

SOCIOEDUKACINIO DARBO SU VAIKAIS, TURINČIAIS AKTYVUMO IR DĖMESIO SUTRIKIMĄ, YPATUMAI: DIAGNOSTINĖS- EKSPERIMENTINĖS STUDIJS REZULTATAI

Doktorantė Viktorija Piščalkienė

Kauno technologijos universitetas, Socialinių mokslų fakultetas, Ugdymo sistemų katedra
K. Donelaičio g. 20-403, LT-44239 Kaunas
Elektroninis paštas piscalkiene@one.lt

Prof. habil. dr. Gediminas Merkys

Kauno technologijos universitetas, Socialinių mokslų fakultetas, Sociologijos katedra
K. Donelaičio g. 20-316, LT-44239 Kaunas
Elektroninis paštas gediminas.merkys@ktu.lt

Doc. dr. Nijolė Bražienė

Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Ugdymo sistemų katedra
P. Višinskio 25-305, LT-76351 Šiauliai
Elektroninis paštas nibra@takas.lt

*Pateikta 2007 m. balandžio 18 d.
Parengta spausdinti 2007 m. gegužės 24 d.*

Santrauka

Straipsnyje nagrinėjamas aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (AD/HD) socioedukaciniu požiūriu. Pabrėžiama, jog su vaikais, turinčiais aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pedagogai, socialiniai darbuotojai susiduria labai dažnai. Konstatuojama, jog nėra parengtų ir/arba adaptuotų tyrimų instrumentų, leidžiančių identifikuoti aktyvumo ir dėmesio sutrikimą socioedukaciniu aspektu bei fiksuoti kryptingus mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, ugdymo(-si) pokyčius. Lietuvos švietimo kultūrinio konteksto sąlygomis nėra adaptuotų edukacinių priemonių (metodikų), padedančių kryptingai ugdyti pradinį klasių mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pažintinius gebėjimus bei socialinį elgesį. Sprendžiant šią problemą buvo siekiama numatyti, kokios organizacinės formos bei integralūs ugdymo metodai, taikomi racionaliomis organizacinėmis sąnaudomis, veiksmingi ugdant hiperaktyvių vaikų pažintinius gebėjimus ir socialinį elgesį. Diagnostinis tyrimas leido patvirtinti hipotezę, kad pradinį klasių mokiniai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pagal kognityvines ir socialines savybes skiriasi nuo mišrios tokio pat amžiaus mokinių grupės. Eksperimentinis tyrimas leidžia patvirtinti hipotezę, jog kognityvinės elgesio pratybos ir pasakų metodai taikomi eksperimentinio ugdymo sąlygomis vienalytėje pradinį klasių hiperaktyvių mokinių grupėje leidžia pasiekti pozityvių kognityvinių ir socialinio elgesio pokyčių.

Pagrindinės sąvokos: aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (hiperaktyvumas, angl. *AD/HD*), eksperimentinis ugdymas, kognityvinė elgesio korekcija (pratybos), pasakų metodai.

Ižanga

Aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (AD/HD)¹ neigiamai veikia vaikų pažintinę ir psichosocialinę raidą. Bet koks pašalinis dirgiklis ima trukdyti susikaupti, priimti teikiamą informaciją, pačiam atlikti užduotis. Vaikai, turintys AD/HD, dažnai yra impulsyvūs, jų neapgalvotas elgesys provokuoja pavojingas

¹ Sąvokos *aktyvumo ir dėmesio sutrikimas* (AD/HD, angl. *Attention Deficit Hperaktyvity Disorder*) ir *hiperaktyvumas* šiame straipsnyje vartojamos kaip sinonimai.

ir keblias situacijas bendraujant su bendraamžiais, tėvais, pedagogais. Hiperaktyvūs vaikai skiriasi nuo „normaliai aktyvių“ vaikų tuo, kad jų elgesys yra chaotiškas, labai kryptingas, sunkiau valdomas. Tėvai, pedagogai dažniausiai į hiperaktyvaus vaiko elgesį reaguoja susierzinimu ir nuobaudomis. Tačiau tai tik kelia nuolatinę įtampą ir sudaro sąlygas tokių vaikų netinkamo elgesio, pažeistos savimonės formavimuisi ir įsitvirtinimui.

Literatūros analizė leidžia teigti, jog galimos hiperaktyvių vaikų kognityvinės, psichomotorinės sferos disfunkcijos, socialinės adaptacijos problemos. Kognityvinės srities disfunkcijos paprastai pasireiškia dėmesio problemomis, skubotu mąstymu ir sprendimo priėmimais, atminties stoka (Rennie, 2003; Junod, DuPaul, 2006; Sherman et al., 2006; Lucangeli, Cabrele, 2006). Padidėjęs ir neproduktyvus tokių vaikų aktyvumas, impulsyvumas, dezorganizacija, savireguliacijos stoka leidžia teigti, jog jiems būdingi ir psichomotoriniai sunkumai (Cooper & Bilton, 2002; Zentall, 2005; Sherman et al., 2006). Socialinės adaptacijos problemos paprastai kyla dėl to, kad hiperaktyviems vaikams stinga bendravimo įgūdžių, jiems būdingas žemas savęs vertinimas, motyvacijos stoka. Hiperaktyvūs vaikai agresyvesni, pasižymi netinkamu socialiniu elgesiu, jiems būdingos nepalankios psichologinės būsenos – nerimas, depresija ir kt. (Leskauskas, Kuzmickas, 2003; Barkley, 2005; Junod, DuPaul, 2006).

AD/HD gali progresuoti ir tęstis vėlesniame vaiko amžiuje, sukeldamas psichologinių, socialinių ir fizinių problemų, todėl labai svarbu kuo anksčiau šį sutrikimą atpažinti, įvertinti ir suteikti tinkamą socioedukacinę pagalbą (Barkley, 1998; Dendy, 2000; Cooper, Bilton, 2002; DuPaul, Stoner, 2003; Steele, 2005).

Užsienio šalių mokslinė ir praktinė patirtis leidžia teigti, jog mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, socioedukacinės problemos sprendžiamos įvairiomis priemonėmis, kurios dažnai tarpusavyje lanksčiai derinamos: a) mokykloje taikant specialias ugdymo strategijas, padedančias vaikui sutelkti ir išlaikyti dėmesį mokymosi veikloje bei gerinančias psichosocialinę adaptaciją, motyvaciją, pozityvesnį savęs vertinimą; b) naudojant medikamentinį gydymą, pvz., preparatu Ritalin; c) steigiant specialias klases, kolegijas mokiniams ir studentams, turintiems aktyvumo ir dėmesio sutrikimą¹; d) integruojant į bendrojo lavinimo sistemą, tačiau kartu organizuojant papildomą ugdymą grupėse (Rapport, Denney, 1997; Zeigler, Dendy, 2000; Cooper, Bilton, 2002; Dupaul, Stoner, 2003; Rennie, 2003; Zentall, 2005).

Tyrimai rodo, kad pasaulyje apie 7–10 % vaikų turi aktyvumo ir dėmesio sutrikimą (De La Paz, 2001; Sherman et al., 2006). Jei darysime prielaidą, jog vidutiniškai klasėje yra 25 mokiniai, labai tikėtina, kad kiekvienoje klasėje turėtų būti du trys vaikai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimą. Taigi hiperaktyvumas nėra kokia nors išskirtinė retenybė, priešingai – tai yra dažnas reiškinys, su kuriuo bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai susiduria kasdien. Su vaikais, turinčiais aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, dar dažniau tenka bendrauti socialiniams pedagogams, socialiniams darbuotojams, vykdančiams savo profesines funkcijas ugdymo institucijose, bendruomenėje, pvz., dienos centruose.

Hiperaktyviems vaikams tiek ugdymo institucijose, tiek namuose, svarbu sukurti ypatingą edukacinę aplinką, kuri iš pradžių padėtų kompensuoti negalės socialines-edukacines pasekmes, o ilgainiui ir sudarytų prielaidas ją įveikti. Vis dėlto gali būti (neretai taip ir yra) visai priešingai – pedagogai ir tėvai aktyvumo ir dėmesio sutrikimo neatpažįsta.² Tokiu atveju į iškilusį iššūkį neretai reaguojama labai konservatyviai ir stereotipiškai, t. y. vaikui „klijuojamos“ tinginio, neklaužados, nenuoramos ar keistuočio, nepritampančio mokykloje, etiketės. Jei pedagogas AD/HD neatpažįsta (arba nežino, kaip su tokiu vaiku reikia dirbti), jis ir toliau į ugdytinį ir jo ugdymo procesą linkęs žvelgti stereotipiškai, netgi autoritariškai. Tokiu atveju vaiko negalė yra tik dar labiau pagilinama, o jo psichosocialinės raidos perspektyva komplikuojasi.

