšmingų skirtumų nenustatėme, vertinant slopinimo kontrolės gebėjimus tarp mokymosi sutrikimų vaikų grupės ir palyginamosios vaikų grupės.

3.2. Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų ir neturinčių mokymosi sutrikimų elgesio ir emocijų sunkumai.

Siekiant atsakyti į klausimą, ar vaikų patiriami emocijų ir elgesio sunkumai skiriasi, palyginome mokytojų ir tėvų vertinimu, mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės emocijų ir elgesio sunkumus su mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupės emocijų ir elgesio sunkumais. Mokytojų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės emocijų ir elgesio sunkumų vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, Studento *t* ir *p* reikšmės pateiktos 7 lentelėje.

7. Mokytojų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės internalių ir eksternalių sunkumų vidurkių palyginimas.

SDQ	Mokymosi grupės	N	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Internalūs sunkumai	PG*	35	3,60	3,37	-1,47	0,146
	MSG**	14	5,21	3,66		
Eksternalūs sunkumai	PG*	35	3,57	2,96	-1,69	0,096
	MSG**	14	5,42	4,50		

Pastaba: PG - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė. M – vidurkis, SD – standartiniai nuokrypiai.*

Mokymosi sutrikimų 8 – 11 metų vaikų grupės (MSG) ir palyginamosios grupės (PG) vaikų, neturinčių mokymosi sutrikimų mokytojų vertinimu internalių ir eksternalių sunkumų įverčių rezultatai parodė, kad statistškai reikšmingo skirtumo nėra vertinant mokymosi sutrikimų grupės vaikų ir palyginamosios grupės vaikų internalius ir eksternalius sunkumus. Tačiau mokytojų internalių ir eksternalių sunkumų vertinimo įverčiai rodo, kad daugiau emocijų ir elgesio sunkumų pasireiškia mokymosi sutrikimų vaikų grupėje, nei palyginamojoje vaikų grupėje.

Siekiant nustatyti mokytojų vertinimu emocijų sunkumų lygį mokymosi sutrikimų vaikų grupėje ir palyginamojoje vaikų grupėje, remiantis SDQ normomis, buvo nustatytas vaikų,

pakliuvusių į normos, ribos ir nuokrypio grupes skaičius. Šie rezultatai pateikti 8 lentelėje.

8. lentelė. *Internalūs sunkumai mokytojų vertinimu.*

SDQ		Internalūs sunkumai		
		N=49		
		norma	riba	nuokrypis
Mokymosi grupės	PG* N=35	31	1	3
		88,6%	2,9%	8,6%
	MSG** N=14	9	3	2
		64,3%	21,4%	14,3%
	Iš viso	41	4	5
		81,6%	8,2%	10,2%

Pastaba: PG - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė.*

Pagal bendrą emocinių sunkumų – internalių sunkumų skalę – į normos grupės ribas pakliuvo dauguma tyrimo dalyvių. Normos sudarytos tokiu principu, kad 80 proc. vaikų papuola į normos grupę, 10 proc. į ribos grupę ir 10 proc. į nuokrypio grupę. Iš mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės 71,4 proc. vaikų pakliuvo į normos ribas, iš palyginamosios grupės 88,6 proc. vaikų turi normalų emocinių sunkumų lygį. Į ribos intervalą pagal bendrus emocinius sunkumus pakliuvo daugiau vaikų iš mokymosi sutrikimų grupės 14,3 proc. nei iš palyginamosios grupės. Į nuokrypio intervalą pagal bendrus emocinius sunkumus pakliuvo daugiau mokymosi sutrikimų grupės vaikų 14,3 proc., nei palyginamosios grupės vaikų. Kadangi χ^2 kriterijus yra apytikslis ir netinkamas per mažoms imtims ir mūsų tyrimo analizėje neatitinko χ^2 tinkamumo sąlygų, taikėme tikslesnį Fišerio testo kriterijų kuris rodo, kad statistiškai reikšmingo skirtumo nėra tarp mokymosi sutrikimų tiriamųjų grupės ir palyginamosios tiriamųjų grupės pasiskirstymo pagal internalių sunkumų skalę į normos, ribos ir nuokrypio grupes ($\chi^2 = 0,72$, $F=0,059$ $p<0,05$). Literatūroje randama, kad kuo mažesnė p reikšmė, tuo mažesnė tikimybė, kad stebėtas skirtumas atsirado atsitiktinai. Vadinasi, tuo didesnė tikimybė, kad šis skirtumas yra iš tikrųjų (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006). Remiantis šiais samprotavimais, galime teigti, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau atsiduria internalių sunkumų ribos ir nuokrypio grupėse nei palyginamosios grupės vaikai.

Siekiant atsakyti į klausimą, ar vaikų patiriami emocijų sunkumai skiriasi pagal patiriamus simptomus, palyginome mokytojų vertinimu, Emocinių simptomų ir Problemų su bendraamžiais skalių teiginių rezultatus, mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje ir

palyginamojoje vaikų grupėje. Mokytojų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės Emocinių simptomų ir Problemų su bendraamžiais skalių teiginių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, Studento t ir p reikšmės pateiktos 9 lentelėje.

9. lentelė. Mokytojų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės Emocinių simptomų ir Problemų su bendraamžiais skalių vidurkių palyginimas.

SDQ	Mokymosi grupės	N	M	SD	t	p
Emocinių simptomų skalė						
Dažnai skundžiasi galvos ar pilvo skausmais, būna bloga	PG*	35	0,28	0,51	0,001	1,00
	MSG**	14	0,28	0,46		
Nerimauja dėl daugelio dalykų, dažnai atrodo susirūpinęs (-usi)	PG*	35	0,65	0,59	1,03	0,30
	MSG**	14	0,85	0,66		
Dažnai nelaimingas (-a) prislėgtas (-a), greitai susigraudina	PG*	35	0,28	0,51	1,62	0,11
	MSG**	14	0,57	0,64		
Baiminasi naujų situacijų, prilipęs (-usi) prie savų, nepasitiki savimi	PG*	35	0,42	0,55	2,30	0,04
	MSG**	14	0,85	0,66		
Daug ko bijo, greitai išsigąsta	PG	35	0,25	0,44	1,95	0,56
	MSG**	14	0,57	0,64		
Problemų su bendraamžiais skalė						
Mėgsta vienatvę, dažnai žaidžia viens (-a)	PG*	35	0,31	0,63	-0,21	0,83
	MSG**	14	0,35	0,63		
Turi vieną ar kelis draugus	PG*	35	0,48	0,78	-0,58	0,95
	MSG**	14	0,50	0,75		
Paprastai jį (ją) mėgsta kiti vaikai	PG*	35	0,48	0,65	1,19	0,26
	MSG**	14	0,71	0,61		
Kiti vaikai jį (ją) užkabinėja ir skriaudžia	PG*	35	0,11	0,40	-0,23	0,81
	MSG**	14	0,14	0,36		
Geriau sutaria su suaugusiais nei su vaikais	PG*	35	0,28	0,62	-0,38	0,70
	MSG**	14	0,35	0,49		

Pastaba: PG* - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė. M – vidurkis, SD – standartiniai nuokrypiai; Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

Mokytojų požiūriu iš Emocinių simptomų skalės teiginių, vertinančių vaikų pasitikėjimą savimi bei naujų situacijų baimingumą, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mokymosi sutrikimų grupės vaikų ir palyginamosios grupės vaikų. Kaip matome nepasitikėjimas savimi, naujų situacijų baimė ir noras būti su savais, daugiau būdingi mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupei ($t = 2,30$, $p < 0,04$) nei palyginamosios grupės vaikams. Analizuojant kitus emocinius simptomus statistiškai reikšmingi skirtumai nenustatyti. Problemų su bendraamžiais skalėje analizuojant teiginius statistiškai reikšmingi skirtumai nenustatyti tarp mokymosi sutrikimų grupės vaikų ir palyginamosios grupės vaikų.

