

INTELEKTO STRUKTŪRA: PROTIŠKAI ATSILIKUSIŲ IR SPECIFINIŲ MOKYMO SI NEGALIŲ TURINČIŲ VAIKŲ WISC PROFILIŲ LYGINAMOJI ANALIZĖ

R. PUKINSKAITĖ

Protinių sugebėjimų prigimtis, jo komponentai, struktūra – tai įvairių sričių mokslininkų dėmesį traukiančios sritys. Psichologai ieško įvairiausių būdų, siekdami geriau suprasti žmogaus intelektą, nes tai tiesiogiai susiję su praktinėmis žmonijos problemomis.

Intelektas sąvoka psichologijoje nėra tiksliai apibrėžta, tačiau dažniausiai ji vertinama kaip sugebėjimas prisitaikyti prie naujų sąlygų, spręsti iškilusius uždavinius, keisti elgesį bei kaupti žinias (2). Daugelis psichologų pripažįsta egzistuojant bendruosius protinius gabumus, kurie daugiausia ir lemia asmens laimėjimus įvairiose veiklos srityse. Teigiama (3, 15, 19), kad bendro intelekto lygio žinojimas mokymosi sėkmei bei profesiniam tinkamumui nustatyti daug efektyviau pasitarnauja nei specifinių sugebėjimų analizavimas.

Ši pozicija neretai slepia išankstinę nuostatą, kad suaugusio žmogaus ar vaiko sugebėjimai yra gana homogeniški, dėl to asmuo ir yra pajėgus atlikti įvairaus tipo užduotis ir efektyviai veikti, perkeldamas įgytus įgūdžius į naują situaciją (3). Individualių skirtumų intelektualinėje veikloje egzistavimas ypač atsiskleidžia, kai būtina prisitaikyti prie konkrečių veiklos standartų, esant ribotoms galimybėms rinktis įvairesnius veiklos būdus. Klasikiniu pavyzdžiu, pasak D. Elkindo (3), galėtų būti mokyklinė veikla, kurioje akivaizdžiai išryškėja individualūs skirtumai: pavyzdžiui, vieni vaikai parodo panašaus lygio sugebėjimus visose srityse, o kiti gali patirti nemažai sunkumų atlikdami verbalines užduotis, tačiau dėl gerų sugebėjimų suprasti ir operuoti vizualiniais simboliais, pasiekia neblogų rezultatų matematikoje. Autoriaus nuomone, kai kada mokyklinių standar-

tų vaidmuo yra lemiamas, nes jis atskleidžia prisitaikymo prie mokyklos reikalavimų sunkumus; vėliau šie standartai nebėra būtini efektyviam, savarankiškam funkcionavimui visuomenėje (18).

Kai kurie autoriai (J. C. Campione, A. L. Brown, R. A. Ferrara) klausia, ar vaikai, kurių laimėjimai mokykloje nėra geri, tokį pat sugebėjimų lygį rodo sprenddami ir kasdienes problemas, ir kuo yra ypatingas intelektas, pasižymintis geru prisitaikymu akademinėms užduotims (15). Jie mano, kad greičiausiai tai lemia specifinė akademinio intelekto rūšis, plačiai aprašoma pedagoginėje literatūroje.

Minėjome, kad dažniausiai minimas bruožas intelektui nusakyti yra visuminis prisitaikymas prie besikeičiančių aplinkybių (15, 16, 17), tačiau dažnai suaugusiam ir vaikui mokymosi sąlygos, užduočių tipai nėra jam specialiai pritaikyti, orientuoti į jo savitumus. Dėl šios priežasties sunku pasakyti, kokios galėtų būti asmens adaptacinės galimybės, jei ir pati veikla nėra įvairi. A. L. Brownas kelia klausimą (kuris, jo nuomone, neišspręstas), jog galbūt egzistuoja keli skirtingi intelektų tipai: akademinis, socialinis, praktinis ir kt.

Atkreipti dėmesį į įvairius protinių gabumų aspektus yra paskatinę vaikai, turintys sunkumų mokykloje ir nepajėgiantys mokytis tradiciniais būdais. Neretai jų intelekto testų rezultatai atskleidžia tam tikrų bazinių procesų sutrikimų, apimančių ir kalbos suvokimą bei vartojimą, dėl to vaikui darosi sunku atlikti įvairių tipų mokyklinės užduotis. Daugelis mokyklinių užduočių reikalauja gerai išugdytų ir bendrųjų, ir specialiųjų sugebėjimų, tačiau specifiniai komponentai greičiausiai kinta priklausomai nuo užduoties pobūdžio (3, 15).

A. L. Brownas svarsto, ar vaikų, turinčių mokymosi negalių (MN), nėra labiau pažeistos specifinės protinių sugebėjimų sritys ir galbūt jos kinta priklausomai nuo negalės formos. Manoma, jog tais atvejais, kai konkretūs specifiniai sugebėjimai nėra aktualūs tam tikroms užduotims atlikti, nenukenčia ir mokymosi rezultatai. Galbūt yra kitaip su protiškai atsilikusiais (PA) vaikais, kuriems būdingas įvairių pažinimo formų neišsivystymas.

SPECIFINIŲ MOKYMOŠI NEGALIŲ TURINČIŲ VAIKŲ INTELEKTO STRUKTŪROS YPATUMAI

Nemažai autorių (2, 8, 9, 10, 12) laikosi nuomonės, kad normaliai besimokantys vaikai ir turintys mokymosi negalių pasižymi daugeliu bendrų charakteristikų, nes MN samprata atskleidžianti ne bendrus, o tik dalinius vaiko sunkumus moksle. Klinikiniai tyrimai rodo, kad MN grupė yra tarpinė tarp protiškai atsilikusių ir normalių vaikų. Negalių turintys vaikai, nors ir būdami vidutinio (aukštesnio už vidutinį) intelekto lygio, patiria specifinių sunkumų mokydami, dėl to negali realizuoti savo potencinių galimybių.

MN grupė pagal bendrus intelekto matavimus, akademinis laimėjimus ir socialinio elgesio charakteristikas atsilieka nuo sėkmingai besimokančių vaikų (5, 7, 8). J. M. Kauffmanas, D. P. Hallahanas (7, 8) teigia, kad vaikas, turintis specifinę MN, dažniausiai pasižymi įvairaus diapazono funkcionavimo netolygumu. Jiems būdingas įvairus sugebėjimų variabilumas: tai būdinga ir pažinimo procesams, ir konkretiems akademiniais laimėjimams.