Pastaraisiais dešimtmečiais atlikta nemažai tyrimų, rodančių, jog mokyimo aplinka ir socializacijos tradicijos Rytų Europoje (taip pat ir Lietuvoje) yra inertiškesnės (autoritariškos³) nei Vakarų demokratijos kraštuose, kur liberalaus ir humanistinio ugdymo tradicijos turi gilius šaknis (Gribačiauskas, Merkys, Ušėckienė, 2002).

Šio straipsnio autorių patirtis, įgyta vedant seminarus, bendraujant su Lietuvos pedagogais, leidžia teigti, jog ugdytojai nuolat susiduria su vadinamaisiais „sunkiais vaikais“, dėl kurių kyla daug mo-

¹ Pasaulinėje ugdymo praktikoje yra steigiamos atskiros mokymo institucijos, kuriose mokosi studentai, turintys mokymosi sunkumų (angl. *learning disabilities*) ir aktyvumo ir dėmesio sutrikimą (AD/HD), pvz.: Landmark kolegija, Paterson's kolegija.

² Paradoksalu čia yra tai, kad, viena vertus, formaliai pedagogas neturi teisinių galių bei profesinės kompetencijos diagnozuoti AD/HD, taikyti terapines priemones, tačiau kita vertus, būtent jis ir yra tas specialistas, kuris, kasdien bendraudamas su vaiku, gali atpažinti sindromą neformaliomis aplinkybėmis. Šis atpažinimas laiku vaikui suteikiamos pagalbos požiūriu yra labai svarbus, kadangi tokį ugdytinį ir jo tėvus galima greičiau nusiųsti pas specialistus medikus bei psichologus. Vėliau vėlgi turėtų būti užtikrintas bendradarbiavimas tarp minėtų specialistų ir pedagogo, kuris su vaiku bendrauja nuolat. Minėti argumentai rodo, kad AD/HD išmanymas, gebėjimas jį atpažinti ir apdoroti edukacinėmis priemonėmis bei gebėjimas prasmingai įsiliesti į kompleksinį terapijos ir korekcijos procesą yra esminis pedagoginės kompetencijos bruožas.

³ Nors ir parengti bei įteisinti švietimo įstatymai, norminiai dokumentai, apibrėžiantys humanistinį ugdymą, tačiau dar išlieka atotrūkis tarp šių idėjų deklaravimo ir įgyvendinimo ugdymo praktikoje.

kymosi ir drausmės problemų klasėje, namuose. Dauguma pedagogų pripažįsta, jog jiems stinga žinių, kaip dirbti su hiperaktyviais vaikais. Kita vertus, pedagogai domisi AD/HD sindromu. Tai galima paaiškinti jų noru tobulinti ugdymo procesą ir kartu padėti rizikos grupės vaikams.

Apžvelgus pedagogų rengimo ir kvalifikacijos kėlimo programas pastebėta, jog mūsų šalyje nėra sistemingai organizuojami mokymai hiperaktyvių moksleivių ugdymo klausimais. Taigi galime daryti prielaidą, jog pedagogai nėra kryptingai rengiami darbui su mokiniais, turinčiais aktyvumo ir dėmesio sutrikimą.

Aktyvumo ir dėmesio sutrikimas priskiriamas neurobiologiniam sutrikimui, vadinasi, galima teigti, jog jo klinikinė raiška skirtingose kultūrose turėtų būti identiška.¹ Tačiau šio sutrikimo socialinės ir edukacinės pasekmės yra gana specifinės, nes jos priklauso nuo kultūrinės aplinkos: visuomenės vertybių, socialinės, ekonominės padėties, ugdymo tradicijų mokykloje, šeimoje ir bendruomenėje.

Iki šiol mūsų šalyje aktyvumo ir dėmesio sutrikimas mažai tyrinėtas (Leskauskas, 2004). Pažymėtina, kad Lietuvoje socioedukaciniai ir psichopedagoginiai tyrimai, kuriuose aktyvumo ir dėmesio sutrikimas būtų nagrinėjamas kaip savarankiškas objektas, nuosekliau neatliekami.² Nėra parengtų ir/arba adaptuotų tyrimų instrumentų, leidžiančių identifikuoti aktyvumo ir dėmesio sutrikimą socioedukaciniu aspektu bei fiksuoti kryptingus mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, ugdymo(-si) pokyčius. Lietuvos švietimo kultūrinio konteksto sąlygomis nėra adaptuotų edukacinių priemonių (metodikų), padedančių kryptingai vystyti pradinių klasių mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pažintinius gebėjimus bei socialinį elgesį. Sprendžiant šią problemą buvo siekiama numatyti, kokios organizacinės formos bei integralūs ugdymo metodai, taikomi racionaliomis organizacinėmis sąnaudomis, yra efektyvūs ugdant hiperaktyvių vaikų pažintinius gebėjimus ir socialinį elgesį. Taip pat keltas klausimas dėl strateginių alternatyvų kuriant konkrečias metodikas. Pavyzdžiui, ar geriau tokius vaikus sutelkti atskiroje vienalytėje grupėje, o gal jiems sudaryti savitas edukacines sąlygas įprastinėje klasėje, pasitelkiant specialųjį, socialinį pedagogą, mokytojo pagalbininką ar pan.

Tyrimo tikslas – natūralaus eksperimento būdu, organizuojant papildomą ugdymą vienalytėje grupėje, kurti ir išbandyti integralias edukacines korekcines metodikas, kurios padėtų ugdyti pradinių klasių mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pažintinius (kognityvinius) gebėjimus ir socialinį elgesį.

Tyrimo metodai:

- Kiekybiniai: standartizuotas testavimas ir testavimas panaudojant projekcinės metodikos elementus (pasakos kūrimas remiantis vaizdiniu stimulu); kiekybinė *content* (turinio) analizė; statistiniai metodai (statistiniai sprendimai, faktorinė analizė).
- Kiekybinių ir kokybinių metodų derinys – vaikų sukurtų pasakų kokybinė turinio analizė, atlikta išskiriant siužetines/tematines kategorijas.
- Kvaziekperimentas.

1. Pasakos metodų ir kognityvinės elgesio korekcijos galimybės redukuojant aktyvumo ir dėmesio sutrikimą

1.1. Aktyvūs ugdymo metodai, grįsti pasakos žanru

leškant būdų, kaip AD/HD sindromą įveikti ar bent jau kompensuoti jį psichopedagoginėmis priemonėmis, svarbus L. S. Vygotskio ir jo pasekėjų mokslinis palikimas. Čia turima galvoje kultūrinė istorinė teorija, taip pat savitas eksperimentavimo metodas – kauzalinis-genetinis metodas. Ypač svarbus vaidmuo čia tenka tarpinės stimuliacijos konceptui, aukštesniosios psichinės funkcijos filogeneze ir ontogeneze santykio traktuotei, aukštesniųjų psichinių funkcijų sisteminės prigimties sampratai, taip pat minėtos teorijos mokymui apie interiorizaciją, artimiausią vystymosi zoną ir vedančiąją (svarbiausiąją) veiklą konkrečiame amžiaus tarpsnyje³ (Lompscher, 1996; Merkys, 1996; 1998). Šios idėjos leidžia mums suvokti, jog pasakų kūrimo ir vaidmenų žaidimo metodai yra svarbūs būtent priešmokyklinio ar jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikams.

Vaikai, aktyviai veikdami (žaidimo forma), kuria pasakas, jas vaidina – tokie veiksmai pagrindžia L. S. Vygotskio samprotavimus, jog „*vienas iš svarbiausių aukštesniųjų psichinių funkcijų vystymosi prielaidų yra aktyvi vaiko veikla ties jo galimybių riba*“ (Vygotsky, 1978). Aukštesniosios psichinės funkcijos gali būti lavinamos netiesiogiai. Šį tarpininkavimo vaidmenį *perima kultūros požymiai: žen-*

¹ Visame pasaulyje egzistuoja aktyvumo ir dėmesio sutrikimo diagnostikos kriterijai (DSM-IV – The Diagnostic and Statistic Manual of the American Psychiatric Association; ICD X International classification of diseases). Lietuvoje šios sąvokos vartojamos nuo 1997 metų, kai buvo pradėta naudoti TLK-10 – Tarptautinė ligų klasifikacija, 10 leidimas).

² Tai leidžia teigti, kad mūsų šalyje praktiškai neatliekami šio sutrikimo įveikimo socioedukacinėmis priemonėmis tyrimai.