Siekiant nustatyti mokytojų vertinimu elgesio sunkumų lygį mokymosi sutrikimų vaikų grupėje ir palyginamojoje vaikų grupėje, remiantis SDQ normomis, buvo nustatytas vaikų, pakliuvusių į normos, ribos ir nuokrypio grupes skaičius. Šie rezultatai pateikti 10 lentelėje.

10. lentelė. Eksternalūs sunkumai mokytojų vertinimu.

SDQ		Eksternalūs sunkumai		
		N=49		
		norma	riba	nuokrypis
Mokymosi grupės	PG* N=35	30	5	0
		85,7%	14,3%	0,0%
	MSG** N=14	11	1	2
		78,6%	7,1%	14,3%
	Iš viso	41	6	2
		83,7%	12,2%	4,1%

Pastaba: PG* - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė.

Pagal bendrą elgesio sunkumų – eksternalių sunkumų skalę – į normos grupės ribas pakliuvo dauguma tyrimo dalyvių. Normos sudarytos tokiu principu: 80 proc. vaikų patenka į normos grupę, 10 proc. į ribos grupę ir 10 proc. į nuokrypio grupę. Iš mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupės 78,6 proc. vaikų pakliuvo į normos ribas, iš palyginamosios grupės 85,7 proc. vaikų turi normalų elgesio sunkumų lygį. Į ribos intervalą pagal bendrus elgesio sunkumus pakliuvo daugiau vaikų iš palyginamosios grupės 14,3 proc. nei iš mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės. Į nuokrypio intervalą pagal bendrus elgesio sunkumus pakliuvo daugiau mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupė 14,3 proc., o palyginamosios grupės nė vienas vaikas nepateko į nuokrypio intervalą. Šių procentų skirtumo statistinis reikšmingumas, apskaičiuotas tikslesniu Fišerio testo kriterijaus, lygus 0,123. Tikimybė, kad toks skirtumas atsirado atsitiktinai. Todėl klaidinga būtų teigti, kad mokymosi sutrikimų neturintys vaikai dažniau atsiduria eksternalių

sunkumų ribos grupėje, o mokymosi sutrikimų grupės vaikai dažniau patenka eksternalių sunkumų nuokrypio grupę.

Siekiant atsakyti į klausimą, ar vaikų patiriami elgesio sunkumai skiriasi pagal pobūdį, palyginome mokytojų vertinimu, Elgesio problemų ir Hiperaktyvumo skalių teiginių rezultatus, mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje ir palyginamojoje vaikų grupėje. Mokytojų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės Elgesio problemų ir Hiperaktyvumo skalių teiginių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, Studento t ir p reikšmės pateiktos 11 lentelėje.

11. lentelė. Mokytojų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės Elgesio problemų ir Hiperaktyvumo skalių vidurkių palyginimas.

SDQ	Mokymosi grupės	N	M	SD	t	p
Elgesio problemų skalė						
Dažnai pratrūksta pykčiu, nesusivaldo	PG*	35	0,11	0,32	-1,17	0,25
	MSG**	14	0,35	0,74		
Paklūsta suaugusių reikalavimams	PG*	35	0,42	0,69	0,34	0,72
	MSG**	14	0,35	0,49		
Dažnai pešasi su vaikais, juos skriaudžia	PG*	35	0,05	0,23	-0,98	0,34
	MSG**	14	0,21	0,57		
Dažnai meluoja ir apgaudinėja	PG*	35	0,08	0,28	-1,54	0,14
	MSG**	14	0,35	0,63		
Vagia iš namų, mokyklos ar kitų vietų	PG	35	0,02	0,16	-1,18	0,25
	MSG**	14	0,21	0,57		
Hiperaktyvumo skalė						
Nenustygsa vietoje, per daug aktyvus (-i), nurimsta neilgam	PG*	35	0,42	0,69	0,001	1,00
	MSG**	14	0,42	0,64		
Nuolat muistosi	PG*	35	0,45	0,70	-0,82	0,41
	MSG**	14	0,64	0,74		
Greitai išsiblaško,	PG*	35	0,45	0,65	-1,20	0,23

sunkiai susikaupia	MSG**	14	0,71	0,72		
Pirma pagalvoja, tik paskui padaro	PG*	35	0,94	0,68	0,42	0,67
	MSG**	14	0,85	0,53		
Užduotis atlieka iki galo ir susikaupęs (-usi)	PG*	35	0,57	0,60	-3,51	0,001
	MSG**	14	1,28	0,72		

Pastaba: PG - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė. M – vidurkis, SD – standartiniai nuokrypiai; Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.*

Mokytojų vertinimu statistiškai reikšmingi skirtumai nenustatyti tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir palyginamosios grupės vaikų, analizuojant Elgesio problemų skalės teiginius. Analizuojant Hiperaktyvumo skalės teiginių rezultatus, matome, kad mokymosi sutrikimų grupės vaikams sunkiau sekasi atlikti užduotis susikaupus ir iki galo, nei palyginamosios grupės vaikam. Šis rezultatas statistiškai reikšmingai skiriasi ($t = -3,51$, $p < 0,001$) tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir palyginamosios grupės vaikų.

Toliau buvo vertinami vaikų internalūs ir eksternalūs sunkumai tėvų požiūriu. Siekiant atsakyti į klausimą, ar vaikų patiriami emocijų ir elgesio sunkumai skiriasi, palyginome tėvų vertinimu, mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės emocijų ir elgesio sunkumus su mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupės emocijų ir elgesio sunkumais. Tėvų vertinimu vaikų su mokymosi sutrikimais ir palyginamosios grupės emocijų ir elgesio sunkumų vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, Studento t ir p reikšmės pateiktos 12 lentelėje.

12.lentelė. Tėvų vertinimu internalių sunkumų vidurkiai.

CBCL 6/18	Mokymosi grupės	N	M	SD	t	p
Internalūs sunkumai	PG*	35	7,94	6,81	-0,06	0,95
	MSG**	14	8,07	6,31		
Eksternalūs sunkumai	PG*	35	7,97	6,10	-0,07	0,93
	MSG**	14	8,14	8,44		

Pastaba: PG - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė.*

Mokymosi sutrikimų 8 – 11 metų vaikų grupės (MSG) ir palyginamosios grupės (PG) vaikų, neturinčių mokymosi sutrikimų, tėvų vertinimu, internalių ir eksternalių sunkumų įverčių

rezultatai parodė, kad statistiškai reikšmingo skirtumo nėra vertinant mokymosi sutrikimų grupės vaikų ir palyginamosios grupės vaikų internalius ir eksternalius sunkumus. Tėvų internalių ir eksternalių sunkumo vertinimo įverčiai rodo, kad daugiau emocijų ir elgesio sunkumų pasireiškia mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje.

Siekiant nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir palyginamosios vaikų grupės emocinius sunkumus, tyrimo imties emocinių sunkumų rezultatai buvo palyginti su Lietuvos vaikų imties rezultatais. Remiantis CBCL 6/18 Vadove (Žukauskienė ir kt., 2012) pateiktomis normomis, sudarytomis pagal Lietuvos vaikų reprezentacinės imties rezultatus, paskaičiuota, kiek tyrimo dalyvių pakliuvo į bendrai internalių sunkumų skalės normas, rizikos ir nuokrypio intervalus. Rezultatai pateikti 13 lentelėje.

13. lentelė. Internalūs sunkumai tėvų vertinimu .