Pirmas ugdymosi netolygumo terminą (developmental imbalances) 1966 metais, apibūdinamas vaikus su nežymiais smegenų pažeidimais, pasiūlė J. J. Gallagheris. Jo nuomone, šis apibūdinimas išsamiau atskleidžia vaikų su smegenų pažeidimais pažintinių procesų įvairovę, nes minimalios smegenų disfunkcijos ne tik keičia fiziologinę smegenų būklę, bet yra susijusios su struktūriniais (anatominiais) pakitimais. Kiti autoriai nurodo (14), kad ankstyvi nervų sistemos veiklos sutrikimai, sukeltantys didesnę ar mažesnę procesų disharmoniją, gali būti difuzinio ar židininio pobūdžio. Psichinių procesų netolygumą galima parodyti taikant sugebėjimų daugiafaktorius testus arba žinių (skaitymo, rašymo, aritmetikos) testų (achievement tests) rezultatus.

Panašias išvadas daro ir rusų psichologai V. I. Lubovskis, K. S. Lebedinskaja, J. M. Mastiukova (22, 23), apibendrinę lėtesnio psichinio ugdymosi vaikų kompleksinių tyrimų rezultatus. Jie mano, kad inte-

lekto struktūros ypatumai gali padėti atskirti sulėtėjusį psichinį vystymąsi nuo oligofrenijos. Jie teigia, kad tokiu kriterijumi (be biologinių faktorių) yra pažintinės sferos ypatumai, kurių bene ryškiausias bruožas yra mozaikiškumas, parcialumas. Matyt, dėl struktūrinių skirtumų vieni vaikai patiria sunkumų rašydami, kiti – skaitydami, o tretieji – skaičiuodami.

E. M. Koppitz, G. Plantieris (9, 12) tvirtina, kad nereikėtų ieškoti tipiško mokymosi negalių vaiko, nes jie vienas nuo kito gali gerokai skirtis. Nė vienas vaikas nepasižymi tik viena kuria ypatybe, tik viena problema, o dažniausiai išryškėja daugybė požymių, įvairiai susijusių vienas su kitu. Išsamūs klinikiniai tyrimai gali sėkmingai identifikuoti MN, tačiau manoma (R. Lynn, N. D. Gluckin, B. Kripke), kad nėra bendro standarto, nurodančio, kokie specifiniai faktoriai ir kokio intensyvumo galėtų patvirtinti MN diagnozę (15).

Mokymosi negalių, kaip grupės, vienas ryškiausių bruožų yra jos heterogeniškumas, o šis faktas nuolat skatina psichologus ieškoti priimtinių kriterijų klasifikacijai. Tačiau į klasifikacijos kriterijus ir pagrindą yra žvelgiama gana skirtingai, vienais atvejais akcentuojant genetinius, biologinius faktorius, kitais – socialinius, mokymosi sunkumus. A. L. Brownas teigia, kad nėra labai sunku diagnozuoti MN kuriuo nors vienu siauru aspektu, tačiau dėl didelės negalių įvairovės, nerandant bendrų kriterijų, išlieka tendencija specifinių negalių turinčius vaikus vertinti kaip vieningą grupę ir juos lyginti su sėkmingai besimokančiais vaikais. Pasak autoriaus, nereikėtų stebėtis, kad daugiafaktorėmis intelekto skalėmis (Vekslerio, Stanford-Binè ir kt.) vienareikšmiškai psichinių procesų sutrikimų nustatyti nepavyks. L. B. Silveris teigia, kad šimtui vaikų, turinčių MN, galima rasti apie 30 ar 40 skirtingų intelekto profilių, nevienodai atspindinčių vaiko sugebėjimų silpnąsias ir stipriąsias puses (15).

Nepaisant visos įvairovės, randama ir bendrų tendencijų. Pavyzdžiui, audiolingvistinė disleksija yra bandoma sieti su audialiniu suvokimu, audialine integracija, audialine atmintim ir kalbiniais suge-

bėjimais, kai iš tikrųjų disleksija dėl vizualinių sunkumų – su vizualine percepcija, ir integracija, vizualine atmintimi bei vizualiniais motoriniais sugebėjimais. J. M. McCarthy, J. Elkinsas (1), naudodami Vekslerio intelekto skalę vaikams su NM, mini dažniausiai pasitaikančius šiuos profilių tipus:

- profilis, kuriame reikšmingai skiriasi įvairių skalių įvertinimai bei verbalinio ir konstrukcinio intelektų koeficientai,
- profilis, rodantis žemus verbalinius ir reikšmingai aukštesnius konstrukcinius sugebėjimus,
- profilis, rodantis žemus konstrukcinius ir reikšmingai aukštesnius verbalinius sugebėjimus,
- sugebėjimai tolygiai žemi visuose subtestuose.

Šias pagrindines profilių grupes yra išskyręs ir S. D. Clementsas, analizuodamas vaikus su minimaliomis smegenų disfunkcijomis.

PROTIŠKAI ATSLIKUSIŲ VAIKŲ INTELEKTO STRUKTŪROS YPATUMAI

M. J. Watkinsas (14), J. M. Kauffmanas (8) tvirtina, kad šiuo metu atsiranda vis daugiau tyrinėjimų, rodančių, kad protiškai atsilikęs vaikas funkcionuoja lygiai taip pat, kaip ir atitinkamai jaunesnio amžiaus normalus. Be to, esą klaidinga manyti, kad PA vaikas reikšmingai skiriasi nuo vaikų, priklausančių kitoms probleminėms grupėms: kaip ir turintys MN, atsitiktinai paimti keli PA, kiekvienas iš jų turėtų būti kokybiškai skirtingas. Teigiama, kad šiems vaikams yra būtini tie patys įvertinimo, korekcijos bei ugdymo principai.

Ypač ryškūs šios krypties atstovai yra D. Balla, E. Zigleris (8), pasak kurių, PA yra tik sulėtėjusio vystymosi fenomenas, o kokybiniai skirtumai, detaliam aprašomi įvairių autorių, esą gaunami tik lyginant to paties chronologinio amžiaus PA ir normalius vaikus. Ši teorija prieštarauja “defekto” ar “skirtumų” orientacijos psychologams, pripažįstantiems kokybinius skirtumus tarp normalių ir PA vaikų.