³ Čia kalbama apie aukštesniųjų psichinių funkcijų eksperimentinio suformavimo ontogenezeje metodą.

lai, simboliai, kalba, pedagogo teikiama pagalba. Tradiciškai vaikai pasakų tik klausosi (pasakotojas–klausytojai). Padedami pedagogo (suteikiant pradinį postūmį), pasakas vaikai aktyviai turėtų kurti patys. Taip aktualizuojama savarankiška kūrybinė ugdytinio veikla. Pasakų kūrimo procese mediatorių vaidmuo tektų pačių vaikų sukurtiems pasakų personažams, individualios vaiko kūrybos procesui, kolegialiems vaidybiniams žaidimams. Kuriant pasaką vaikui tenka kognityvinis iššūkis – sugalvoti pasakos siužetą, įeiklinti herojus ir iki prasmingos kūrinio pabaigos šį siužetą suvaldyti. Iš tiesų pasakose vaikų intuityviai naudojamos meninės išraiškos priemonės skatina jų simbolinį ir metaforinį mąstymą, žadina intensyvią intelektualinę veiklą ir emocijų sąryšį, diegia socialinius vaidmenis, vertybes, dorinio elgesio modelius. Taigi aktyvus pasakų kūrimas yra veiksmingas ir kultūrinės-istorinės teorijos požiūriu labai prasmingas ugdymo instrumentas. Jis leidžia „minimaliomis“ edukacinėmis sąnaudomis vienu metu aktyviai formuoti ir kognityvinius gebėjimus, ir emocinę vertybinę sferą, ir socialinį elgesį.

Išskirtinį pasakų ugdomąjį potencialą pabrėžia ir daugelis kitų autorių (Оклендер В., 1997; Roderis, 2001; Herm, 2004; Bražienė, 2004; 2006), kurie savo teorinių teiginių ir hipotezių tiesiogiai su kultūrine-istorine teorija nesieja. Jų nuomone, pasakų sekimas ugdo gebėjimą susikaupti, įsiklausyti į pasakos herojaus problemas; pasakų kūrimas padeda vaikui atsiverti, išgyventi jį slegiančias problemas; pasakų analizė ir interpretacija lavina divergentinį mąstymą ir skatina išvelgti ne tik pasakos herojų, bet ir realiame gyvenime vykstančius priežastinius poelgių ryšius; pasakų dramatinizavimu (vaidyba) ne tik lavinama vaizduotė, metaforinis mąstymas, bet ir puoselėjamas gebėjimas jausti šalia esantį asmenį ir suvokti, kas dedasi aplinkui, stiprinamas gebėjimas sutelkti dėmesį, mokomasi adekvačiai reikšti jausmus.

Apibendrinami Lietuvos bei užsienio šalių mokslininkų mintis apie pasakų poveikį vaiko asmenybei, galime teigti, jog jos: a) aktyvina *dėmesį*, nes pasakos sudarytos iš siužetinių linijų, kurias reikia sekti, kad prasmingai būtų suvokta pasakos prasmė; b) lavina *atmintį*, nes pasakos skatina įsiminti ankstesnius siužeto įvykius, juos susieti su naujais; c) puoselėja *mąstymą ir gebėjimą priimti sprendimus* – pasakose simbolių kalba perteikiamos konkrečios gyvenimiškos problemos, todėl vaikas, pasitelkdamas savo asmeninę patirtį, skatinamas ieškoti geriausio problemos sprendimo būdo; d) pasakų kūrimas padeda ugdyti *verbalinius gebėjimus*, pvz., kalbos sklandumą, žodžių, sakinių gausumą, sudėtingumą; e) padeda tobulinti *bendravimo įgūdžius*, nes pasakose aprašoma situacija skatina ne tik įsiklausyti, bet ir įsijausti į pasakos herojaus problemas, pasakos taip pat padeda atskleisti, kokios vertybės ir moralinės normos leidžia sulaukti laimingos pasakos pabaigos; f) padeda atskleisti spontanišką ir net *agresyvaus elgesio* pasekmes – pasakose parodoma, jog piktas elgesys, noras pakenkti, sulaukia savo pabaigos, nes tas, kuris norėjo pakenkti silpnesniam, nukentės ar net išnyks iš pasakos, liks tik dori ir nuoširdūs herojai; g) didina savivertę, motyvaciją, nes pasakose skatinama vaikui pasitikėti savimi, jaustis saugiam, parodoma, jog herojus, susidūręs su sunkumais, nenusimena, o toliau žengia, dažnai dvasine jėga įveikdamas išskylančius sunkumus, taip pat padedama suvokti, jog sunkioje situacijoje būtina pasitikėti savimi ir ieškoti savyje jėgų (Bražienė, 2004; Kerbelytė, 1997, Dumčienė, 2001; Fisher, 2001; Kim, Choi, 2003; Arad, 2004; Зинкевич-Евстигнеева, 1998).

Taigi galime teigti, jog pasakos – „taiklus“ metodas, pasižymintis kognityvinės, socialinės adaptacijos ir socialinio elgesio ugdymo vienviete. Šie argumentai pagrindžia pasakų metodų galimybes tobulinant vaikų, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, kognityvinį ir socialinį elgesį.

1.2. Kognityvinė elgesio korekcija

Kognityvinė elgesio korekcija¹ (pratybos) (angl. *Cognitive-Behavioral Training, Cognitive-Behavioral Techniques*) – tai socioedukacinės priemonės, taikomos tiek mokyklinėje, tiek ir namų aplinkoje. Mokykloje kognityvinę elgesio korekciją taiko pedagogai, namų aplinkoje – tėvai, įgiję žinių, kaip tai atlikti (Abrikoff, 1991; Teeter, 1998; Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000; Cooper, Bilton, 2002; Messurier, 2004).

Nuosekliai taikomos kognityvinės elgesio koregavimo pratybos padeda švelninti socialines ir edukacines pasekmes. Šis pedagoginės intervencijos metodas skatina savo elgesyje ieškoti nuoseklumo, kryptingumo, ugdo savikontrolę ir padeda tobulinti problemų sprendimų įgūdžius (Gardill, DuPaul, 1996).

Kognityvinė elgesio korekcija skirta ugdytiniais, turintiems pažintinės veiklos bei elgesio problemų. Šiai grupei priskiriami ir vaikai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimų (Teeter, 1998; Messurier, 2004; Zentall, 2005). Kognityvinės elgesio korekcijos pagrindinis tikslas – padėti tobulinti kognityvinius gebėjimus ir socialinį elgesį. Ši edukacinė priemonė pagrįsta pozityvios aplinkos palaikymu, priemonių ir metodų, padedančių sutelkti dėmesį, vertinti savo elgesį ir jį valdyti, taikymu.

¹ Kognityvinė elgesio korekcija ugdymo praktikoje netapatinama su kognityvine elgesio terapija (angl. *Cognitive Behaviour Therapy and Psychotherapy*), kuri taikoma psichiatrinėje praktikoje ir kurią atlieka specialų pasirengimą turintys medikai – psichiatrai.

2. Tyrimo metodika

2.1. Diagnostinio ir eksperimentinio tyrimo imtys

Eksperimentiniam ugdymui buvo pasirinktos dvi tiriamųjų imtys – *mišriai*¹ pradinė klasių mokinių populiacijai atstovaujanti grupė ir pradinė klasių *hiperaktyvių* mokinių grupė. Statistinio normavimo bazei pagal tiriamus požymius sudaryti nuspręsta pasitelkti mišrios pradinė klasių mokinių grupės duomenis. Mišrios ir hiperaktyvių pradinė klasių mokinių grupės tyrimo duomenys buvo lyginami pagal visumą požymių, atspindinčius kognityvinius įspūdžius ir socialinį elgesį.

Mišriam pradinė klasių mokinių populiacijai atstovaujanti grupė. Dėmesio ir erdvinio mąstymo tyrime dalyvavo 153 I–IV klasių mokiniai (52,3 % berniukų ir 47,7 % mergaičių). Jų amžiaus vidurkis – 8,9 metai. Kūrybinę užduotį – pasakų sekimas pagal paveikslėlį – atliko 112 pradinė klasių mokinių (53,6 % berniukų ir 46,4 % mergaičių), kurių amžiaus vidurkis – 8,5 metai.

Pradinė klasių hiperaktyvių mokinių grupė. Diagnostiniame tyrime dalyvavo 22 pradinė klasių mokiniai, turintys aktyvumo ir dėmesio surikimą. Kadangi tai psichoneurologinės kilmės sutrikimas, tai tikslesniam diagnozės patvirtinimui buvo būtinos vaikų psichiatro konsultacijos. Iš anksto suderinus organizacinius klausimus, vaikus savo noru jų tėvai vedė pas specialistą. Eksperimento dalyviai – hiperaktyvių vaikų grupė (N-22: 21 berniukas ir 1 mergaitė; amžiaus vidurkis 8,7 metai) dalyvavo papildomuose užsiėmimuose, kurie vyko eksperimentinio ugdymo sąlygomis.

Pasibaigus eksperimentiniam ugdymui pakartotiniuose matavimuose iš 22 vaikų dalyvavo 19 (vykstant eksperimentiniam ugdymui dėl šeiminių ir asmeninių aplinkybių du vaikai nutraukė dalyvavimą papildomo ugdymo užsiėmimuose², o vienas vaikas žuvo nelaimingo atsitikimo namuose metu).

Diagnostinio tyrimo hipotezė – pradinė klasių mokiniai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pagal kognityvines ir socialines savybes skiriasi nuo mišrios tokio pat amžiaus mokinių grupės.