CBCL 6/18		Internalūs sunkumai		
		N=49		
		norma	rizika	nuokrypis
Mokymosi grupės	PG* N=35	29	6	0
		82,9%	17,1%	0,0%
	MSG** N=14	11	3	0
		78,6%	21,4%	0,0%
	Iš viso	40	9	0
		81,6%	18,4%	0,0%

Pastaba: PG* - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė.

Pagal bendrą emocinių sunkumų – internalių sunkumų skalę – į normos grupės ribas pakliuvo dauguma tyrimo dalyvių. Iš mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės 78,6 proc. vaikų pakliuvo į normos ribas, iš palyginamosios grupės 82,9 proc. vaikų taip pat pateko į normos ribas. Į rizikos intervalą pagal bendrus emocinius sunkumus pakliuvo daugiau vaikų iš mokymosi sutrikimų grupės 21,4 proc. nei iš palyginamosios grupės 17,1 proc. Į nuokrypio intervalą pagal bendrus emocinius sunkumus nepakliuvo nei iš mokymosi sutrikimų grupės, nei iš palyginamosios grupės vaikų. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mokymosi sutrikimų tiriamųjų grupės ir palyginamosios tiriamųjų grupės procentinį pasiskirstymą pagal internalių sunkumų skalę į normos, rizikos ir nuokrypio lygius nenustatyta ($F=0,729$). Rezultatas yra didelis, todėl yra tikimybė, kad toks skirtumas atsirado atsitiktinai. Todėl negalime vienareikšmiškai teigti, kad mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau atsiduria internalių sunkumų ribos grupėje nei palyginamosios grupės vaikai.

Siekiant nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir palyginamosios vaikų grupės elgesio sunkumus, tyrimo imties emocinių sunkumų rezultatai buvo palyginti su Lietuvos vaikų imties rezultatais. Remiantis CBCL 6/18 Vadove (Žukauskienė ir kt., 2012) pateiktomis normomis, sudarytomis pagal Lietuvos vaikų reprezentacinės imties rezultatus, paskaičiuota, kiek tyrimo dalyvių pakliuvo į bendrai eksternalių sunkumų skalės normas, rizikos ir nuokrypio intervalus. Rezultatai pateikti 14 lentelėje.

14. lentelė. Eksternalūs sunkumai tėvų vertinimu.

CBCL 6/18		Eksternalūs sunkumai		
		N=49		
		norma	rizika	nuokrypis
Mokymosi grupės	PG* N=35	27	4	4
		77,1%	11,4%	11,4%
	MSG** N=14	11	1	2
		78,6%	7,1%	14,3%
	Iš viso	38	5	6
		77,6%	10,2%	12,2%

Pastaba: PG* - palyginamoji grupė; MSG** - mokymosi sutrikimų grupė.

Pagal bendrą elgesio sunkumų – eksternalių sunkumų skalę – į normos grupės ribas pakliuvo dauguma tyrimo dalyvių. Iš mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės 78,6 proc. vaikų pakliuvo į normos ribas, iš palyginamosios grupės 77,1 proc. vaikų taip pat pateko į normos ribas. Į rizikos intervalą pagal bendrus elgesio sunkumus pakliuvo daugiau vaikų iš palyginamosios vaikų grupės 11,4 proc. nei iš mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės - 7,1 proc. Į nuokrypio intervalą pagal bendrus elgesio sunkumus pakliuvo daugiau palyginamosios grupės vaikų - 11,4 proc. nei mokymosi sutrikimų grupės vaikų. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mokymosi sutrikimų tiriamųjų grupės ir palyginamosios tiriamųjų grupės pasiskirstymo pagal eksternalių sunkumų skalę į normos, rizikos ir nuokrypio lygius nenustatyta ($F = 1,00$). Fišerio testo kriteijus rodo, jog rezultatas yra didelis, todėl yra tikimybė, kad toks skirtumas atsirado atsitiktinai. Todėl negalime teigti, kad mokymosi sutrikimų neturintys vaikai dažniau atsiduria eksternalių sunkumų ribos grupėje, o mokymosi sutrikimų grupės vaikai dažniau patenka į eksternalių sunkumų nuokrypio grupę.

3. 3. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų slopinimo kontrolės bei elgesio ir emocijų sunkumų sąsajos.

Siekiant nustatyti ryšį tarp slopinimo kontrolės užduočių bei mokytojų vertinimu internalių sunkumų, mokymosi sutrikimų vaikų grupėje ir palyginamojoje grupėje, buvo taikomas Spearman koreliacijos koeficientas (r_s). Šie duomenys pateikti 15 lentelėje.

15. lentelė. Mokymosi sutrikimų grupės ir palyginamosios grupės slopinimo kontrolės užduočių bei mokytojų vertinimu internalių sunkumų koreliacija.

SDQ	Internalūs sunkumai	
	PG N=35	MSG N=14
Gyvūnai klsk [*]	0,132	0,082
Gyvūnai rls ^{**}	0,022	-0,140
Plius – minus kls ^{***}	0,009	-0,473 ^{****}

Paaiškinimas: Gyvūnai klsk^{} - klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai; Gyvūnai rls^{**} - reakcijos laiko skirtumas esant ir nesant interferencijai; Plius – minus kls^{***} - klaidų skaičius; ****p < 0,05.*

Gauti rezultatai rodo, kad koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduočių ir mokytojų vertinimu internalių sunkumų, palyginamojoje vaikų grupėje. Vadinasi, slopinimo kontrolės užduotys ir emocinių sunkumų ryšiai statistiškai yra nepriklausomi palyginamojoje vaikų grupėje. Mokymosi sutrikimų vaikų grupėje koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduoties „Gyvūnai“ klaidų skirtumo esant ir nesant interferencijai ir internalių sunkumų. Taip pat koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduoties „Gyvūnai“ reakcijos laiko skirtumo esant bei nesant interferencijai ir internalių sunkumų. Tačiau, matome, kad tarp „Plius – minus“ užduoties ir internalių sunkumų gauta vidutinė neigiama statistiškai reikšminga koreliacija ($r_s = -0,473$, $p = 0,04$). Galime teigti, kad didėjant klaidų skaičiui užduoties atlikimo metu, mažėja vaikų emocinis atsparumas, kas reiškia, jog vaikai patiria emocinių sunkumų.

Siekiant nustatyti ryšį tarp slopinimo kontrolės užduočių bei mokytojų vertinimu eksternalių sunkumų, mokymosi sutrikimų vaikų grupėje ir palyginamojoje grupėje, buvo taikomas Spearman koreliacijos koeficientas (r_s). Šie duomenys pateikti 16 lentelėje.

16. lentelė. Mokymosi sutrikimų grupės ir palyginamosios grupės slopinimo kontrolės užduočių ir mokytojų vertinimu eksternalių sunkumų koreliacija.

SDQ	Eksternalūs sunkumai	
	PG N=35	MSG N=14
Gyvūnai klsk*	0,115	0,395****
Gyvūnai rls**	0,147	0,287
Plius – minus kls***	0,102	-0,098

Paaiškinimas: Gyvūnai klsk - klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai; Gyvūnai rls** - reakcijos laiko skirtumas esant ir nesant interferencijai; Plius – minus kls*** - klaidų skaičius. **** $p < 0,05$*

Gauti rezultatai rodo, kad koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės ir elgesio sunkumų, palyginamojoje vaikų grupėje. Vadinas, slopinimo kontrolės užduotys ir elgesio sunkumų ryšiai statistiškai yra nesusiję, palyginamojoje vaikų grupėje. Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje, tarp slopinimo kontrolės užduoties „Gyvūnai“ klaidų skirtumo esant bei nesant interferencijai ir mokytojų vertinamų eksternalių sunkumų, gauta silpna statistiškai reikšminga koreliacija ($r_s = 0,395$, $p = 0,08$). Mūsų darbe nesilaikoma griežto statistinio reikšmingumo $\alpha = 0,05$, todėl pas mus taikytas negriežtas $\alpha = 0,1$ gali būti traktuojamas, kaip statistiškai reikšmingas.

