

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PSIHOĢIJAS NODAĻA

**BĒRNU UZVEDĪBAS PROBLĒMU UN VECĀKU AUDZINOŠĀS
UZVEDĪBAS IZMAIŅAS PĒC DALĪBAS MODIFICĒTAJĀ
MULTIMODĀLĀS AGRĪNĀS INTERVENĒS PROGRAMMĀ
STOP 4-7**

MAĢISTRA DARBS

Autors: **Asanta Agne Miesniece**
Studenta apliecības Nr.: 17096
Darba vadītāja: lektore, Mag. psych. Inese Lapsiņa

RĪGA 2022

ANOTĀCIJA

Pētījuma mērķis bija noskaidrot, vai un kādas izmaiņas ir vērojamas bērnu uzvedībā pēc bērnu, vecāku un skolotāju dalības modificētajā agrīnās intervences programmā STOP 4-7, kā arī vai un kādas izmaiņas vērojamas vecāku audzinošā uzvedībā. Kā arī noskaidrot, vai pastāv atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām, salīdzinot rezultātus oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā. Lai izvērtētu programmu, tika veikts eksperimentāls pētījums, kas ietvēra divas eksperimentālas grupas - oriģinālās programmas dalībnieki ($n = 31$) un modificētās programmas dalībnieki ($n = 48$). Šajā darbā tika izmantoti trīs datu ievākšanas instrumenti - Bērna uzvedības novērtējuma aptauja (1.5-5 gadi), Bērna uzvedības novērtējuma aptauja (6-18 gadi) un Ģentes vecāku audzinošās uzvedības aptauja.

Pētījumā atklājās, ka pēc dalības modificētajā programmā STOP 4-7, ir samazinājušies bērnu agresīvas uzvedības un uzmanības problēmu rādītāji pēc vecāku un skolotāju novērtējuma un pēc skolotāju novērtējuma ir samazinājies noteikumu pārkāpumu rādītājs. Rezultāti norāda, ka pēc dalības programmā, ir palielinājies vecāku audzinošās uzvedības – disciplinēšanas un materiālo apbalvojumu rādītājs. Salīdzinot oriģinālo un modificēto programmu, rezultāti rāda, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības agresīvas uzvedības rādītājos, uzrādot lielāku grūtību samazināšanos oriģinālajā programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu.

Atslēgas vārdi: uzvedības problēmas, eksternalizēta uzvedība, vecāku audzinoša uzvedība, agrīna intervence

ABSTRACT

The aim of the study was to find out whether and what changes are observed in the behavior of children after the participation of children, parents and teachers in the modified early intervention program STOP 4-7, as well as whether and what changes are observed in the parenting behavior of parents. As well as to find out if there are differences in the changes in children's behavioral problems, comparing the results in the original and modified STOP 4-7 program. To evaluate the program, an experimental study was performed, which included two experimental groups - participants of the original program ($n = 31$) and participants of the modified program ($n = 48$). Three data collection tools were used in this work - Child Behavior Checklist for Ages 1.5-5, Child Behavior Checklist for Ages 6-18 and Ghent Parental Behavior Scale.

The study revealed that after participating in the modified program STOP 4-7, the rates of aggressive behavior and attention problems of children have decreased according to the evaluation of parents and teachers, and the rate of violations of the rules has decreased according to the evaluation of teachers. The results indicate that after participating in the program, the rate of parenting behavior – discipline and material rewards has increased. Comparing the original and modified programs, the results show that there are statistically significant differences in the rates of aggressive behavior, showing a greater reduction in difficulty in the original program based on parental assessment.

Key words: behavioral problems, externalized behavior, parenting behavior, early intervention

SATURS

Teorētiskā daļa	5
Eksternalizētas uzvedības problēmas pirmsskolas vecumā	5
Uzmanības problēmas	7
Vecāku audzināšanas saistība ar bērna uzvedību	9
Intervences bērna uzvedības problēmu mazināšanai	12
Metode.....	16
Pētījuma dalībnieki.....	16
Pētījuma instrumentārijs.....	16
Pētījuma procedūra.....	18
Rezultāti	20
Diskusija.....	25
Secinājumi.....	30
Pateicības.....	32
Izmantotās literatūras un avotu saraksts.....	33
Pielikumi	41
1. Pielikums. Bērnu uzvedības un vecāku audzinošās uzvedības aprakstošās statistikas rādītāji	41

TEORĒTISKĀ DAĻA

Uzvedības traucējumi ir vieni no biežāk sastopamajiem traucējumiem pirmsskolas vecumā. Statistika par traucējumu izplatību ASV rāda, ka 7.4% bērnu 3-17 gadu vecumā ir uzvedības/ uzvedības vadības traucējumi, kas biežāk sastopami zēniem nekā meitenēm (Ghandour et al., 2019). Bērniem ar eksternalizētas uzvedības traucējumiem ir lielāks risks saskarties dažādām grūtībām, piemēram, ar akadēmiskām problēmām skolā, kā arī šādiem bērniem biežāk būs vērojama antisociālā uzvedība pusaudžu un pieaugušo vecumā (McMahon, Wells, & Kotler, 2006; Sayal, Washbrook, & Propper, 2015).