Eksperimentinio tyrimo hipotezė – kognityvinės elgesio pratybos ir pasakų metodai taikomi eksperimentinio ugdymo sąlygomis tikslinei pradinė klasių hiperaktyvių mokinių grupei leis pasiekti pozityvių kognityvinio ir socialinio elgesio pokyčių.

2.2. Tiriama požymiai ir tyrimo instrumentai

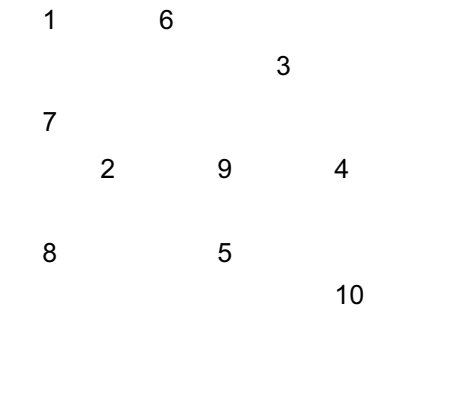
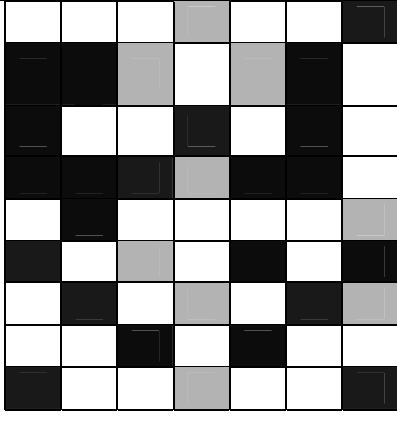
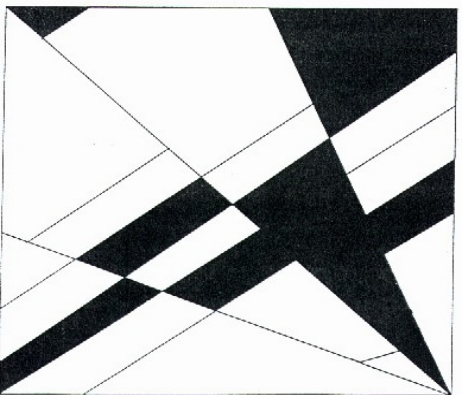
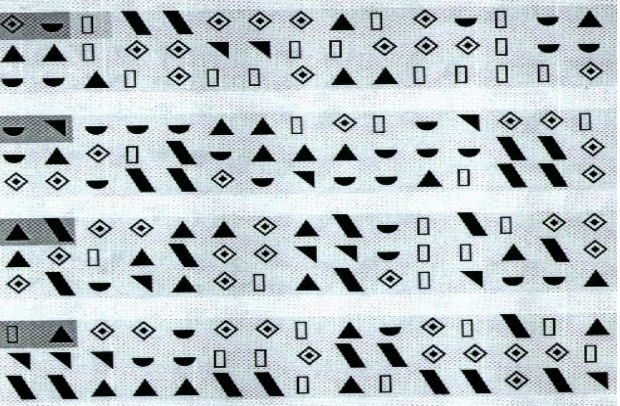
Dėmesio ir erdvinio mąstymo tyrimas. Hipotetiškai postuluotiems skirtumams tarp hiperaktyvių pradinė klasių mokinių ir tokio pat amžiaus mišrios populiacijos vaikų grupės nustatyti buvo parengtos *dėmesio ir erdvinio mąstymo užduotys*. Šios užduotys taip pat buvo pasitelktos įvertinant eksperimentinio ugdymo efektyvumą pogrupyje, kuriame buvo taikyta *kognityvinė elgesio korekcija* (pratybos), ir pogrupyje, kuriame taikyti *pasakų metodai*. Kartu papildomo ugdymo metu abiejų poveikio grupių hiperaktyviams vaikams naudotos ir grafinės-loginės užduotys, padedančios vystyti kognityvinę sritį. Todėl įvertinta, koks buvo grafinių-loginių užduočių spėdimo efektyvumas papildomo ugdymo metu.

Rengiant dėmesio ir erdvinio mąstymo užduotis, remtasi prielaida, jog vaikams, turintiems aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, galimas kognityvinės sferos disfunkcionalumas, pasireiškiantis dėmesio trūkumu, mąstymo operacijų neefektyvumu, motyvacijos stoka užduočių atlikimo metu (Sherman et al., 2006; Junod, DuPaul, 2006; Rennie, 2003).

Iš viso buvo parengtos įvairaus sunkumo 23 užduotys, susidedančios iš: a) skaičių sekos jungimo; b) langelių ir figūrų spalvinimo tonais (juoda ir pilka spalva); c) spalvinimo užduoties „Mozaika“ (pavyzdžiai 1 pav.). Užduočių atlikimas buvo vertinamas pagal šiuos parametrus: a) teisingumą; b) užpildymo išsamumą; c) užpildymo kruopštumą; d) atlikimo laiką.

¹ Sąvoka „mišri“ (natūrali) populiacija reiškia, jog tyrime dalyvavo atsitiktinai pasirinktų mokyklų pradinė klasių mokiniai, pasižymintys įvairiais gabumais, pasiekimais ir pan.

² Vienam iš jų sutapo laikas su užsiėmimais dailės mokykloje, kitas vaikas, augęs vaikų globos namuose, buvo įvaikintas ir išvyko gyventi į kitą miestą.

	
<p>1 uždutis. Skaičių sekos jungimas</p>	<p>16 uždutis. Langelių spalvinimas tonais:</p>
	
<p>18 uždutis. Figūrų spalvinimas tonais</p>	<p>22 uždutis. Figūrų algoritmo atpažinimas ir pabraukimas (užduties fragmentas)</p>

1 pav. Dėmesio ir erdvinio mąstymo užduočių pavyzdžiai

2.3. Kūrybinė užduties – pasakos kūrimas remiantis vizualine paskata

Pasakų metodus galima taikyti ne tik ugdymo, bet ir diagnostiniais tikslais. Jie leidžia susidaryti vientisą asmenybės paveikslą, padeda suprasti, kokius jausmus išgyvena vaikas (Зинкевич-Евстигнеева, Грабенко, 2002; Черняева, 2003).

Tyrimui naudoti projektinės metodikos elementai – pasakų paveikslėliai kaip pirminė kurti pasaką skatinančioji medžiaga. Vaikas, pasirinkęs vieną iš giminingo siužeto paveikslėlių, pagal jį kurė pasaką.



2 pav. Vaizdiniai stimulai, naudoti kaip paskata pasakos pradžia

Šia uždutimi buvo siekiama, kad tyrimo požymiai kompleksiskai atspindėtų ir kognityvinę, ir socialinio elgesio sritį. Kognityvinę sritį: a) dėmesio ir erdvinio mąstymo tyrimas (teisingumas, formų už-

pildymo visuma, kruopštumas); b) kūrybinė užduotis – pasakos kūrimas remiantis vizualine paskata (pasakojimo nuoseklumas ir siužeto plėtotė bei gramatinė (sintaksinė) pasakos struktūra). Socialinio elgesio sferą atskleisti padėjo *content* (turinio) analizės būdu vaikų sukurtose pasakose išskirtos kategorijos, atspindinčios socialiai pozityvų ir negatyvų turinį:

- 16 kategorijų, atspindinčių pozityvų pasakų psichosocialinį turinį. Buvo suformuluoti šie sąlyginiai kategorijų pavadinimai: „*parama iš aplinkos*“, „*darbo veikla*“, „*rūpestis (globa)*“, „*draugystė*“, „*racionalus pasirinkimas*“, „*gamtos atsinaujinimas*“, „*apibrėžtas siekis*“, „*gamtos estetika*“, „*žmonių estetika*“, „*kultūros etiketas*“, „*malonių jausmų išraiška*“, *bendras pozityvių sakinių skaičius*;

- 19 kategorijų, atspindinčių neigiamą pasakų psichosocialinį turinį: „*agresija*“ (iš *mikroaplinkos*, iš *makroaplinkos*), „*agresija kovojant su blogiu*“, „*socialinė atskirtis*“, „*socialinis nepriteklus*“, „*gamtos nykimas*“, „*nemalonių jausmų išraiška*“, „*nubaudimas*“, „*liga/mirtis*“, „*fizinis diskomfortas*“, „*klimatinės išskirtys*“, „*gamtos antiestetika*“, „*žmonių antiestetika*“, „*pagalbos šauksmas*“, *bendras neigiamų sakinių skaičius*.

3. Diagnostinio tyrimo rezultatai

3.1. Dėmesio ir erdvinio mąstymo tyrimas

Siekiant pagrįsti dėmesio ir erdvinio mąstymo užduočių patikimumą (reliabilumą) bei nustatyti, kaip šio testo užduotys tiksliai atskleidžia dėmesio ir erdvinio mąstymo savybes, buvo pasitelkti šie statistiniai rodikliai: 1) cronbach α koeficiento reikšmė; 2) interkoreliacija tarp užduočių; 3) vieneto visumos koreliacija.