Toliau buvo siekiama nustatyti ryšį tarp slopinimo kontrolės užduočių bei tėvų vertinamų internalių sunkumų, mokymosi sutrikimų vaikų grupėje ir palyginamojoje vaikų grupėje, buvo taikomas Spearman koreliacijos koeficientas (r_s). Šie duomenys pateikti 17 lentelėje.

17. Lentelė. Mokymosi sutrikimų grupės ir palyginamosios grupės slopinimo kontrolės užduočių ir tėvų vertinimu internalių sunkumų koreliacija.

CBCL	Internalūs sunkumai	
	PG N=35	MSG N=14
Gyvūnai klsk*	0,127	0,096
Gyvūnai rls**	0,076	-0,126
Plius – minus kls***	0,121	-0,546****

Paaiškinimas: Gyvūnai klsk - klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai; Gyvūnai rls** - reakcijos laiko skirtumas esant ir nesant interferencijai; Plius – minus kls*** - klaidų skaičius;*

**** $p < 0,05$.

Gauti rezultatai rodo, kad koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduočių ir tėvų vertinamų internalių sunkumų, mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje. Palyginamojoje vaikų

grupėje koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduoties „Gyvūnai“ klaidų skirtumo esant ir nesant interferencijai ir internalių sunkumų. Taip pat koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduoties „Gyvūnai“ reakcijos laiko skirtumo esant bei nesant interferencijai ir internalių sunkumų. Tačiau, matome, kad tarp „Plius – minus“ užduoties ir internalių sunkumų gauta vidutinio stiprumo neigiama statistiškai reikšminga koreliacija ($r_s = -0,546$, $p = 0,04$). Galime teigti, kad didėjant klaidų skaičiui užduoties atlikimo metu, mažėja emocinis atsparumas, kas reiškia, jog vaikai patiria emocinių sunkumų.

Siekiant nustatyti ryšį tarp slopinimo kontrolės užduočių bei tėvų vertinimu eksternalių sunkumų, mokymosi sutrikimų vaikų grupėje ir palyginamojoje vaikų grupėje, buvo taikomas Spearman koreliacijos koeficientas (r_s). Šie duomenys pateikti 18 lentelėje.

18. lentelė. Mokymosi sutrikimų grupės slopinimo kontrolės užduočių ir tėvų vertinimu eksternalių sunkumų koreliacija.

CBCL	Eksternalūs sunkumai	
	PG <i>N</i> =35	MSG <i>N</i> =14
Gyvūnai klsk*	0,120	0,115
Gyvūnai rls**	0,110	-0,102
Plius – minus kls***	0,275	-0,435****

*Paaiškinimas: Gyvūnai klsk** - klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai; *Gyvūnai rls***- reakcijos laiko skirtumas esant ir nesant interferencijai; *Plius – minus kls**** - klaidų skaičius.

**** $p < 0,05$.

Gauti rezultatai rodo, kad palyginamojoje vaikų grupėje koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės užduočių ir eksternalių sunkumų tėvų vertinimu. Taip pat koreliacijos nėra tarp slopinimo kontrolės dviejų užduočių „Gyvūnai“ (klaidų skirtumas esant ir nesant interferencijai ir reakcijos laiko skirtumas esant ir nesant interferencijai) ir eksternalių sunkumų tėvų vertinimu, mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje. Tačiau, matome, kad tarp „Plius – minus“ užduoties ir eksternalių sunkumų tėvų vertinimu gauta vidutinė neigiama statistiškai reikšminga koreliacija ($r_s = -0,435$, $p = 0,06$), mūsų darbe nesilaikoma griežto statistinio reikšmingumo $\alpha = 0,05$, todėl pas mus taikytas negriežtas $\alpha = 0,1$ gali būti traktuojamas, kaip reikšmingas, todėl galime teigti, kad koreliacijos tarp slopinimo kontrolės užduočių ir eksternalių sunkumų tėvų vertinimu, mokymosi sutrikimų vaikų grupėje yra statistiškai reikšminga.

4. Rezultatų aptarimas

Požiūris ir samprata apie mokymosi sutrikimus pastaruoju metu kito. Daugiau analizuojami socialiniai, psichologiniai, biologiniai veiksniai bei jų poveikis mokymosi sutrikimų turintiems vaikams. Kognityvinės psichologijos atstovai pripažįsta, jog vykdomosios funkcijos gebėjimai, tame tarpe ir slopinimo kontrolės gebėjimas, išryškėja jau ankstyvoje vaikystėje ir laikoma svarbia, vaikų pažinimo ir socialinės raidos sudedamąja dalimi (Carlson & Davis, Leach, 2005) kuri yra svarbi mokyklos lankymo laikotarpiu, akademinėje veikloje. Daug atlikta tyrimų, kurie analizuoja ikimokyklinio amžiaus vaikų vykdomosios funkcijos svarbą (Carlson & Davis, Leach, 2005; Dowsett & Livesey, 2000), tačiau apie pradinio mokyklinio amžiaus vaikų turinčių mokymosi sutrikimų vykdomąsias funkcijas, tyrimų pasigendama. Atliekant tyrimą buvo siekiama nustatyti bei palyginti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų slopinimo kontrolės gebėjimų ypatumus bei emocijų ir elgesio sunkumus. Atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, jog mūsų imtyjeslopinimo kontrolės gebėjimai nesiskiria tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupės ir palyginamosios vaikų grupės. Tačiau analizuojant atskirai kiekvienos slopinimo kontrolės užduoties rezultatus, matome skirtumus tarp mokymosi sutrikimų vaikų grupės ir palyginamosios grupės vaikų. Slopinimo kontrolės užduotyje „Gyvūnai“ aukštesni slopinimo kontrolės gebėjimai pasireiškė mokymosi sutrikimų grupėje, nei palyginamojoje grupėje, o „Plus – minus“ užduoties aukštesni slopinimo kontrolės gebėjimai matomi palyginamojoje grupėje nei mokymosi sutrikimų grupėje. Miyake ir kt. (2000) savo tyrime slopinimo kontrolei įvertinti naudojo Stroop užduoties reakcijos laiko skirtumus ir didesnis reakcijos laiko skirtumas buvo vertinamas kaip prastesnis slopinimo kontrolės rodiklis, todėl darbe analizuojant slopinimo kontrolės gebėjimus atsižvelgėme į kitų tyrėjų patirtį ir taikėme jų vertinimo kriterijus. Gautas rezultatas netikėtas ir manome, kad taip galėjo nutikti dėl kelių priežasčių. Kaip minėta anksčiau, „Gyvūnų“ užduotis tokio amžiaus vaikams galėjo būti itin lengva ir dauguma vaikų šią užduotį po tyrimo apibūdindavo, kaip lengvą. Kita priežastis, tikėtina susijusi su maža mokymosi sutrikimų tiriamųjų grupės imtimi, manoma, jog padidinus tiriamųjų imtį rezultatai keistųsi. Trečia galima priežastis – užduotis atliekama kompiuteryje, kas šiandieniniams vaikams yra įprasta ir priimtina. Dėl to, manoma, sustiprino vaikų, turinčių mokymosi sutrikimų motyvaciją, atlikti užduotis kuo geriau, kai įprastai jų sunkumai akademinėje veikloje pasireiškia žemesniais rašymo, skaitymo ar matematikos mokymosi sunkumais. Šioje užduotyje skaitymo, rašymo ar matematikos elementų nebuvo. Slopinimo kontrolės „Plus – minus“ užduotį tiek mokymosi sutrikimų grupės vaikai, tiek palyginamosios grupės vaikai įvardijo kaip sunkesnę užduotį, lygindami su „Gyvūnų“ užduotimi. „Plus-minus“ užduotis, reikalauja reaguoti išvydus kompiuterio ekrane vieną stimulą ir nereaguoti pamačius kitą stimulą. L. Rakickienės (2015) manymu, „Plus-minus“ užduotį galima laikyti

„grynesne“ atsako slopinimo užduotimi, nes jos atliktame tyrime, išryškėjo didelis šios užduoties faktoriaus svoris (0,82). Apibendrinant gautus rezultatus statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatėme, vertinant slopinimo kontrolės gebėjimus tarp mokymosi sutrikimų grupės ir palyginamosios grupės, todėl apie gautus rezultatus galime kalbėti, kaip apie galimas tendencijas, pasireiškiančias šiose grupėse.