E. Zigleris, W. K. Estesas savo įsitikinimus rėmė daugeliu argumentų. Vienas iš jų yra tai, kad PA vaiko mokymosi procesas yra panašus į jaunesnio amžiaus normalaus vaiko mokymąsi; be to, jiems yra būdingi tie patys išmokimo etapai, nors tuos pačius rezultatus jie pasiekia kiek lėčiau. Jie tvirtina, kad tinkamai ugdomi, daugelis PA gali sėkmingai funkcionuoti visuomenėje, būti adekvačiai pritaikę, dirbti ir kooperuotis su kitais. Psichologai, dirbantys su ypatingaisiais vaikais, pastebi, kad atsilikusio vaiko kalba struktūriškai yra labai panaši į normalaus vaiko. Faktorių analizės metodas patvirtina, kad PA ir normalūs vaikai turi panašią intelekto struktūrą, nors šis metodas atskleidžia ir nedidelius skirtumus.

Manoma, kad toks optimistiškas požiūris labiau tinka vaikams, kurių atsilikimas nėra nulemtas organinių smegenų pažeidimų. J. R. Weiszas, C. Yeatesas (14) pažymi, kai neorganškai PA vaikai pagal J. Piaget testus remiasi tais pačiais samprotavimo būdais kaip ir normalūs vaikai. Be to, jie nuosekliai pereina tas pačias kognityvinio ugdymosi stadijas, tačiau pažanga, pasak autorių, yra labai lėta ir aukščiausia išsivystymo riba yra santykiškai žema. Priešingai, PA vaikas dėl organinių priežasčių galėtų būti apibūdinamas kaip "anomalus", su tik jam būdingais samprotavimo ypatumais. Šiuo atveju vystymosi sulėtėjimo hipotezė būtų nepakankama anomaliems sugebėjimams paaiškinti.

Bene ryškiausiai su šiomis idėjomis galėtų disonuoti Rusijoje žinoma defektologų nuostata, kad PA vaikas yra anomalus, defektyvus, gerokai besiskiriantis nuo normalaus vaiko. Čia paprastai PA yra laikomas vaikas, pasižymintis pastoviais pažintinių procesų sutrikimais, kylančiais dėl organinio smegenų pažeidimo (20, 22, 24). Manoma, kad PA turi jam būdingą "oligofreninę intelekto struktūrą", kurios būdingiausi bruožai yra (1) totalus visų psichinių funkcijų atsilikimas ir (2) ryškiausiai pažeisti aukščiausi pažinimo procesai. Nurodomi ir išskirtiniai oligofrenijos požymiai:

- nekritiškumas atliekamos veiklos atžvilgiu,
- stereotipinės elgesio formos,
- veikloje pasireiškiantis fragmentiškumas, impulsyvumas (sunkumai reaguojant į stimulinės medžiagos visumą),
- loginio, prasminio ryšio nustatymo, prasminio interpretavimo sunkumai,
- sutrikęs informacijos atrenkamumas ir veiklos tikslingumas,
- veiklos strategijų trūkumai, kurie pakeičiami manipuliaciniais veiksmais,
- perkeltinės prasmės su įvairaus tipo medžiaga suvokimo sunkumai ir kt.

Ne vienas iš čia išvardytų požymių ir užsienio autorių darbuose yra minimi kaip išskirtiniai, būdingesni PA. Dar 1935 metais K. A. Lewinas ir 1963 metais H. H. Spitzas (15) teigė, kad PA asmenų nervų sistemai yra būdingas bendras apatiškumas. Ir vėlesni tyrinėjimai parodė, kad suvokime, atgaminant informaciją pastebimas tik pasyvus pažinimo sistemų įtraukimas. 1975 metais A. L. Brownas pasiūlė du terminus, galinčius apibūdinti PA vaikus. Tai visų pirma veiklos strategijų nenaudojimas ir prasmės supratimo (įprasminimo) sunkumai. Autorius tiki, kad atsilikimą daugelyje sričių (trumpalaikės atminties, informacijos apdorojimo greičio bei prastas žinias apie artimiausią aplinką) būtų galima paaiškinti netinkamomis strategijomis ar net jų trūkumais. Tačiau strategijų ypatumais yra sunku paaiškinti, kodėl atsilikusio vaiko bendras kalbinis išsivystymas yra žemesnis nei jo protinis amžius (E. E. Smith).

Yra darbų, rodančių, kad kai kuriose srityse PA vaikai tik minimaliai ar visai neatsilieka nuo normalių vaikų: minimas stimulų identifikavimas, vizualinės medžiagos atpažinimas, ilgalaikė atmintis (A. L. Brown). Tačiau apskritai kritiškai vertinami tvirtinimai, kad atsilikusių vaikų kai kurie procesai yra “normalūs”.

INTELEKTO STRUKTŪRA IR INDIVIDUALUS MOKYMAS

Dažnai kartojama, kad pagrindinis mokymo tikslas yra maksimalus vaiko galimybių atskleidimas ir bene geriausias būdas tai daryti yra individualios programos ir metodai. V. M. Cruickshankas (2) pažymi, jog kai kada minimos programos yra tik pageidaujamos, bet neretai jos yra būtinos. Ypatingieji vaikai negali sėkmingai mokytis tradiciniais būdais, kai to nepaisoma, nesėkmė juos gali ištikti bet kuriuo metu.

1. Seguinas (8), kalbėdamas apie didžiausius šio amžiaus atradimus specialaus ugdymo srityje, nurodo, kad mokymo individualizavimas ne tik priartina mokymo būdus prie vaiko ypatumų, bet tam tikra prasme parengia vaiko psichiką tinkamam pagalbos priėmimui. Pažinimo procesų stimuliavimas, o ir apskritai specialus ugdymas didina vaiko pajėgumą atsakyti į mokymo stimulus.