Dėmesio ir erdvinio mąstymo užduotys, jų iš viso buvo 23, atliekant skaičiavimus buvo sujungtos į skales (subtestus). Skalės pasižymėjo gan aukšta vidine konsistencija, kadangi buvo nustatytas aukštas cronbach α koeficientas. Iš 12 subtestų 8 subtestų vidinės konsistencijos koeficientas siekė daugiau nei 0,8. Likusių subtestų cronbach α koeficientas svyravo nuo 0,59 iki 0,73. Interkoreliacijos vidurkis tarp užduočių svyravo nuo 0,4 iki 0,79, tik vienu atveju jis siekė – 0,27 (užduotis – figūrų spalvinimas tonais: nuspalvinimo teisingumas). Buvo nustatytas gan aukštas testo žingsnio skiriamosios gebos rodiklis (r/tt) – 9 subtestų (iš dvylikos), šis rodiklis siekė daugiau nei 0,5. Remdamiesi gautais rezultatais galime teigti, jog subtestų psichometrinė kokybė yra priimtina.

Dėmesio ir erdvinio mąstymo užduotys padėjo išryškinti kognityvinių procesų – dėmesio ir erdvinio mąstymo skirtumus tarp mišrios pradinių klasių mokinių populiacijos ir hiperaktyvių pradinių klasių mokinių grupių. 1 lentelėje matyti, jog hiperaktyvių pradinių klasių mokinių grupėje nustatyti žemesni visų subtestų įverčiai.

1 lentelė. **Dėmesio ir erdvinio mąstymo užduočių atlikimo skirtumai**
(naudojant T testą nesusijusioms imtims vertinti)

Mišri populiacija N_{max} – 137; N_{min} – 116; Hiperaktyvių vaikų grupė N-22

Subtestai	Grupė	Leveno testo p reikšmė	Vidurkis	Vidurkių skirtumai	T testo reikšmė
Skaičių sekos jungimas (lengvos užduotys)	M	0,165	4,85	-0,14	1,45
	H		4,70		
Skaičių sekos jungimas (vidutinio sunkumo užduotys)	M	0,048	4,55	-0,31	1,22
	H		4,24		
Skaičių sekos jungimas (sunkios užduotys)	M	0,000	4,39	-0,67*	1,98
	H		3,73		
Langelių spalvinimas tonais: užpildymo visuma	M	0,361	2,53	-0,32*	2,08
	H		2,22		
Langelių spalvinimas tonais: užpildymo kruopštumas	M	0,311	2,03	-0,47***	3,69
	H		1,56		
Langelių spalvinimas tonais: užpildymo teisingumas	M	0,001	4,29	-0,55*	2,05
	H		3,74		
Figūrų spalvinimas tonais: užpildymo visuma	M	0,499	2,69	-0,62***	4,44
	H		2,07		
Figūrų spalvinimas tonais: užpildymo kruopštumas	M	0,227	2,05	-0,48***	3,76
	H		1,57		
Figūrų spalvinimas tonais: užpildymo teisingumas	M	0,763	4,24	-0,04	0,29
	H		4,20		

Subtestai	Grupė	Leveno testo p reikšmė	Vidurkis	Vidurkių skirtumai	T testo reikšmė
Figūrų algoritmo atpažinimas (lengvesnės užduotys)	M	0,001	4,34	-0,58	1,70
	H		3,76		
Figūrų algoritmo atpažinimas (sunkesnės užduotys)	M	0,001	4,09	-0,71*	2,30
	H		3,37		
Spalvinimo užduotis „Mozaika“	M	0,785	2,40	-0,29**	2,61
	H		2,11		

M – mišri populiacijos grupė; H – hiperaktyvių vaikų grupė.

* p ≤ 0,05. ** p ≤ 0,01. *** p ≤ 0,001.

Ženklas (-) reiškia, jog hiperaktyvių pradinių klasių mokinių tiriamoje grupėje nustatyti žemesni vidurkiai nei mišrioje pradinių klasių mokinių populiacijos grupėje.

Empiriškai gauti vidurkių skirtumai buvo patikrinti naudojant Stjudento kriterijų.

Išryškėjo, kad hiperaktyvių pradinių klasių mokinių grupė šiek tiek prasčiau atliko *lengvas ir vidutinio sunkumo skaičių sekos jungimo užduotis*. Tačiau dėmesio ir didesnių pastangų reikalaujančios *sunkios skaičių sekos jungimo užduotys* šiems vaikams pasirodė dar sudėtingesnės (vidurkių skirtumas 0,67, kai t=1,98; p=0,059).¹ Toks pat rodiklis nustatytas palyginus figūrų atpažinimo užduotis. Hiperaktyvūs pradinių klasių mokiniai statistiškai reikšmingai prasčiau atliko *sunkesnes figūrų algoritmo atpažinimo užduotis* (vidurkių skirtumas 0,71, kai t=2,30; p=0,030).

Palyginus hiperaktyvių ir mišrios populiacijos tiriamųjų grupės langelių, figūrų spalvinimo tonais atlikimo užduotis, galima teigti, jog hiperaktyvių vaikų grupė jas atliko prasčiau. Tai patvirtina langelių bei figūrų spalvinimo tonais kruopštumo (išlindimai už figūrų/langelių kraštų) vertinimas. Hiperaktyvių vaikų grupė spalvinimo užduotį „Mozaika“ taip pat atliko prasčiau (vidurkių skirtumas 0,29, kai t=2,61; p=0,010).

Gauti duomenys leidžia teigti, jog hiperaktyvių pradinių klasių mokinių grupė dėmesio ir erdvinio mąstymo užduotis atliko prasčiau nei mišri tokio pat amžiaus vaikų grupė. Ši statistiškai reikšminga išvada pagrindžia kognityvinių procesų disfunkcionalumą.

3.2. Kūrybinė užduotis – pasakos kūrimas remiantis vizualine paskata

Kūrybinės užduoties tyrimo rezultatai buvo analizuojami taikant kiekybinę ir kokybinę vaikų sukurtų pasakų *content* (turinio) analizę. Vaikų sukurtų pasakų turinys buvo koduojamas: *požymis yra 1, požymio nėra 0*. Tai leido rasti kategorijų *vidurkius* (*mean*) bei atskleisti atitinkamos *siužeto linijos tikimybę* (%).

Taikyta faktorinė analizė (remiantis pagrindinių komponentų VARIMAX rotacija) padėjo atskleisti pagal paveikslėlių vaikų sukurtų pasakų logišką siužetinę struktūrą. Iš viso buvo nustatytos devynios dimensijos, iš jų šešios sudarytos iš „grynu“ kintamųjų, kurių dauguma tenkino sąlygą $L \geq 0,6$. Kitos trys buvo sudarytos iš vieno kintamojo. Dimensijos „*Bejėgiškumas aplinkoje*“, „*Pasitenkinimas darbu*“, „*Atgrasus klimatas ir nemaloni fizinė būklė*“, „*Socialinis jautrumas ir solidarumas*“, „*Grožis ir rūpestis kovojant su netektimi*“, „*Gamtos gelbėjimas*“ buvo sudarytos ne mažiau kaip iš trijų kintamųjų. Septintoji dimensija „*Racionalus pasirinkimas*“, aštuntoji „*Draugystės užmezgimas*“ bei devintoji „*Gamtos estetika*“ buvo sudarytos iš vieno kintamojo, tačiau turinčio aukštą faktorinį svorį ($L > 0,8$).

Pastebėjome, kad pradinių klasių mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą (AD/HD), sukurtose pasakose pozityvių psichosocialinių indikatorių yra mažiau, o negatyvių – daugiau. Statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti vertinant šias pozityvų vaikų kuriamų pasakų turinį atspindinčias kategorijas: „*darbo veiklą*“ (t=5,06; p=0,000), „*paramą iš socialinės aplinkos*“ (t=2,29; p=0,028), „*rūpestį (globa)*“ (t=2,26; p=0,030), „*racionalų pasirinkimą*“ (t=2,92; p=0,004).

Kokybiniams vaikų sukurtų pasakų kintamiesiems matuoti buvo pasirinkta nominalinė skalė (vertinimo formatas: *požymis yra; požymio nėra*). Tai leido atskleisti atitinkamos pasakų siužeto linijos tikimybę, išreikštą %. Hiperaktyvių vaikų pasakų siužetuose gana retai vaizduojama „*darbo veikla*“. Šį argumentą patvirtina tai, jog tik 9 % hiperaktyvių pradinių klasių sukurtose pasakose kalbama apie darbą, tuo tarpu mišrios populiacijos imties pogrupyje – 49 %. „*Parama iš socialinės aplinkos*“ išryškėjo 23 % hiperaktyvių vaikų sukurtose pasakose, mišrios populiacijos – 46 %; apie „*rūpestį (globa)*“ kalba 18 % hiperaktyvių, o mišrios populiacijos – 40 % vaikų. Nors ir netenkino statistinio reikšmingumo lygmens, tačiau kategorijos „*apibrėžtas noras*“, „*draugystė*“, „*malonūs jausmai*“ dažniau buvo aptinkamos mišrios pradinių klasių mokinių grupės kuriamose pasakose.