Apibendrinant mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumus, kurie buvo vertinami mokytojų ir tėvų, nustatėme, kad mokytojai emocinių sunkumų pasireiškimą pastebi tiek mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje, tiek palyginamojoje vaikų grupėje. Mokytojų požiūriu vaikai turintys mokymosi sutrikimų dažniau patiria emocinių sunkumų, nei mokymosi sutrikimų neturintys vaikai. Mokytojai išskiria, jog mokymosi sutrikimų turintys vaikai daugiau susiduria su naujų situacijų baime, nepasitikėjimu savimi, tuo tarpu tokių sutrikimų neturintys vaikai šių sunkumų patiria mažiau. Šie rezultatai sutampa su kitų tyrėjų atliktais tyrimais, kurie teigia, jog mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau nei jų bendraamžiai susiduria su įvairiais emociniais sunkumais: daugiau yra pažeidžiami, dažniau išgyvena prisitaikymo sunkumus, būdinga žema savivertė (Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2002), nerimastingumas (Heath & Ross, 2000). Tėvų požiūriu, emociniai sunkumai pastebimi tiek mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje, tiek mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupėje. Tėvų vertinimu mokymosi sutrikimų turintys vaikai procentaliai dažniau atsiduria emocinių sunkumų rizikos grupėje, nei mokymosi sutrikimų neturintys vaikai. Tačiau statistiškai reikšmingi skirtumai nenustatyti, todėl negalime teigti, kad mokymosi sutrikimų turinčių vaikų į ribos grupes papuola dažniau nei tokių sutrikimų neturintys vaikai.

Daliai vaikų mokytojai pastebi elgesio sunkumus. Tokių vaikų yra ir mokymosi sutrikimų turinčių, ir jų neturinčių vaikų grupėje. Tačiau elgesio sunkumai yra skirtingo lygio ir didesnis elgesio sunkumų pasireiškimas būdingas vaikams su mokymosi sutrikimais. Statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių nenustatyti, todėl rizikinga būtų teigti, kad mokymosi sutrikimų vaikų grupė dažniau susiduria su elgesio sunkumais. Mokytojai išskiria, jog vaikai su mokymosi sutrikimais dažniau, nei palyginamosios grupės vaikai, užduotis atlieka ne iki galo ir jiems sunkiau sekasi susikaupti. Tėvų elgesio sunkumų vertinimu gauti rezultatai yra labai panašūs su mokytojų rezultatais. Tėvai pastebi, jog daugiau elgesio sunkumų kyla mokymosi sutrikimų grupės vaikams, nei palyginamosios grupės vaikams. Tėvų požiūriu palyginamosios grupės vaikai dažniau atsiduria ribos grupėje, nei vaikai su mokymosi sutrikimais. Procentali skirtumų išraiška tarp grupių yra matoma, tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, todėl negalime tvirtinti, kad tėvų požiūriu mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau patiria elgesio sunkumų nei mokymosi sutrikimų neturintys vaikai ir, kad mokymosi sutrikimų neturintys vaikai dažniau nei mokymosi sutrikimų turintys vaikai patenka į rizikos grupę. Mūsų gauti rezultatai stampa su R. Barkauskienės

ir R. Bieliauskaitės (2002) tyrimo rezultatais, kur nustatyta, jog vaikams su mokymosi sutrikimais būdingi elgesio sunkumai, kaip delinkventiškumas, atsiribojimas. Tikėtina, kad šie rezultatai susiję su maža mokymosi sutrikimų turinčių vaikų imtimi, todėl galime kelti hipotezes tik apie elgesio sunkumų tendencijas tarp šių grupių. Tėvų ir mokytojų vertinimu emociniai ir elgesio sunkumai buvo vertinami skirtingais instrumentais, kas taip pat galėjo daryti poveikį rezultatams. CBCL 6/18 tėvų klausimyno teiginiai apima smulkią emocijų ir elgesio sunkumų analizę, o SDQ mokytojų klausimyno teiginiai yra bendresnio pobūdžio nustatant vaikų galias ir sunkumus, tai galėjo būti dar viena priežastis dėl ko išsiskyrė mokytojų ir tėvų emocinių sunkumų vertinimai mokymosi sutrikimų grupėje ir palyginamojoje grupėje.

Apibendrinant mokymosi sutrikimų turinčių vaikų ir palyginamosios grupės vaikų slopinimo kontrolės bei elgesio ir emocijų sunkumų sąsajas, gauti rezultatai rodo, kad mokymosi sutrikimų grupėje koreliacija yra tarp mokytojų vertinimu internalių sunkumų ir slopinimo kontrolės užduoties „Plius – minus“. Mokymosi sutrikimų grupėje taip pat koreliacija yra tarp tėvų vertinimu internalių sunkumų ir slopinimo kontrolės užduoties „Plius – minus“. Matome, kad tarp tėvų ir mokytojų internalių sunkumų vertinimų slopinimo kontrolės „Plius – minus“ užduotyje koreliacijos yra. Šie nustatyti ryšiai, reiškia, jog slopinimo kontrolės „Plius – minus“ ir mokytojų bei tėvų internalių sunkumų vertinimai yra vienas nuo kito priklausomi. Tai reiškia, didėjant klaidų skaičiui, vaikams mažiau pavyksta išvengti emocinių sunkumų.

Apibendrinant gautus rezultatus, matome, kad mūsų „išgrynintoje“ specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje slopinimo kontrolės gebėjimai yra susiję su emocijų sunkumais. Deja, bet mūsų tyrime tai patvirtino tik viena slopinimo kontrolės užduotis, kurioje nebuvo laikomasi griežto staistinio reikšmingumo kriterijaus, todėl manome, kad šis mūsų nustatytas ryšys galėtų būti vertinamas kaip tendencija, kalbant apie mokymosi sutrikimų slopinimo kontrolės mechanizmo ryšį. Manome, jog ateityje slopinimo kontrolę vertinančios užduotys turi būti pasirenkamos itin apgalvotai ir įvertinus tyriamųjų imtį. Tyrimo rezultatai yra dviprasmiški kalbant apie mokymosi sutrikimų grupės vaikų elgesio ir emocijų sunkumus. Tėvų ir mokytojų nuomonės išsiskyrė vertinant šiuos sunkumus. Mokytojai labiau pastebi vaikų emocijų ir elgesio sunkumus, o tėvai neišskiria šių sunkumų. Atsakyti į klausimą ar vaikams su specifiniais mokymosi sutrikimais būdingi emociniai ir elgesio sunkumai šio tyrimo pagalba atsakyti negalime, nes šiuos sunkumus mato tik mokytojai. Manome, jog specifinės mokymosi sutrikimų grupės vaikų elgesio ir emocijų sunkumus ar pasireiškimą padėtų atskleisti tyrime taikomi stebėjimo metodai, kas nebuvo taikoma mūsų tyrime. Taip pat nenustatėme elgesio bei emocijų sunkumų pareiškimų skirtumų tarp mokymosi sutrikimų grupės ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų grupės, norėtume apie tai kalbėti drąsiau, bet regis tam nepakanka įrodymų. Manome, kad to priežastis maža mokymosi

sutrikimų grupės tiriamųjų imtis, todėl ateities tyrimuose renkantis specifinę mokymosi sutrikimų grupę būtina įvertinti šią sąlygą, nes paieška šios grupės tiriamųjų itin sudėtinga.