Mokymosi negalės apibrėžimas rodo, kad vaikai, turintys negalių, yra tiesiogiai priklausomi nuo mokymo. Kaip teigia J. C. Westmanas (18), MN yra apibrėžiama mokymo ir testavimo standartais, o tai savaime skatina stiprinti ir net keisti mokymo vaidmenį. Mokymo būdai, taikomi vaikams, turintiems sensomotorinių sutrikimų, vystymosi afazijų ar kitų organinių sindromų, turėtų remtis individualiais skirtumais, kurie, pasak A. R. Jensenas (3), mokyklinėje populiacijoje nėra tokie reti. Jis mano, kad šių dienų mokykla yra tinkama tik daliai vaikų, nes ji paremta abstrakčiais sąvokinio mokymo modeliais, o mokykliniai įgūdžiai dažniausiai formuojami nuosekliai kaupiant mokymosi patyrimą, kurį daugiausia sudaro sąvokų ir problemų sprendimo žinios. Toks modelis esąs tinkamesnis vidutinio ir aukšto intelekto vaikams, turintiems neblogai išlavintus sąvokinius sugebėjimus. Likę vaikai patiria didelių sunkumų, dėl to paprastai mokosi prasčiau nei galėtų. Jis kritiškai vertina atvejus, kai protinis vystymosi analizuojamas tik kiekybiškai, o ne kokybiniu (struktūriniu) požiūriu, o tai, jo nuomone, užkerta kelią tinkamai parinkti individualias ugdymo programas. Be to, tik bendrųjų sugebėjimų,

protinio amžiaus įvertinimas rodo labai menką sąveiką tarp metodo ir paties mokymo.

Galima klausti, ką gi duotų vaiko su MN sugebėjimų pažinimu pagrįsti mokymo metodai ir kuo ši sąveika yra naudinga. A. R. Jensenas tiki, kad tinkamais metodais galima pasiekti gerų rezultatų ir, nepaisant protinių sugebėjimų skirtumų, suvienodinti akademinius laimėjimus, pakelti intelekto funkcionavimo lygį. Sąveika tarp individualių sugebėjimų ir tinkamo metodo pagrįstas mokymas yra prasmingas, nes jis pirmiausia padeda pakoreguoti trūkumus bazinių akademių įgūdžių srityje. E. M. Koppitz, remdamasi didele patirtimi, taikant individualias ugdymo programas, tvirtina, kad nemaža dalis MN turinčių vaikų vėliau gali sėkmingai mokytis.

TYRIMO PROBLEMA IR TIKSLAI

Literatūros studijos ir pedagoginė praktika rodo, kad PA ir MN turinčių vaikų mokymuisi būdinga daug bendrų savybių. Mokymosi negalių ir PA lyginimas yra naudingas, nes intelektualinių sugebėjimų aprašymas turėtų parodyti, ar iš tiesų MN turintys vaikai pasižymi tik jiems būdingomis, specifinėmis problemomis. Įvairių sričių analizė galėtų tiksliau parodyti, ar iš tiesų yra “tikros” MN “tikras” PA.

Gana patikimi kriterijai klasifikacijai galėtų būti kognityvinius profilius atitinkantis panašus vaiko funkcionavimas konkrečioje veikloje. Kokybiškai protiniais sugebėjimais besiskiriantys vaikai turėtų nevienodai išmolti įvairius mokymosi dalykus. Jei toks gretinimas būtų sėkmingas, atsivertų platesnės galimybės identifikuoti vaikus su specifinėmis negalėmis bei geriau atskirti nuo tų, kurie panašių mokymosi problemų neturi. Ne mažiau svarbu studijuoti tas pažinimo procesų sritis, kuriose MN ir PA vaikai turi panašaus lygio sugebėjimus, kaip ir sėkmingai besimokantys.

Šioje publikacijoje palyginsime labai gerai besimokančių, MN turinčių ir PA vaikų kognityvinius profilius, gautus ištyrus juos Vekslerio intelekto skale (WISC), tikėdamiesi atsakyti į šiuos klausimus:

1. Kokiais pagrindiniais intelektinių sugebėjimų struktūriniais požymiais skiriasi minėtų grupių vaikai.

2. Kaip šios kognityvinės charakteristikos (gautos testavimo būdu) yra susijusios su akademinė sėkme.

TYRIMO METODIKA

TIRIAMIEJI

Tiriamųjų grupę sudarė 9–10 metų 150 vaikų. 120-iai vaikų vystymosi sutrikimų diagnostikos tarnybos centre (VSĐT) Vilniuje buvo nustatytos ar patvirtintos PA ir specifinių MN diagnozės.

Pirmąją grupę (1) sudarė 30 Vilniaus 48-sios ir 34-sios bendrojo lavinimo mokyklų labai gerai besimokančių vaikų. Antrąją grupę (2) sudarė 30 vaikų, turinčių specifinių MN dėl lingvistinių procesų sutrikimų ar neišlavėjimo: 11 iš jų nustatytos negalės dėl fonologinių sutrikimų, 10 iš jų turėjo skaitymo ir rašymo problemų dėl bendro kalbos neišsivystymo, 9 vaikai – audiovizualinio pobūdžio sutrikimų. Į trečiąją grupę (3) pateko 30 riboto intelekto vaikų. Ketvirtą grupę (4) sudarė 30 nežymiai protiškai atsilikusių vaikų. Į penktąją grupę (5) pateko 30 vidutiniškai PA vaikų. Dauguma protiškai atsilikusių vaikų buvo mokomi specialiosiose mokyklose ar specialiose klasėse. Penki nežymiai ir 2 vidutiniškai atsilikę vaikai buvo mokomi integruotai bendrojo lavinimo mokyklose. Keturi riboto intelekto vaikai ir 1 turintis MN buvo ugdomas specialiojoje mokykloje.

Anamnezė rodė, kad vaikai tarpusavyje skyrėsi pagal daugelį charakteristikų: pirmiausia pagal šeimyninę situaciją (vieni gyveno šeimoje, kiti buvo ugdomi vaikų namuose, internatuose), kai kurie iš jų buvo dvikalbiai. Nemažai daliai iš jų buvo konstatuoti įvairaus lygio neurologiniai sutrikimai; nemažos dalies vaikų bendras kalbos išsivystymas neatitiko jų amžiaus.