¹ Dėl mažos hiperaktyvių vaikų grupės imties (N=22) statistiškai reikšmingas skirtumas buvo laikomas, kai p ≤ 0,1.

Neigiamą psichosocialinį turinį atspindinčių indikatorių hiperaktyvių vaikų grupės kuriamose pasakose buvo aptikta daugiau. 45 % hiperaktyvių pradinukų sukurtose pasakose nustatyta kategorija „*gamtos nykimas*“, tuo tarpu mišrios populiacijos vaikų sukurtose pasakose jos beveik perpus mažiau – 26 %. Agresija iš makroaplinkos dažnesnė hiperaktyvių vaikų pasakose, nes 13 % hiperaktyvių ir tik 2 % mišrios populiacijos pradinukų pasakose buvo nustatytos šios kategorijos. Šiek tiek dažniau hiperaktyvių pradinukų sukurtose pasakose atsiskleidė „*ligos (mirties)*“, „*fizinio diskomforto (skausmo, šalčio)*“ kategorijos.

Hiperaktyvių vaikų sukurtose pasakose neigiami sakiniai sudarė 33,5 %, mišrios populiacijos grupėje – 22,8 % ($t=-2,17$; $p=0,031$). Pasakų turinio analizė parodė, jog hiperaktyvių vaikų kuriamos pasakos baigiasi liūdniau nei mišrios populiacijos grupės ($t=1,98$; $p=0,049$). Galima manyti, jog mažesnė pozityvių psichosocialinių indikatorių raiška, negigiamų sakinių vyravimas pasakose, liūdnė pasakų pabaiga atskleidžia hiperaktyvių vaikų bendravimo įgūdžių, emocinio ir socialinio pasitikėjimo, motyvacijos stoką.

Palyginus hiperaktyvių ir mišriai populiacijai atstovaujančių pradinių klasių mokinių grupių kuriamų pasakų nuoseklumą paaiškėjo, jog hiperaktyvių vaikų kuriamos pasakos yra ne tokios sklandžios ir nuoseklios ($t=1,70$; $p=0,091$). Hiperaktyvių vaikų sukurtose pasakose sudėtinių sakinių vidurkis siekė 1,68, tuo tarpu mišrios populiacijos grupės – 4,51 ($t=5,42$; $p=0,000$). Skirtumų beveik nebuvo rasta palyginus šių grupių pasakose vartojamų žodžių ir sakinių skaičių. Išryškėjo, jog kai kurių hiperaktyvių vaikų pasakose buvo daugiau žodžių bei sakinių, tačiau jų gramatinė (sintaksinė) struktūra skurdesnė, nes sakiniai neišplėtoti, t. y. mintys dažniau dėstomos vientisiniais nei sudėtiniais sakiniais. Tai leidžia manyti, jog galimas šių vaikų kognityvinių įspūdžių disfunkcionalumas, nes jiems sunkiau nuosekliai reikšti savo mintis, todėl pasakų siužetui trūko kryptingumo, loginio aiškumo.

4. Hiperaktyvių pradinių klasių mokinių eksperimentinis ugdymas papildomais užsiėmimais: organizacinis aspektas ir ugdymo metodika

4.1. Organizacinis aspektas

Eksperimentinis ugdymas kvaziekperimento sąlygomis buvo atliekamas su 22 pradinių klasių mokiniais, turinčiais AD/HD. Dalyviai atsitiktinai buvo suskirstyti į 2 grupes. Vienai eksperimentinei grupei (N-11) taikyta: a) pasakų metodai; b) grafinės-loginės užduotys; c) estafetės sporto salėje. Antrai grupei (N-11) taikyta: a) kognityvinės elgesio pratybos (pagal Mark Le Messurier „*A How-to Guide for Successful Behaviour*“, 2004); b) grafinės-loginės užduotys; c) estafetės sporto salėje. Eksperimento trukmė tiek I, tiek II grupei buvo vienoda – 6 mėnesiai (2005-10-01–2006-04-01). Abiejų grupių užsiėmimai vyko vieną kartą per savaitę. Iš viso suorganizuota 40 užsiėmimų, kurie vyko Radviliškio „Kregždutės“ priešmokyklinio ugdymo įstaigoje ir trukdavo apie 90 min (1,5 val).

4.2. Eksperimentinio ugdymo metodinis aspektas

Pradinių klasių hiperaktyvių mokinių eksperimentinis ugdymas vyko taikant integralius ugdymo metodus, leidžiančius tobulinti kognityvinius (pažintinius) gebėjimus, socialinį elgesį.

Grupėje, kurioje buvo taikomi pasakų metodai, vaikams sutelkti buvo pasirinktos *dinaminės meditacinės pasakos* (4 užsiėmimai). Užsiėmimų ciklas „*Stebuklinga jausmų šalis*“ truko 5 užsiėmimus. Užsiėmimų ciklas „*Gyvenimiškos pasakos pamokos*“ truko 10 užsiėmimų.

Grupėje, kurioje buvo taikomos kognityvinės elgesio pratybos, vaikams sutelkti buvo pasirinkti emocinį intelektą lavinantys žaidimai: fiziniai, kontaktiniai, žaidimai su taisyklėmis (3 užsiėmimai). Užsiėmimų ciklas „*Savęs pažinimas, savimonės stiprinimas bei bendravimo įgūdžių tobulinimas*“ apėmė 10 užsiėmimų. Užsiėmimų ciklams „*Organizacinių ir planavimo įgūdžių tobulinimas*“ buvo skiriami 4 ir „*Komunikacinių įgūdžių tobulinimas*“ – 2 užsiėmimai. Abiejose grupėse paskutinis susitikimas buvo skirtas visų užsiėmimų apibendrinimui, aptartas vaikų dalyvavimas mokyklėlėje, vertinant lankomumą ir elgesį.

Pagrindinis integralaus ugdymo papildomų užsiėmimų tikslas buvo racionaliomis organizacinėmis sąnaudomis taikyti kuo tinkamesnius ir įvairesnius metodus ir priemones, leidžiančius koreguoti bei vystyti kuo daugiau hiperaktyvių vaikų psichinių ir fizinių savybių: *pasakų metodai ir kognityvinės elgesio pratybos* – metodai, vystantys *pažintinę ir psichosocialinę* sritis; ugdomajam poveikiui sustiprinti abiejų grupių dalyviams buvo taikomos *grafinės-loginės užduotys*, padedančios tobulinti *pažintinius gebėjimus* (dėmesį, mąstymą, atmintį); *estafetės sporto salėje*, pasirinktos kaip vaikus motyvuojantys ir psichomotorinę sritį lavinantys metodai (pagal Ivanovą, 2000).

5. Eksperimentinio ugdymo rezultatai

5.1. Dėmesio ir erdvinio mąstymo pokyčiai (testavimo rezultatai)

Siekiant išsiaiškinti, ar įvyko pradinių klasių hiperaktyvių mokinių dėmesio ir erdvinio mąstymo pokyčių, pasibaigus eksperimentiniam ugdymui pakartotinai atliktas parametrinis T-testas (Studento kriterijus). Dėl mažos tiriamųjų imties (N-19) statistiškai reikšmingas skirtumas buvo laikomas, kai $p \leq 0,1$.

Baigus eksperimentinį ugdymą nustatyti statistiškai reikšmingai didesni visų subestų įverčiai. Šie pokyčiai leidžia teigti, jog įvyko hiperaktyvių pradinių klasių mokinių, dalyvavusių papildomo ugdymo užsiėmimuose, kognityvinių pokyčių. Vertinant užduočių atlikimą atskirų subestų lygmeniu tendencingai pagerėjo sudėtingesnių užduočių atlikimas: *vidutinio sunkumo skaičių sekos jungimo* užduotys (vidurkių skirtumas tarp matavimo, atlikto prieš eksperimentinį ugdymą (toliau I), ir matavimo, atlikto baigus eksperimentinį ugdymą (toliau II), – 0,45, kai $t=-2,43$; $p=0,026$; *sunkios skaičių sekos jungimo užduotys* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo – 0,70, kai $t=-2,18$; $p=0,042$). Taip pat statistiškai reikšmingai pagerėjo lengvų skaičių sekos jungimo užduočių atlikimas (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,17, kai $t=-2,31$; $p=0,033$).