5. Išvados

1. Mokymosi sutrikimų ir palyginamosios grupės vaikų slopinimo kontrolės gebėjimai nesiskiria.
2. Mokymosi sutrikimų turintys ir jų neturintys vaikai mokytojų ir tėvų įvertintais internaliais ir eksternaliais sunkumais nesiskiria.
3. Mokytojų vertinimu, mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau patiria emocijų sunkumus nei vaikai, neturintys mokymosi sutrikimų.
4. Mokytojų vertinimu mokymosi sutrikimų turintys vaikai dažniau nepasitiki savimi bei baiminasi naujų situacijų, lyginant su vaikais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.
5. Mokytojų vertinimu mokymosi sutrikimų turintiems vaikams sunkiau sekasi susikaupti ir atlikti užduotis iki galo, lyginant su vaikais, neturinčiais mokymosi sutrikimų.
6. Nustatytas ryšys tarp vaikų internalių sunkumų ir slopinimo kontrolės gebėjimų mokymosi sutrikimų turinčių vaikų grupėje.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Ališauskas, A., Galvydytė, J. (2017). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, psichosocialinė charakteristika. *Specialusis ugdymas/ special education*, 1 (36).
- American Psychiatric Association (2018). Specific Learning Disorder. Elektroninė prieiga: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>
- Anderson, V., (1998). Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations. *Neuropsychological Rehabilitation*, 8 (3), 319-349. <http://dx.doi.org/10.1080/713755568>
- Achilles, G. M., McLaughlin, M., J., and Croninger, R., G., (2007). Sociocultural Correlates of Disciplinary Exclusion Among Students With Emotional, Behavioral, and Learning Disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15 (1), 33-45.
- Backenson, E. M., Holland, S. C., Kubas, H. A., Fitzer, K. R., Wilcox, G., Carmichael, J. A., Hale, J. B. (2015). Psychosocial and adaptive deficits associated with learning disability subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 511-522. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219413511861>
- Barkauskienė, R. (2005) . Stresinių šeimos gyvenimo įvykių sąsajos su mokymosi negalių turinčių vaikų psichologiniu pažeidžiamumu. *MRU, Socialinis darbas*, Nr. 4 (1).
- Barkauskienė, R., Bieliauskaitė, R., (2002). Mokymosi negalių turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumai. *Vilniaus pedagoginis universitetas, MEDICINA 38 tomas*, Nr. 4
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65 – 94 doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03603.x
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323–341. <https://doi.org/10.2307/1511128>
- Berry, P., & Kirk, S. (1980). Issues in specific learning disabilities: Towards a data base for decision making. *The Exceptional Child*, 27, 115-125.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarden. *Child Development*, 78(2), 67-63. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Breidokienė, R. (2014). Ankstyvosios savireguliacijos biologiniai ir psichosocialiniai veiksniai. (Daktaro disertacija). Vilnius.

- Brueggemann, A., E., & Kamphaus, R., W., Dombrowski, S., C.(2008). An Impairment Model of Learning Disability Diagnosis. *Professional Psychology: Research and Practice* 2008, Vol. 39, No. 4, 424–430. DOI: 10.1037/0735-7028.39.4.424
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. a. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205–28. doi:10.1080/87565640801982312
- Capozzi F., Casini M.P., Romani M., De Gennaro L., Nicolais G., Solano L. (2008). Psychiatric comorbidity in learning disorder: analysis of family variables. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 101-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-007-0074-5>
- Carlson, S.M., & Wang., T. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489–510.
- Carlson, S.M., Moses, L.J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11 (2), 73-92.
- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Executive Function and Symbolic Representation in Preschool Children. Less is more. *Psychological science*. 16 (8), 609-616. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01583.
- Carlson, S. M., Claxton, L. J., and Moses, L. J. (2015). The relation between executive function and theory of mind is more than skin deep. *J. Cogn. Dev.* 16, 186–197. doi: 10.1080/15248372.2013.824883
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287–300.
- Cooper, P., Smith, C. J., Upton, G. (2000). *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*. London: Routledge.
- Cruickshank, W. (1972). Some issues facing the field of learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 380-388. <https://doi.org/10.1177/002221947200500701>
- Diamond, A., (2010). Executive Functions. *Annu. Rev. Psychol.* 2013. 64:135–68. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Doll, B., & Horn, C., (2008). Stop and Think: Is an Impairment Model of Learning Disabilities TrueProgress? Comment on Brueggemann, Kamphaus, and Dombrowski (2008). *Professional Psychology: Research and Practice* 39 (4), 431–434

- Dowsett, S. M., Livesey, D. J. (2000). The Development of Inhibitory Control in Preschool Children: Effects of “Executive Skills” Training. Department of Psychology University of Sydney New South Wales, Australia. 161-174.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful Control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. New York: The Guilford Press. Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications
- Ellen, A.S. (1989). Discriminant validity of teacher ratings for normal, learningdisabled, and emotionally handicapped boys. *Journal of School Psychology*, 27,15-25.
- Enticott, P. G., Ogloff, J. R. P., Bradshaw, J. L. (2006). Associations between laboratory measures of executive inhibitory control and self-reported impulsivity / *Personality and Individual Differences* 41 (2006) 285–294/ <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.011>
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and identification of learning disabilities. In B. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 1-25). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-388409-1.00001-1>
- Forness, S. R., Bennett, L., & Tose, J. (1983). Academic deficits in emotionally disturbed children revisited. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22, 140-144. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)62327-X](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)62327-X)
- Garcia-Barrera, M. A., Kamphaus, R. W., Bandalos, D. (2010). Theoretical and Statistical Derivation of a Screener for the Behavioral Assessment of Executive Functions in Children. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0021097
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Kirkwood, H. J., Elliott, J. G., Holmes, J., & Hilton, K. a. (2008). Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 214–223. doi:10.1016/j.lindif.2007.10.003
- Geležinienė, R., (2009). Įrodymais grįstos mokytojo veiklos konstravimas ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius. Daktaro disertacija. ŠU.
- Giedrienė, R. (2012). Specifiniai mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija.Vilniaus pedagoginis univeritetas. Metodinė priemonė.
- Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S. (2004). Lietuviškas SDQ – standartizuotas mokyklinio amžiaus vaikų “Galių ir sunkumų klausimynas”. *Psichologija*, 29, 88 – 105.
- Gorman J.C. (1999). Understanding children’s hearts and minds emotional functioning and learning disabilities. *Teaching exceptional children*, 31, 72-22.
- Goldstein, S. & Naglieri, J. A., (eds.) *Handbook of Executive Funkcioning*. 2014.