1 lentelė. Vaikų (%) pasiskirstymas grupėse pagal minėtas charakteristikas

Grupės Nr.	Lytis		Šeimos situacija		Kalbinė aplinka		Neurologinis statusas			Bendras kalbos išsivystymas			
	M	B	Š	GI	V	D	NK	FN	OG	N	R	NA	VA
1.	56,7	43,3	100,0	0	93,3	6,7	--	--	--	100,0	0	0	0
2.	23,3	76,7	100,0	0	70,0	30,0	16,7	10,0	73,3	66,7	6,7	16,7	10,0
3.	40,0	60,0	83,3	16,7	86,7	13,3	20,0	13,3	66,7	16,7	36,7	46,7	0
4.	43,3	56,7	66,7	33,3	79,3	20,7	16,7	3,3	80,0	0	36,7	50,0	13,3
5.	43,3	56,7	93,3	6,7	82,1	17,9	3,6	7,1	89,3	0	3,6	64,3	32,1

Sutartiniai žymėjimai:

M – mergaitės,

B – berniukai,

Š – vaikas gyvena šeimoje,

GI – augęs vaikų namuose ir toliau ugdomas globos įstaigoje,

V – vienkalbystė,

D – dvikalbystė,

NK – neurologinių pažeidimų nekonstatuota,

FN – funkciniai smegenų sutrikimai,

OG – organinio smegenų pažeidimo požymiai,

N – normalus kalbos išsivystymas,

R – ribotas kalbos išsivystymas.

NA – nežymus bendras kalbos neišsivystymas,

VA – vidutinis bendras kalbos neišsivystymas,

-- nėra duomenų.

ĮVERTINIMO IR DUOMENŲ APDOROJIMO PROCEDŪRA

Visi vaikai buvo ištirti Vekslerio intelekto skale, kurią sudaro 6 subtestai verbalinio intelekto sugebėjimams įvertinti ir 6 konstrukciniai subtestai. Grupiniai lyginimai buvo atlikti statistinių programų SAS procedūra ANOVA, naudojant DUNCAN kriterijų.

REZULTATAI IR JŲ APITARIMAS

Visos penkios grupės skyrėsi pagal bendrą intelekto lygį (IQ), taip pat pagal verbalinio (VQ) ir konstrukcinio (PQ) intelekto įvertinimus (p 0,05) (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Labai gerai besimokančių (1), vaikų, turinčių mokymosi negalių (2), riboto intelekto (3), nežymiai (4) ir vidutiniškai (5) protiškai atsilikusių vaikų bendrųjų sugebėjimų (IQ), verbalinio (VQ), konstrukcinio (PQ) intelekto ir WISC subtestų rodikliai.

grupė	IQ	VQ	PQ	VQ-PQ	1		2		3		4		5	
					M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	119,3	121,5	113,5	+8,0	13,0	±3,94	14,8	±3,34	12,8	±2,67	15,2	±1,90	10,4	±2,34
2.	95,6	90,0	102,3	-12,3	8,2	±3,22	9,8	±2,85	8,6	±2,85	8,8	±3,29	7,6	±2,18
3.	74,0	73,0	79,3	-6,3	5,1	±1,67	6,9	±2,37	6,1	±2,06	6,0	±2,18	5,5	±1,74
4.	61,2	62,4	66,7	-4,3	3,7	±1,30	4,2	±1,99	4,1	±1,82	4,8	±1,90	4,6	±1,22
5.	44,3	49,1	50,4	-1,3	1,7	±1,12	2,5	±1,83	2,7	±1,30	2,3	±1,69	2,4	±1,28

grupė	6		7		8		9		10		11		12	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	13,4	±3,65	12,1	±2,75	10,1	±2,43	14,1	±3,23	8,5	±3,45	12,8	±2,73	12,8	±3,13
2.	7,3	±2,85	10,3	±2,55	10,0	±2,02	11,3	±2,90	9,1	±3,04	10,2	±2,64	11,1	±2,54
3.	4,4	±1,50	7,5	±2,78	6,5	±1,33	7,7	±2,05	5,2	±2,25	7,8	±3,02	7,5	±1,96
4.	2,8	±1,69	5,8	±2,69	4,8	±1,52	6,8	±2,08	3,3	±2,17	4,9	±2,62	6,1	±2,49
5.	0,7	±0,70	2,6	±1,57	2,4	±1,52	4,3	±1,63	1,7	±1,73	2,2	±1,89	4,0	±1,41

Subtestai: 1 – bendrų žinių, 2 – supratingumo, 3 – aritmetikos, 4 – panašumų, 5 – skaičių eilės, 6 – žodyno, 7 – trūkstumų detalių, 8 – paveikslėlių sekos, 9 – kūbelių, 10 – objektų surinkimo, 11 – kodavimo, 12 – labirintų.

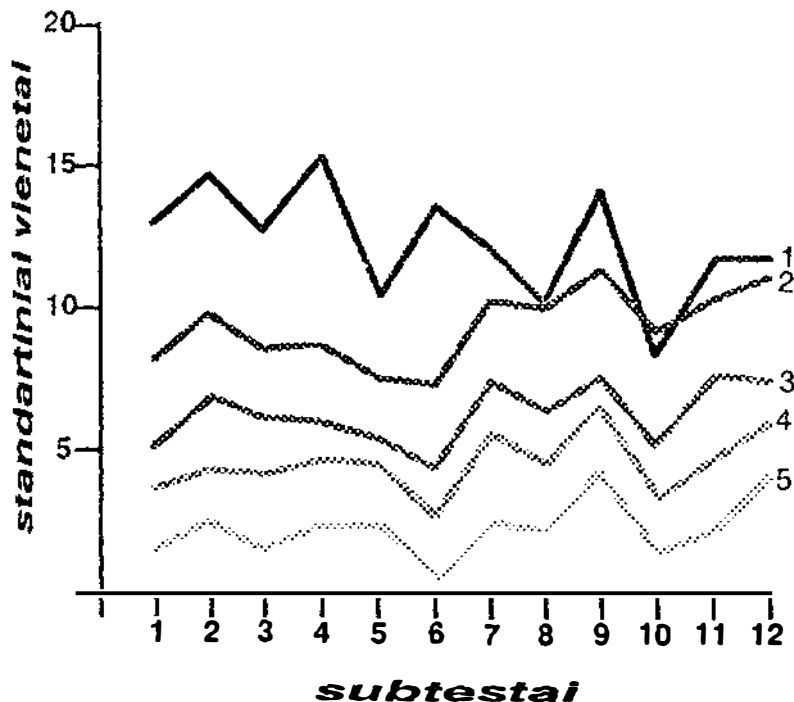
Pagal atskirų subtestų įvertinimus, grupės dažniausiai patikimai skyrėsi, išskyrus kai kuriuos atvejus, kuriuos čia paminėsime. Labai gerai besimokantys ir mokymosi negalių turintys vaikai nesiskyrė pagal trūkstamų detalių, paveikslėlių sekos, objektų surinkimo, labirintų subtestus. Riboto intelekto ir nežymiai protiškai atsilikę vaikai nesiskyrė pagal šiuos subtestus: bendrų žinių, panašumų, skaičių eilės, žodyno, trūkstamų detalių, kūbelių, objektų surinkimo, labirintų. Nežymiai ir vidutiniškai PA vaikų rodikliai nesiskyrė pagal supratingumo ir objektų surinkimo subtestus. Visais kitais atvejais grupės patikimai skyrėsi ($p \leq 0,05$).