Pasibaigus papildomam ugdymui geresni rezultatai buvo nustatyti vertinant užduotis, sujungtas į šiuos subtestus: *langelių spalvinimas tonais: užpildymo visuma* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,34, kai $t=-1,87$; $p=0,077$); *langelių spalvinimas tonais: užpildymo kruopštumas* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,55, kai $t=-4,92$; $p=0,000$); *langelių spalvinimas tonais: užpildymo teisingumas* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,47, kai $t=-1,91$; $p=0,073$); *figūrų spalvinimas tonais: užpildymo visuma* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,42, kai $t=-2,58$; $p=0,019$); *figūrų spalvinimas tonais: užpildymo kruopštumas* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,41, kai $t=-5,14$; $p=0,000$); *figūrų dengimas tonais: užpildymo teisingumas* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,41, kai $t=-3,55$; $p=0,002$). Geresni rezultatai buvo nustatyti vertinant *figūrų algoritmo atpažinimo užduotis* pasibaigus papildomam ugdymui: *lengvesnes* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,60, kai $t=-2,76$; $p=0,013$); *sunkesnes* (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,68, kai $t=-2,64$; $p=0,016$). Spalvinimo užduoties „Mozaika“ atlikimo kokybiškumas statistiškai didesnis buvo baigus eksperimentinį ugdymą (vidurkių skirtumas tarp I ir II matavimo 0,30, kai $t=-3,92$; $p=0,001$).

Papildomo ugdymo metu abiejose poveikio grupėse taikytos grafinės-loginės užduotys, kurių tikslas buvo skatinti vaikus sutelkti dėmesį į užduoties atlikimą. Taigi galima teigti, jog grafinių-loginių užduočių taikymas papildomo ugdymo metu leido pasiekti kryptingų kognityvinių pokyčių.

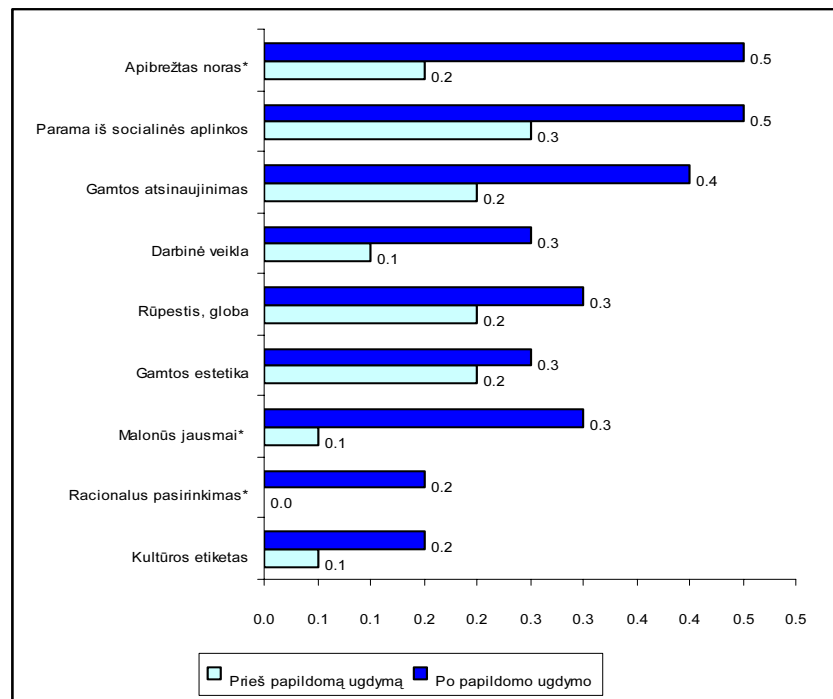
5.2. Pokyčiai atliekant kūrybinę užduotį „Pasakos kūrimas remiantis vizualiniu postūmiu“

Nustatėme, jog baigus eksperimentą vaikų sukurtose pasakose padaugėjo kategorijų, atspindinčių pozityvų psichosocialinį turinį. Dėl mažos tiriamųjų imties statistiškai reikšmingu skirtumu laikyta, kai $p \leq 0,1$.

Vertinimo formatas *požymis yra arba požymio nėra* leido atskleisti atitinkamos pasakų siužeto linijos tikimybę, išreikštą %. Vadinasi, galime teigti, jog prieš eksperimentinį ugdymą hiperaktyvių vaikų sukurtose pasakose tikimybė aptikti kategoriją „apibrėžtas noras“ buvo 20%, o pasibaigus eksperimentiniam ugdymui – 50 %. Kaip parodė tyrimo rezultatai, pasibaigus hiperaktyvių vaikų eksperimentiniam ugdymui, jų sukurtose pasakose nustatyta daugiau pozityvių psichosocialinių indikatorių, pvz., „parama iš socialinės aplinkos“, „gamtos atsinaujinimas“, „darbo veikla“, „malonūs jausmai“ ir kita.

Dėl mažos imties ne visada pavyksta nustatyti reikiamą statistinį reikšmingumą. Skirtumai tarp I ir II matavimo rasti vertinant vaikų sukurtas pasakas pagal šias kategorijas: „*racionalus pasirinkimas*“ ($t=-1,83$; $p=0,083$), „*apibrėžtas noras*“ ($t=-2,04$; $p=0,055$), vaikai savo sukurtose pasakose dažniau reiškė „*malonius jausmus*“ ($t=-2,03$; $p=0,056$). Po pedagoginio eksperimento vaikų sukurtose pasakose dažniau galima buvo pastebėti „*paramą iš socialinės aplinkos*“, „*darbo veiklą*“, „*rūpestį (globą)*“.

Pradinių klasių hiperaktyvių mokinių sukurtų pasakų *content* (turinio) analizė padėjo nustatyti, jog prieš eksperimentinį ugdymą indikatorius „*agresijos kovoja su blogiu*“ buvo rastas tik pasibaigus eksperimentiniam ugdymui, todėl ši išvada yra statistiškai reikšminga ($t=-2,51$; $p=0,021$). Nors minėta kategorija ir atspindi neigiamą psichosocialinį turinį, tačiau galima manyti, jog vaikai savo pasakose pasitelkę jėgą siekė kovoti su blogiu. Pastebėjome, kad rečiau vaikų sukurtose pasakose minimas „*gamtos nykimas*“, „*nubaudimas*“, „*liga (mirtis)*“, „*gamtos antiestetika*“, „*žmonių antiestetika*“.



3 pav. Pradinių klasių hiperaktyviųjų mokinių, dalyvavusių papildomo ugdymo užsiėmimuose, pozityviųjų pasakų indikatorių raiška jų sukurtose pasakose: prieš papildomą ugdymą ir pasibaigus papildomam ugdymui (N – 19)

Labai svarbus pasakos momentas – pasakos pabaiga, t. y. ar ji laimingai, ar liūdnai baigiasi. Hiperaktyviųjų vaikų sukurtų pasakų *content* (turinio) analizė parodė, jog baigus eksperimentinį ugdymą padaugėjo pasakų su laiminga pabaiga. Pirmojo matavimo metu blogai besibaigiančių pasakų vidurkis buvo 1,1, o antrojo matavimo metu –2,0. Ši išvada patikrinta naudojant T testą susijusių imčių vertinimui ir yra statistiškai patikima ($t=-4,72$; $p=0,000$).

Apskaičiuoti vidurkiai leidžia teigti, kad pasibaigus papildomam ugdymui vaikai kurdami pasakas daugiau vartojo pozityviųjų (I matavimas – 26,8, II – 29,0), mažiau negatyviųjų (I matavimas – 35,1; II – 22,1), daugiau neutralių sakinių (I matavimas – 38; II – 48,8). Galima manyti, jog ši išvada dėl mažos tiriamųjų imties nėra statistiškai reikšminga.

T testu (susijusioms imtims vertinti) buvo tikrinama hipotezė, ar pasibaigus eksperimentiniam ugdymui padidėjo hiperaktyviųjų vaikų sekamų pasakų kognityvinis sudėtingumas. Paaiškėjo, jog baigus pedagoginį eksperimentą vaikų kuriamos pasakos tapo sklandesnės, t. y. turėjo aiškesnę siužetinę liniją. Ši išvada yra statistiškai patikima ($t=-4,48$; $p=0,000$). Hiperaktyvūs vaikai, kurdami pasakas, vartojo daugiau sudėtinųjų sakinių ($t=-4,28$; $p=0,000$), todėl pasibaigus eksperimentiniam ugdymui jų pasakų kalba tapo turtingesnė. Tyrimo rezultatai parodė, jog padažnėjo metaforų vartojimas ($t=-2,04$; $p=0,055$), neretos personifikacijos ($t=-1,83$; $p=0,083$).

Išvados

Diagnostinio tyrimo išvados

1. Diagnostinis tyrimas patvirtino hipotezę, kad pradinių klasių mokiniai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, pagal kognityvines ir socialines savybes skiriasi nuo mišrios tokio pat amžiaus mokinių grupės.

2. Pradinių klasių hiperaktyvūs mokiniai prasčiau atliko dėmesio ir erdvinio mąstymo užduotis nei mišrios populiacijos grupės mokiniai, o tai leidžia manyti, jog galimas tokių vaikų kognityvinių procesų disfunkcionalumas.