- Hallahan D. P., Kauffman J. M. Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera, 2003.
- Hen, M., Goroshit, M., (2014) Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2014, Vol. 47(2) 116–124 <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Heath, N., L., & Ross, S., (2000). Prevalence and Expression of Depressive Symptomatology in Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23 (1), 24-36
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S., & Zelazo, P. D. (2005). Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617-644.
- Jones, S. (2009). *Critical learning for social work students*. Great Britain: Bell&Bain Ltd.
- Jusienė, R., Platkevičiūtė, V., (2003). Motinų streso įveikimo būdai ir vaikų emocijų bei elgesio sunkumai. *Psichologija* 27.
- Kavale K. A., Forness S. R. (1992). History, definition, and diagnosis. *Learning Disabilities. Nature, Theory, and Treatment*, ed. N. N. Singh, I. L. Beale. New York: Springer-Verlag, p. 3-43.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32, 39 – 48. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000109>
- Kauffman, J. M., Cullinan, D., & Epstein, M.H. (1987). Characteristics of students placed in special programs for the serious emotionally disturbed. *Behavioral Disorders*, 12, 175-184
- Kovaleski, J., VanDerHeyden, A. M., & Shapiro, E. S. (2013). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Kibildienė R.(2009). Specialiųjų ugdymo (si) poreikių mokinių matematikos mokymo ypatumai. Metodinės rekomendacijos mokyklų pedagogams ir specialistams.
- Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-3170
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A., (2004). Test Anxiety and Its Effect on the Personality of Student with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27 (3), 176-184

- Maag, J., W., Reid, R., (2006). Depression among students with learning disabilities: assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, vol 39 (1), 3-10
- Mather, N., & Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not eliminating, a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37, 99-106. doi:10.1037/0735-7028.37.1.99
- Malti, T. (2006). Aggression, Self-Understanding, and Social Competence in Swiss Elementary-School Children. *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 81 – 91.
- Martinez, R., & Semrud – Clikeman M., (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 37 (5), 411 - 420
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez M. L., (1989). Delay of Gratification in Children. *Science, New Series*, vol 244, No. 4907, 933-938.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698.
- Morrison, M., G., Cosden, M., A., Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. Hammill Institute on Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 20, No. 1 (Winter, 1997), pp. 43-60
- Nasvytienė, D. (2005). Vaiko elgesio ir emocinės problemos. Kontekstas, psichologinis įvertinimas ir pagalba. *Metodinis leidinys aukštajai mokyklai*. Vilnius.
- Nelson, J. M., Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta –Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 353–71. doi:10.1016/j.jecp.2012.07.004
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and Developmental Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87. doi: 10.1111/j1469-7610.1996.tb01380.x

- Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D., Zelazo, P. D., (2011), Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 621–637
- Rakickienė, L. (2015). Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų vykdomosios funkcijos ir mokyklinė sėkmė. (Daktaro disertacija). Vilnius.
- Reynolds, W. M., (1994). Introduction to the Nature and Study of Internalizing Disorders in Children and Adolescents // *School Psychology Review.*, vol. 19, p. 137-141.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245–263.
- von Rueden U., Gosch A., Rajmil L., Bisegger C., Ravens-Sieberer U. The European KIDSCREEN group // *Journal of Community Health*. 2006, vol. 60, p. 130–135.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268–279.
- Siegel, L., S., (1989). IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities First Published October 1, <https://doi.org/10.1177/002221948902200803>
- Sideridis, G., D., Morgan, P., L., Botsas, G., Padelidu, S., Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities* , vol. 39, p. 215–229.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M., & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year-old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488.
- Skerytė-Kazlauskienė, M. (2013). Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai ir jų kaita: individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai. Daktaro disertacija.
- Solovjovienė, K., Barkauskienė, R. (2006). Mokymosi negalių turinčių vaikų socialinės kompetencijos ypatumai // *Specialusis ugdymas*, Nr. 2 (15), p. 55-63.
- Steinmayr, R., Ziegler, M., & Trauble, B. (2010). Do intelligence and sustained attention interact in predicting academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 14-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.009>
- Stuebing, K., S., Fletcher, J., M., Branum-Martin, L., and David J. Francis, D., J., (2012) Evaluation of the Technical Adequacy of Three Methods for Identifying Specific Learning Disabilities Based on Cognitive Discrepancies. *School Psych Rev.* 2012 Fall; 41(1): 3–22.

- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G., Klinberg, T. (2008). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 11 (6), 969 – 976.
- Thompson, R.A. (2009). Doing What Doesn't Come Naturally. *The Development of Self-Regulation Zero to Three*, 33-39.
- TLK-10-AM (2011). Tarptautinės statistinės ligų ir sveikatos sutrikimų klasifikacijos, dešimtas pataisytas ir papildytas leidimas, Australijos modifikacija. Sisteminių ligų sąrašas. Vaistų žinios.
- Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2, 39.
- Twenge J. M., Campbell W. K. Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review // *Personality and Social Psychology*. 2002. vol. 6, no 1, p. 59–71.
- Verhulst F., Achenbach T. M., Akkerhuis G. Problems reported for clinically referred American and Dutch children // *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*. 1989, vol. 28(4),p. 516–524.
- Vohs K. D., Baumeister R. F. Understanding self-regulation: An introduction // *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications (2nd ed.)* / Ed. by R. F. Baumeister, K. D. Vohs. New York: The Guilford Press, 2007. P. 1–9.
- Walker, J. Sh., Melvin, Jh. K. (2010). Emotional Disorders (In Children and Adolescents). *International Encyclopedia of Rehabilitation*, 1 – 7.
- Wilmshurst L. (2009). *Abnormal Child Psychology. A Developmental perspective*. Routledge Taylor & Francis Group. New York.
- Wu, S. S., Willcutt, E. G., Escovar, E. et al. Mathematics Achievement and Anxiety and Their Relation to Internalizing and Externalizing Behaviors (2014). *Journal of Learning Disabilities*, 47 (6), 503–514.
- Zelazo, P.D., & Cunningham, W. (2007). Executive functioning: mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp.135-158). New York: Guilford Press
- Zelazo, P. D. Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*. 2015, vol., 3 DOI: 10.1016/j.dr.2015.07.001

- Zelazo, P.D., & Cunningham, W. (2007). Executive functioning: mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp.135-158). New York: Guilford Press.
- Zinkus, P. W. (1979). Behavioral and emotional sequelae of learning disorders. In M. I. Gottlieb, P. W. Zinkus, & L. J. Bradford (Eds.), *Current issues in developmental pediatrics: The learning-disabled child* (pp. 183–218). New York, NY: Grune & Stratton
- Zumeta, R. O., Zirkel, P. A., & Danielson, L. (2014). Identifying specific learning disabilities: Legislation, regulation, and court decisions. *Topics in Language Disorders*, 34, 8 –24. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0000000000000006>
- Žukauskienė, R., Kajokienė, I. (2007). 6-18 metų vaikų reprezentacinės ir klinikinės imčių emocinių ir elgesio sunkumų sąsajų palyginimas su šeimos socialiniais, ekonominiais ir demografiniais veiksniais. *Psichologija*, 36, 22 – 43.

Priedai

Gerbiami Tėveliai (globėjai),

Maloniai kviečiame Jus ir Jūsų vaiką dalyvauti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų savireguliacijos bei emocijų ir elgesio sunkumų tyrime. Tyrimas atliekamas Vilniaus universiteto tyrėjų bendradarbiaujant su Vilniaus miesto psichologine – pedagogine tarnyba. Pagrindinė tyrėja – Vilniaus universiteto Bendrosios psichologijos katedros Edukacinės ir vaiko psichologijos programos magistrantė Sandra Muračiovienė, kurios mokslinio darbo vadovės - doc. dr. Sigita Girdzijauskienė ir dr. Lauryna Rakickienė.

Tyrimo tikslas – nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių pradinio mokyklinio amžiaus vaikų slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajas, įvertinant mokymosi sutrikimo kaip rizikos veiksnio reikšmę, slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumams.