Lai mazinātu šos un citus nozīmīgus riskus, liela nozīme ir uzvedības intervencēm. Tiek uzskatīts, ka agrīnas intervences ir visefektīvākās, jo pirmsskolas vecumā uzvedība ir vieglāk pakļaujama kādām izmaiņām (Piquero et al., 2016; Tremblay, 2006). Kopš 2016. gada Latvijā ir adaptēta agrīnā intervences programma uzvedības problēmu mazināšanai - STOP 4-7 jeb Kopā uz ceļa esam stiprāki (De Mey & Braet, 2011). STOP 4-7 ir multimodāla agrīnās intervences programma bērniem 4-7 gadu vecumā ar uzvedības problēmām, tomēr Latvijā programmā tiek iekļauti arī bērni ar uzmanības problēmām.

Saistībā ar COVID-19 situāciju valstī un pulcēšanās ierobežojumiem 2020. gadā programmā ir veiktas metodoloģiskas izmaiņas programmas norisē. Pētījuma mērķis ir izpētīt bērnu uzvedības, kā arī vecāku audzinošo uzvedību izmaiņas pēc bērnu, vecāku un bērna skolotāju dalības modificētajā programmā STOP 4-7. Papildus, izpētīt, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības bērnu uzvedības izmaiņās, salīdzinot oriģinālo un modificēt programmu.

Eksternalizētas uzvedības problēmas pirmsskolas vecumā

Literatūrā bērnu emocionālās un uzvedības problēmas visbiežāk tiek iedalītas divās kategorijās - internalizētas un eksternalizētas problēmas (Achenbach & Elderbrock, 1978). Eksternalizētas problēmas raksturo pret citiem vērsta kaitējoša un destruktīva uzvedība (Zahn-Waxler & Klimes-Dougan, 2000). Lai apzīmētu eksternalizētu uzvedības problēmas, bieži lieto terminu destruktīva uzvedība, kas var izpausties kā opozicionāra uzvedība jeb nepakļaušanās aprūpētājam; agresīva uzvedība; antisociāla un likumpārkāpjoša uzvedība (Matthys & Lochman, 2010). Pētījumi rāda, ka nereti pastāv komorbiditāte starp eksternalizētām un internalizētām uzvedības problēmām (Achenbach et al., 2016; Willner, Gatzke-Kopp, & Bray, 2016). Piemēram, eksternalizēti simptomi pirmsskolas vecumā var būt kā riska faktors tālāku internalizētu grūtību (trauksmes, depresijas) attīstībā skolas un pusaudžu vecumā (Weeks et al., 2016; Willner, Gatzke-Kopp, & Bray, 2016).

Biežāk sastopamie eksternalizētas uzvedības traucējumi pirmsskolas vecumā ir opozicionāri izaicinoši traucējumi (OIT) un uzvedības vadības traucējumi (Wichstrøm et al.,

2011). DSM-5 klasifikatorā OIT tiek izdalītas šādas pazīmes - dusmas/ aizkaitinājums, konfliktējoša/ izaicinoša uzvedība vai atriebīga uzvedība. Savukārt, uzvedības vadības traucējumus, kas aizsākušies bērnībā, raksturo fiziska agresija pret citiem, sociālo normu vai likumu pārkāpumi (American Psychiatric Association, 2013).. OIT dažkārt var būt kā priekšnosacījums tālāku uzvedības vadības traucējumu attīstībai (Eskander, 2020).

Tiek izdalīti divi uzvedības traucējumu attīstības ceļi - agrīnais un vēlīnais. Pētījumi rāda, ka agrīnam jeb uzvedības problēmu sākumam bērnībā ir visnegatīvākā ilgtermiņa prognoze antisociālu uzvedības problēmu izpausmju attīstībai pusaudžu gados un pieaugušā vecumā. Pie agrīna sākuma uzvedības problēmu izpausmēm ir lielāka iespēja kļūt biežākām un slēptām no citiem (piemēram, zagšana). Šādi bērni biežāk nokļūst deviantās draugu kompānijās vai arī tieši pretēji - tiek atstumti no vienaudžu puses, uzrāda zemākus akadēmiskos sasniegumus un ir pakļauti augstākam internalizētu problēmu un vardarbīgas uzvedības riskam pusaudžu un pieaugušā vecumā (Galán et al., 2019; McMahon, Wells, & Kotler, 2006).