3. Palyginę hiperaktyviai ir mišriai populiacijai atstovaujančių vaikų grupių sukurtas pasakas, galime teigti, jog hiperaktyviųjų vaikų sukurtose pasakose mažesnis pozityvų ir didesnis negatyvų psichosocialinį pasakų turinį atspindinčių indikatorių skaičius. Kognityvinės sferos disfunkcionalumą pagrindžia menkesnis pasakų siužeto kryptingumas, sklandumas, loginis aiškumas, nustatytas mažesnis sudėtinųjų sakinių skaičius.

Eksperimentinio tyrimo išvados

1. Gauti rezultatai patvirtino hipotezę, jog kognityvinės elgesio pratybos ir pasakų metodai taikomi eksperimentinio ugdymo sąlygomis tikslinėje pradinėse klasių hiperaktyvių mokinių grupėje leidžia pasiekti pozityvių kognityvinių ir socialinio elgesio pokyčių.

2. Nors ir santykinai trumpą laiką vykdyti papildomi užsiėmimai turėjo įtakos teigiamiems hiperaktyvių pradinėse klasių mokinių kognityvinių bei socialinio elgesio pokyčiams. Nors dėl mažos tiriamųjų imties ne pagal visus požymius gauti statistiškai reikšmingi skirtumai, pasibaigus eksperimentiniam ugdymui pagerėjo tiriamųjų dėmesio ir erdvinio mąstymo užduočių atlikimas. Tai leidžia teigti, jog įvyko hiperaktyvių pradinėse klasių mokinių, dalyvavusių papildomo ugdymo užsiėmimuose, kognityvinės srities „prieaugis“. Grafinių-loginių užduočių taikymas papildomo ugdymo metu leido pasiekti kryptingų kognityvinės sferos pokyčių.

3. Pasibaigus papildomam ugdymui hiperaktyvių vaikų sukurtose pasakose nustatyta daugiau pozityvią psichosocialinę sritį atspindinčių kategorijų, padaugėjo pasakų su laiminga pabaiga, sumažėjo neigiamų sakinių skaičius, pasakų kalba tapo sklandesnė ir kryptingesnė, padaugėjo sudėtinių sakinių.

LITERATŪRA

1. **Abrikoff H.** Cognitive training in ADHD children: Less to it than meets the eye// *Journal of Learning Disabilities*. 1991. Vol. 24, p. 205–209.
2. **Arad D.** If Your Mother Were an Animal, What Animal Would She Be? Creating Play-Stories in Family Therapy: The Animal Attribution Story-Telling Technique (AASTT)// *Family Process*. 2004. Vol. 43 (2), p. 249–263.
3. **Barkley R. A.** Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. – New York: Guilford Press, 1998.
4. **Barkley R. A.** SchwabLearning.org. A Parent's Guide to Go Helping Kids With Learning Difficulties. Excerpts from his lecture. San Francisco CA, 2000, on June 17.
5. **Bražienė N.** Pradinėse klasių mokinių kūrybingumo ugdymas pasakomis. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas, 2004.
6. **Bražienė N.** *Ką seka vaiko pasaka*. – Šiaulių universiteto leidykla, 2006.
7. **Cooper P., Bilton K.** Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. – London: David Fulton Publishers, 2002.
8. **De LaPaz S.** Teaching writing to students with attention deficits disorders and specific language impairment// *Journal of Educational Research*. 2001. Vol. 95, 37–47.
9. **Dendy C. A.** Teaching Teens with ADD and ADHD. – USA: Woodbine House, 2000.
10. **Dumčienė A.** Kūrybingumo ugdymo aspektai. – Kaunas: LKKA, 2001.
11. **Dupaul G. J., Stoner G.** ADHD in the schools: Assessment and Intervention Strategies. – New York, London: The Guilford Press, 2003.
12. **Fisher R.** Values for Thinking. – Oxford: Nash Pollock Publishing, 2001.
13. **Gardill M. C., DuPaul G. J.** Classroom strategies for managing students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Intervention in School & Clinic*. 1996. Vol. 32 (2). p. 89–95.
14. **Gribačiauskas E., Merkys G., Ušėckienė L.** Pedagogų autoritarizmas kaip diagnostinis konstruktas: struktūros klausimai // *Socialiniai mokslai*. 2002. Nr. 1 (33). P. 27–41.
15. **Junod V., DuPaul G. J. et al.** Classroom observation of students with and without ADHD: differences across types of engagement // *Journal of School Psychology*. 2006. Vol. 44, p. 87–104.
16. **Kerbelytė B.** Liaudies pasakos prasmė. – Vilnius: Presvika, 1997.
17. **Kim M., Choi K. S.** Access to Structural Similarity in the Analogical Problem Solving of Children//*School Psychology International*. 2003. Vol. 24 (2), p. 218–231.
18. **Kirk S., Gallagher J., Anastasiow N.** Educating Exceptional Children. – Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2000.
19. **Leskauskas D., Kuzmickas K. ir kt.** Kauno miesto pradinėse klasių mokslėivių aktyvumo ir dėmesio sutrikimo bei gretutinių psichikos sutrikimų tyrimas // *Medicina*. 2004. 6 (40). P. 589–597.
20. **Lompscher J.** Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute. *Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie*; Bd. 4.1/2. 1996. Marburg: BdWi-Verl.
21. **Lucangeli D., Cabrele S.** Mathematical Difficulties and ADHD// *Exceptionality*. 2006. Vol. 14(1), p. 53–62.
22. **Merkys G.** Kulturhistorische Methoden. In: *Handbuch der angewandten Psychologie: Grundlagen, Methoden, Praxis*. 6. Erg. Lfg. 8/98. Rosenstiel&Molt (Hrsg.). 1998. Landsberg: Ecomed Verlagsgesellschaft. S. 1–20.
23. **Merkys G.** Kulturhistorische Schule und Methodologie der pädagogisch-psychologischen Forschung. In: *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute/ J. Lompscher (Hrsg.)*. Marburg: BdWi-Verl., 1996 (*Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie*); Bd. 4.1/2, S. 143–162.
24. **Messurier M. L.** Cognitive Behavioural Training. A How to Guide for Successful Behaviour. – Australia: HawkerBrownlow Education, 2004.
25. **Rennie R.** Filial therapy: Firming the foundation of the parent-child-relationship// *Marriage and Family: A Christian Journal*. 2003. Vol 6 (2), p. 195–212.

26. **Sherman J.** et al. Thinking Positively. How Some Characteristics of ADHD Can Be Adaptive and Accepted in the Classroom. *Childhood Education. Infancy Through Early Adolescence*, 2006, 196–200.
27. **Teeter P. A.** *Interventions for ADHD. Treatment in Developmental Context*. – New York, London: The Guilford Press, 1998.
28. **Vygotsky L.** *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. – London: Harvard University Press, 1978.
29. **Zeigler Dendy C. A.** *Teaching Teens with ADD and ADHD. A Quick Reference Guide for Teachers and Parents*. – USA: Woodbine House, 2000.
30. **Zentall S.** Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems// *Psychology in the Schools*. 2005. Vol. 42 (8).
31. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** *Путь к волшебству*. – Санкт-Петербург: Златоуст, 1998.
32. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М.** *Практикум по песочной терапии*. – Санкт-Петербург: Речь, 2002.
33. **Черняева С.А.** *Психотерапевтические сказки и игры*. – Санкт-Петербург: Речь, 2003.
34. **Оклендер В.** *Окна в мир ребенка*. – Москва: Класс, 1997.

PECULIARITIES OF SOCIO-EDUCATIONAL WORK WITH AD/HD CHILDREN: RESULTS OF DIAGNOSTIC-EXPERIMENTAL STUDY

Doctoral Candidate Viktorija Piščalkienė

Kaunas University of Technology

Prof. Habil. Dr. Gediminas Merkys

Kaunas University of Technology

Assoc. Prof. Dr. Nijolė Bražienė

Šiauliai University

Summary

The article analyses attention deficit hiperactivity disorder (AD/HD) from the socio-educational viewpoint. It is pointed out that teachers, social workers very often meet children with AD/HD. It is states that there are no created and/or adapted research instruments allowing to identify AD/HD from socio-educational viewpoint and to record children with AD/HD purposeful educational alterations.

In the context of Lithuanian educational conditions there are no adapted educational means (techniques) that could help develop primary school children with AD/HD cognitive abilities and social behaviour. In the context of such problem the author tried to project what organisational forms and integral educational methods are effective in developing children with AD/HD cognitive abilities and social behaviour. Diagnostic research confirmed the hypothesis that primary school children with AD/HD differ from mixed primary school children group according to cognitive and social characteristics. Experimental research proved the hypthothesis that cognitive behaviour training and story telling methods applie in experimental education conditions in primary school children with AD/HD group, resulted in positive cognitive and social behaviour alterations.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), experimental nurture, cognitive behavioural training, fairy-tales.