Grupės skyrėsi tarpusavyje pagal geriausiai ir blogiausiai atliekamas subtestų užduotis. Labai gerai besimokantys vaikai aukščiausių įvertinimus gavo panašumų, supratingumo, kūbelių subtestuose, o žemiausius – skaičių eilės, paveikslėlių sekos, objektų surinkimo subtestuose. Mokymosi negalių turintys vaikai geriausiai atliko kūbelių, labirintų ir trūkstamų detalių subtestus, o žemiausi įvertinimai buvo žodyno, bendrų žinių ir skaičių eilės subtestų. Riboto intelekto vaikai aukščiausių įvertinimus gavo kodavimo, kūbelių, trūkstamų detalių subtestuose, o žemiausius – skaičių eilės, objektų surinkimo ir bendrų žinių subtestuose. Nežymiai ir vidutiniškai atsilikę vaikai geriausiai atliko kūbelių, labirintų, trūkstamų detalių subtestus, o blogiausiai – bendrų žinių, objektų surinkimo ir žodyno subtestus. Iš šių duomenų matome, kad tik pirmoji grupė ryškiai skiriasi nuo kitų probleminių grupių. Be to, akivaizdžiai matome, kad MN ir PA grupių vaikai turi labai panašių sunkumų.

Imant grupes bendrai, tik MN grupėje buvo ryškus skirtumas tarp verbalinių ir konstrukcinių sugebėjimų įvertinimų ($p \leq 0,05$). Iš labai gerai besimokančių vaikų net 17 VQ ir PQ įvertinimai skyrėsi daugiau nei 15 standartinių vienetų ($p \leq 0,01$). Šis skirtumas buvo verbalinio intelekto naudai. Visai priešingą tendenciją rodė vaikų su MN rezultatai: net 16 iš trisdešimties VQ buvo žemesnis už PQ. Riboto intelekto vaikams taip pat buvo būdingi geresni konstrukciniai sugebėjimai (8 vaikų PQ buvo aukštesnis už VQ daugiau nei 15 standar-

tinių vienetų). Iš PA tik maži daliai buvo būdingas panašus netolygumas (nežymiai PA grupėje – 3 vaikų, o vidutiniškai PA – 2 vaikų).

Grupės tarpusavyje skyrėsi ir pagal atskirų subtestų įvertinimų išsidėstymą: aukščiausio lygio sugebėjimų variabilumas buvo nustatytas labai gerai besimokančių vaikų grupėje, o mažiausias – nežymiai ir vidutiniškai PA vaikų grupėse. Pagal verbalinių subtestų įvertinimų išsidėstymą nesiskyrė MN ir riboto intelekto grupės, taip pat nežymiai ir vidutiniškai protiškai atsilikę. Pagal konstrukcinių subtestų įvertinimų išsibarstymą, nebuvo ryškesnio skirtumo tarp MN, riboto intelekto ir nežymiai PA vaikų grupių. Visais kitais atvejais grupės tarpusavyje skyrėsi. Rezultatus parodysime grafiškai (1 pav.).



1 pav. Labai gerai besimokančių (1), vaikų, turinčių mokymosi negalių (2), riboto intelekto (3), nežymiai (4) ir vidutiniškai protiškai atsilikusių (5) WISC profilai

Minėjome, kad MN grupė buvo vienintelė, kurioje buvo gautas reikšmingas skirtumas tarp verbalinio ir konstrukcinio intelekto įvertinimų. Nors apskritai šiai grupei yra būdingi audiolingvistinių procesų sutrikimai ir neišlavėjimai, ji nėra visai vieninga pagal negalės pasireiškimo pobūdį. Trečioje lentelėje ir 2 paveiksle parodysime intelektualinių sugebėjimų netolygumo tendencijas atskiruose pogrupiuose.

3 l e n t e l ė . Vaikų su fonologiniais sutrikimais, turinčių negalių dėl bendro kalbos neišsivystymo ir vaikų su audiovizualiniais sutrikimais bendrųjų intelektualinių sugebėjimų (IQ), verbalinio intelekto (VQ), konstrukcinio intelekto (PQ) ir WISC 12 subtestų įvertinimų palyginimas*

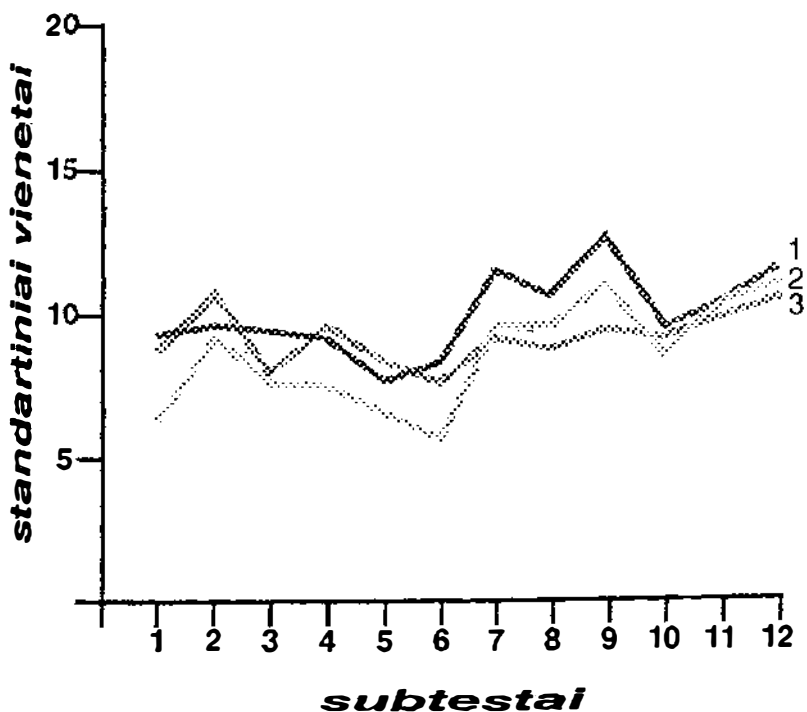
Grupės	IQ	VQ	PQ	VQ-PQ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	100,6	94,4	107,4	-13,0	9,3	9,7	9,5	9,2	7,8	8,2	11,5	10,8	12,6	9,5	10,3	11,6
2.	90,2	82,3	100,2	-17,9	6,4	9,2	7,9	7,5	6,6	5,7	9,7	9,7	11,0	8,5	10,4	11,0
3.	93,9	93,0	95,7	-2,7	8,9	10,7	8,0	9,7	8,4	7,7	9,1	8,9	9,4	9,1	9,9	10,4

* – lentelėje parodyti įvertinimų vidurkiai

Tai parodysime grafiškai.