Slopinimo kontrolė yra aukštesniojo lygmens pažintinis gebėjimas, padedantis vaikui sukaupti ir išlaikyti dėmesį, tęsti užduotį, nepaisant aplinkos trukdžių arba to, kad ši užduotis yra neįdomi, konstruktyviai reguliuoti savo emocijas (pvz., susilaikyti nuo pykčio protrūkio). Tikimės, kad tyrimas padės daugiau įsigilinti į šią naują sritį ir atrasti ryšius tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumų ir formuoti rekomendacijas tiek mokymosi sutrikimų turinčių, tiek neturinčių sutrikimų vaikų tėvams ir ugdytojams. Tyrimo metu Jūsų bus prašoma atsakyti į anketos klausimus ir užpildyti Vaiko elgesio aprašą, skirtą vaiko emociniams ir elgesio sunkumams nustatyti, Jūsų vaikui bus pateiktos dvi slopinančiąją kontrolę vertinančios užduotys, atliekamos kompiuteriu. Garantuojamas visų tyrimo duomenų konfidencialumas, su jais nebus supažindinami jokie tretieji asmenys, o visoje mokslinėje produkcijoje, parengtoje tyrimo pagrindu, bus pateikiami tik apibendrinti visų tyrime dalyvavusių vaikų tyrimo rezultatai be jokios identifikuojančios informacijos.

Jei sutinkate, kad Jūsų vaikas dalyvautų tyrime, prašome užpildyti sutikimo formą ir atsakyti į klausimus kurie pateikti kitoje lapo pusėje.

Informuotas sutikimas dėl vaiko dalyvavimo tyrime

Sutinku, kad mano sūnus/dukra (pabraukti)

_____ dalyvautų VU Filosofijos fakulteto Edukacinės ir
(vaiko vardas, pavardė)

vaiko psichologijos magistrantės Sandros Muračiovienės tyrime „Mokymosi sutrikimų turinčių ir neturinčių pradinio mokyklinio amžiaus vaikų slopinimo kontrolės ir emocijų bei elgesio sunkumų sąsajos“. Esu informuota (-as), kad tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami magistro darbe ir susijusiose publikacijose neatskleidžiant tiriamojo asmenybės. Esu informuota, kad bet kuriuo metu galiu atšaukti šį savo sutikimą apie tai informuojant tyrėją telefonu (nr. 865997198) arba el. paštu sandra.muracioviene@gmail.com Jei pageidaujate gauti grįžtamąjį ryšį, įrašykite savo el. pašto adresą _____

(tėvų (globėjų) vardas, pavardė, parašas, data)

Gerbiami Tėveliai (globėjai),

Maloniai kviečiame Jus ir Jūsų vaiką dalyvauti mokymosi sutrikimų turinčių vaikų savireguliacijos bei emocijų ir elgesio sunkumų tyrime. Tyrimas atliekamas Vilniaus universiteto tyrėjų bendradarbiaujant su Vilniaus miesto psichologine – pedagogine tarnyba. Pagrindinė tyrėja – Vilniaus universiteto Bendrosios psichologijos katedros Edukacinės ir vaiko psichologijos programos magistrantė Sandra Muračiovienė, kurios mokslinio darbo vadovės - doc. dr. Sigita Girdzijauskienė ir dr. Lauryna Rakickienė.

Tyrimo tikslas – nustatyti mokymosi sutrikimų turinčių pradinio mokyklinio amžiaus vaikų slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajas, įvertinant mokymosi sutrikimo kaip rizikos veiksnio reikšmę, slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumams. Siekiant palyginti mokymosi sutrikimų turinčių ir neturinčių vaikų emocijų ir elgesio bei slopinimo kontrolės sąsajas, renkama ir mokymosi sutrikimų neturinčių vaikų kontrolinė grupė, kuriai atsitiktinės patogiosios atrankos būdu ir buvo parinktas Jūsų vaikas.

Slopinimo kontrolė yra aukštesniojo lygmens pažintinis gebėjimas, padedantis vaikui sukaupti ir išlaikyti dėmesį, tęsti užduotį, nepaisant aplinkos trukdžių arba to, kad ši užduotis yra neįdomi, konstruktyviai reguliuoti savo emocijas (pvz., susilaikyti nuo pykčio protrūkio). Tikimės, kad tyrimas padės daugiau įsigilinti į šią naują sritį ir atrasti ryšius tarp mokymosi sutrikimų turinčių vaikų slopinimo kontrolės bei emocijų ir elgesio sunkumų ir formuoti rekomendacijas tiek mokymosi sutrikimų turinčių, tiek neturinčių sutrikimų vaikų tėvams ir ugdytojams. Tyrimo metu Jūsų bus prašoma atsakyti į anketos klausimus ir užpildyti Vaiko elgesio aprašą, skirtą vaiko emociniams ir elgesio sunkumams nustatyti, Jūsų vaikui bus pateiktos dvi slopinančiąją kontrolę vertinančios užduotys, atliekamos kompiuteriu. Vaiko tyrimas bus atliekamas mokykloje, suderinus jo laiką su mokytojais taip, kad nenukentėtų vaiko žinios. Garantuojamas visų tyrimo duomenų konfidencialumas, su jais nebus supažindinami jokie tretieji asmenys, o visoje mokslinėje produkcijoje, parengtoje tyrimo pagrindu, bus pateikiami tik apibendrinti visų tyrime dalyvavusių vaikų tyrimo rezultatai be jokios identifikuojančios informacijos.

Jei sutinkate, kad Jūsų vaikas dalyvautų tyrime, prašome užpildyti sutikimo formą ir atsakyti į klausimus kurie pateikti kitoje lapo pusėje.

Informuotas sutikimas dėl vaiko dalyvavimo tyrime

Sutinku, kad mano sūnus/dukra (pabraukti)

_____ dalyvautų VU Filosofijos fakulteto Edukacinės ir

(vaiko vardas, pavardė)

vaiko psichologijos magistrantės Sandros Muračiovienės tyrime „Mokymosi sutrikimų turinčių ir neturinčių pradinio mokyklinio amžiaus vaikų slopinimo kontrolės ir emocijų bei elgesio sunkumų sąsajos“. Esu informuota (-as), kad tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami magistro darbe ir susijusiose publikacijose neatskleidžiant tiriamojo asmenybės. Esu informuota, kad bet kuriuo metu galiu atšaukti šį savo sutikimą apie tai informuojant tyrėją telefonu (nr. 865997198) arba el. paštu sandra.muracioviene@gmail.com

_____ (tėvų (globėjų) vardas, pavardė, parašas, data)

Prašome atsakyti į žemiau pateiktus klausimus pažymint atitinkamus atsakymo variantus ar įrašant prašomą informaciją.

1. Jūsų gyvenamoji vieta:

- Miestas
 - Kaimas
-

2. Ar jūsų vaikas turi mokymosi sutrikimų, kuriuos nustatė Vilniaus m. psichologinės pedagoginės tarnybos specialistai?

- Ne, neturi
- Taip, turi

Jei atsakėte **TAIP**, pažymėkite kokius mokymosi sutrikimai nustatyti Jūsų vaikui:

- Skaitymo sutrikimas
 - Rašymo sutrikimas
 - Matematikos sutrikimas
 - Neverbaliniai mokymosi sutrikimai
-

3. Ar Jūsų vaikas turi kitų sutrikimų (pvz. regos, klausos, lėtinių ligų)?

- Ne, neturi
- Taip, turi

Jei atsakėte **TAIP**, išvardinkite kokių sutrikimų turi Jūsų vaikas:

.....

.....

.....