Statistinė analizė parodė, kad vaikų su fonologiniais sutrikimais ir bendru kalbos neišsivystymu profilių vaizdas (jų glotnumas) yra labai panašus. Abiejose grupėse reikšmingai žemesni buvo verbalinio intelekto sugebėjimai. Matome, kad fonologiniai sutrikimai gali atsispindėti visoje kalboje ir dėl to atsirasti verbaliniam mokymuisi nepalanki intelekto struktūra. Iš turimų profilių yra sunku pasakyti, kokios pažinimo funkcijos ir kaip yra pažeistos, nes kiekviena verbalinė skalė atskirai matuoja ne vieną sugebėjimą. Tačiau yra pagrindo manyti, kad dėl nepakankamos audialinės analizės ir sintezės būna verbalinio pasisakymo suvokimo netikslumų (įvairūs kalbos interpretavimo niuansai gali "iškristi" jos interpretavimo metu). Be to, šie vaikai gali būti mažiau pajėgūs kalbos suvokimo, o kartu ir vartojimo srityse.

Dar nepalankesnes tendencijas matome vaikų grupėje su bendrai neišvystyta kalba, kuriai ypač būdingas prastas verbalinis supratingu-



2 pav. Valkų su fonologiniais sutrikimais (1), turinčių negalų dėl bendro kalbos neišsivystymo (2) ir audlovizualinių sutrikimais (3) WISC profiliai

mas, verbalinių sąvokų formavimosi trūkumai. Sunku tiksliai nurodyti kalbos, kaip tarpininko, apdorojant įvairaus pobūdžio medžiagą, vaidmenį, tačiau galima manyti, kad nepakankamas kalbinis susiformavimas sukelia slopinimo efektų daugelyje sričių.

Reikšmingas atsilikimas verbalinio samprotavimo srityje sudaro palankias sąlygas deprivacijai, nes sumažėjęs jautrumas kalbinei stimuliacijai, tik tam tikrų stimulų iš aplinkos atrinkimas iškreipia ir realybės suvokimą. Šie vaikai yra mokomi verbaliniais būdais, taikant žodynes instrukcijas ir paaiškinimus, tačiau esant prastai žodinei reguliacijai, panašūs mokymo būdai greičiausiai nėra veiksmingi. Šiems

vaikams, kai jų pačių kalba nėra pakankama kaip mąstymo priemonė, formalus verbalinis treniravimas, uždedant “paruoštas” lingvistines formas, nepadeda tinkamai jomis pasinaudoti. Lėtesnis semantinis vystymasis turbūt lemia ir ryškius sąvokų formavimosi trūkumus: šiems vaikams nėra labai sunku žodžius atpažinti, išskirti iš viso konteksto, bet simbolinė jo reikšmė, o ypač priklausymas bendresnei kategorijai yra sunkiau suvokiamas. Žodžių vartojimas objektų, reiškinų žymėjimui, tinkamas minčių išsakymas žodžiais yra tokios srities, kuriose vaikams su bendru kalbos neišsivystymu reikia rimtos pagalbos.

Kita vertus matome, kad vaikai, turintys tik audiolingvistinių problemų, turi santykiškai neblogai išvystytus konstrukcinius sugebėjimus, kuriais gali remtis konkrečioje veikloje. Tik neaišku, kiek jie yra įgudę ir skatinami savo mokyklose šiais sugebėjimais pasiremti.

Kitokią tendenciją matome iš (3) grafiko, kuriame pavaizduotas vaikų su audiovizualiniais sutrikimais intelektinių sugebėjimų išsidėstymas. Šis profilis turi tendenciją įgyti plokščią formą (verbalinio ir konstrukcinio intelektų įvertinimai čia yra panašaus lygio). Yra pagrindo manyti, kad šis plokščias ir žemas profilis rodo tikrai ribotus intelektinius sugebėjimus. Tokia struktūra (daugelio autorių nuomone) yra gana nepalanki mokymuisi dėl to, kad šiuo atveju nematome nors ir pavienių aukštesnio lygio sugebėjimų, kuriais būtų galima tvirtai pasiremti ugdant kitus sugebėjimus.

Taigi pažiūrėkime kaip visų tiriamųjų grupių sugebėjimų struktūra yra susijusi su akademinių pasiekimų sritimis. Matome, kad ryškiausias labai gerai besimokančių vaikų skirtumas nuo kitų grupių yra jų gerai išvystyti verbalinio intelekto sugebėjimai, kai tuo tarpu, kitų grupių – neverbalinis samprotavimas. Psichologinės studijos rodo, kad tarp akademinių pasiekimų ir verbalinio intelekto sugebėjimų yra aukšta koreliacija, šis ryšys yra ypač tamprus, kai mokymas yra verbalinio pobūdžio (15). Verbalinių skalių įvertinimai yra labai priklausomi nuo vaiko kultūrinių sąlygų, kryptingo mokymosi patyrimo. Gausios bendrosios žinios, platus žodynas, abstrakčių sąvokų įvaldy-

mas neabejotinai apsprendžia naujos medžiagos supratimą, jos vartojimą, o taip pat ir naujų mokymosi įgūdžių susidarymą. Galėtume sakyti, kad abstraktaus verbalinio mokymo vyravimas pradinėse klasėse labai gerai besimokantiems vaikams yra naudingas, nes jis atitinka jų intelektinių sugebėjimų struktūrą.

Minėjome, kad ši grupė pasižymi didžiausiu sugebėjimų variabilumu, kuris, esant bendrai aukštam sugebėjimų lygiui rodo dideles šių vaikų potencines galimybes (14). Didelį subtestų rodiklių išsibarstymą šiuo atveju nereikėtų vertinti kaip patonominį ženklą, nes minimumu atveju ir patys žemiausi profilio taškai rodo vidutinio lygio sugebėjimus. Subtestų variabilumo kaip svarbaus diagnostinio požymio prasmė labai priklauso nuo bendro sugebėjimo lygio ir neturėtų būti laikomas “absoliučiu” rodikliu.

Kitose tiriamųjų grupėse vizualiniai motoriniai įgūdžiai buvo geriau išvystyti nei verbaliniai. Manoma, kad intelekto rūšis, matuojama konstrukciniais subtestais yra santykinai nepriklausoma nuo mokymo ir ugdymo patyrimo. Šie sugebėjimai prisitaikyti prie naujos stimulinės medžiagos, spręsti naujai iškilusius uždavinius tiesiogiai nėra susiję su ankstesniais sugebėjimais ir įgytais įgūdžiais (15). Vaikai, turintys gerai išvystytus vizualinius motorinius sugebėjimus, paprastai, vadinami “žemų pasiekimų”. Galime svarstyti, ar reikšmingai žemesni verbalinio intelekto sugebėjimai, ypač mokymosi negalių grupėje, nėra netinkamo, menkai jiems pritaikyto mokymo pasekmė. Abstraktus verbalinis mokymas, turintiems specifinių mokymosi negalių, o ypač protiškai atsilikusiems vaikams gali būti kliūtis vystyti reikalingus intelektinius sugebėjimus.

IŠVADOS

1. Visos tiriamųjų grupės skyrėsi viena nuo kitos pagal bendrą intelekto funkcionavimo lygį, taip pat pagal verbalinio ir konstrukcinio intelekto įvertinimus.

2. Vaikų, turinčių mokymosi negalių dėl audiolingvistinių procesų sutrikimų, verbalinio intelekto sugebėjimai buvo reikšmingai žemesni nei konstrukcinio intelekto sugebėjimai.

3. Didžiausias intelektinių sugebėjimų variabilumas buvo būdingas labai gerai besimokantiems vaikams, o mažiausias – nežymiai ir vidutiniškai protiškai atsilikusiems vaikams.

4. Labai gerai besimokančių vaikų grupėje, skirtingai nuo visų kitų, verbalinio intelekto sugebėjimai buvo aukštesni už konstrukcinio intelekto įvertinimus: tokia intelekto struktūra yra palankiausia abstrakčiam verbaliniam mokymui.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Bush W. J., Waugh K. W. *Diagnosing Learning Disabilities*. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio, 1976. 357 p.

2. Cruickshank W. M., Hallahan D. P. *Perceptual and Learning Disabilities in Children*. Psychoeducational Practices. New York: Syracuse University Press, 1975. 496 p.

3. Dockrell W. B. (Eds). *On Intelligence. Contemporary Theories and Educational Implications*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1971. 267 p.

4. Gaddes W. H., Edgell D. *Learning Disabilities and Brain Function. A Neuropsychological Approach*. New York: Springel – Verlag, 1994. 594 p.

5. Gallagher J. J. (Eds). *The Application of Child Development Research to Exceptional Children*. Virginia: The Council for Exceptional Children, 1975. 394 p.

6. Glasser A. J., Zimmerman I. L. *Clinical Interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*. New York: Grune and Stratton, 1967. 152 p.

7. Hallahan D. P., Kauffman J. M. *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1982. 473 p.

8. Hallahan D. P., Kauffman J. M. Introduction to Learning Disabilities. A Psycho-Behavioral Approach. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1976. 310 p.
9. Koppitz E. M. Children with Learning Disabilities. A Five Year Follow-Up Study. New York: Grune and Stratton, 1971. 218 p.
10. Lambrichs L. L. La dyslexie en question. Paris: Laffont, 1989. 329 p.
11. Piedmont R. L., Sokolove R. L., Fleming M. Z. An Evaluation of Various WAIS-R Factor Structures in a Psychiatric Sample / Journal of Clinical Psychology. September 1992. Vol. 48. No 5. P. 658-666.
12. Plantier G. Les malheurs d'un enfant dyslexique. Paris: Michel, 1982. 231 p.
13. Robinson D. L. The Wechsler Adult Intelligence Scale and Personality Assessment: Towards a Biologically Based Theory of Intelligence and Cognition // Person. Individ. Diff. 1986. Vol. 7. No 2. P. 153-159.
14. Sattler J. M. Assessment of Children. Revised and Updated Third Edition. San-Diego, 1992. 1201 p.
15. Sternberg R. J. (Eds). Handbook of Human Intelligence. New York: Cambridge University Press, 1990. 1065 p.
16. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children. New York: The Psychological Corporation, 1949. 114 p.
17. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children. Revised. New York: The Psychological Corporation, 1974. 191 p.
18. Westman J. C. Handbook of Learning Disabilities. A Multisystem Approach. Boston: Allyn and Bacon. 1990. 854 p.
19. Wiseman S. (Eds). Intelligence and Ability. Great Britain: The Chausser Press. 1971. 368 p.
20. Виноградова А. Д., Клих С. А. Особенности образного мышления умственно отсталых детей. Дефектология, 1988. No 3. С. 59-64.
21. Коробейников И. Я., Слуцкий В. М. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации// Дефектология, 1990. No 3. С. 19-23.
22. Лебединская К. С. (ред.). Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. М.: Педагогика, 1982. 125 с.

23. Новикова К. Соотношение разных форм мыслительной деятельности как диагностический показатель нарушений умственного развития // Дефектология. 1983. No 4. С. 27–34.

24. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

25. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проблемам нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1988. No 5. С. 3–10.

THE STRUCTURE OF INTELLECT: THE COMPARISON OF WISC PROFILES OF MENTALLY RETARDED AND LEARNING-DISABLED CHILDREN

R. Pukinskaitė

S u m m a r y

The present paper reveals the peculiarities of the structure of the intellect of mentally retarded pupils, learning-disabled pupils, and pupils with high achievements. The experimental investigation has shown a significant difference between all the groups in the WISC results of full-scaled scores, verbal and performance scores ($p < 0,05$). The performance IQs of children with learning disabilities were significantly higher than their verbal IQs. The profile of children with auditory – visual disorders has a tendency to become flatter (there is no significant difference between verbal IQs and performance IQs). The largest variability of WISC scaled scores appeared in the results of children with high achievements, and the smallest variability, in the results of mentally retarded children.