Pētījumi parāda, ka destruktīvas uzvedības pamatā ir plašs un sarežģīts bioloģisko un psihosociālo riska faktoru klāsts (Skuse, Bruce, & Dowdney, 2017; Tremblay, 2010). Viens no faktoriem ir temperaments. Piemēram, bērni ar zemāku apzinātu reakciju kontroli jeb pašregulācijas grūtībām, augstu impulsivitāti un negatīvo emocionalitāti uzrāda augstākus eksternalizētu uzvedības problēmu rādītājus (Eisenberg et al., 2009; Olson, Choe, & Sameroff, 2017).

Nozīmīga loma bērna uzvedības grūtību attīstībā ir arī vides faktoriem. Piemēram, saistība starp agrīnā bērnībā gūtu nelabvēlīgu pieredzi (emocionāla un fiziska vardarbība, novārtā atstāšana, vecāku savstarpēja vardarbība, trauksme vai depresija, vielu lietošana vai ieslodzījums) un eksternalizētām uzvedības problēmām skolas vecumā (Hunt, Berger, & Slack, 2016). Kāda longitūdināla pētījuma ietvaros tika apskatīti biežāk pētīti agrīnie riska faktori uzvedības problēmu attīstībai, tādi kā ienākumu līmenis, sociāla izolācija, agresija partnerattiecībās, vāja ģimenes funkcionēšana, viena vecāka statuss un mātes mentālā veselība. Pētnieki izveidoja kumulatīvo vides risku rādītāju, balstoties uz uzskaitītajiem riska faktoriem un tika atklāts, ka augstāks vides risku rādītājs agrīnā vecumā paredz augstākus eksternalizētas uzvedības problēmas rādītājus 10 gadu vecumā. Kā mediators šai saistībai tika minēta vecāku audzināšanas kvalitāte jeb, citiem vārdiem, augstāks kumulatīvais risku rādītājs 3 gadu vecumā tiek saistīts ar neadaptīvu audzinošu uzvedību pielietojumu, kas, savukārt, palielina bērna risku saskarties ar eksternalizētas uzvedības problēmām vēlākā vecumā (Gach et al., 2018).

Viens no būtiskiem faktoriem eksternalizētu uzvedības problēmu attīstībā ir vājas valodas prasmes (Petersen & Lebau, 2021). Kādas meta-analīzes rezultāti parāda, ka 81% bērnu vecumā no 5 līdz 13 gadiem ar emocionāliem un uzvedības traucējumiem bija neidentificētas valodas grūtības, visbiežāk tām ir tendence strauji samazināties jau pirmsskolas vecumā. Tomēr ir bērni, kuriem jau agrīni ir augsts agresīvas un destruktīvas uzvedības līmenis, kas skolas vecumā pieaug (Tremblay, 2010). Viens veids kā identificēt paaugstinātu uzvedības problēmu risku agrīnā vecumā, ir novērtējot bērna cietsirdīgu-neemocionālu uzvedību (angl. *Callous-unemotional behavior*). Cietsirdīgi-neemocionālu uzvedību raksturo zems empātijas un vainas izjūtas līmenis un vienaldzība pret citu jūtām (Frick & Morris, 2004). Pētījumi rāda, ka šāda uzvedība agrīnā vecumā prognozē tālākas uzvedības grūtības (Waller et al., 2015). Piemēram, kādā pētījumā tika atklāts, ka cietsirdīga-neemocionāla uzvedība 2-4 gadu vecumā ir saistīta ar agresiju un noteikumu pārkāpumiem 9,5 gadu vecumā. Pētījuma autori uzsver, ka šo uzvedību agrīnā vecumā būtu jāuztver nevis kā stabilas personības iezīmes, kas var norādīt uz psihopātijas risku pieaugušo vecumā, bet gan kā agrīni riska faktori vēlākai antisociālas vai agresīvas uzvedības attīstībai (Waller et al., 2016).

Lai arī agresīvas un destruktīvas uzvedības iezīmes var būt vērojamas daudziem bērniem 3 gadu vecumā, visbiežāk tām ir tendence strauji samazināties jau pirmsskolas vecumā. Tomēr ir bērni, kuriem jau agrīni ir augsts agresīvas un destruktīvas uzvedības līmenis, kas skolas vecumā pieaug (Tremblay, 2010). Viens veids kā identificēt paaugstinātu uzvedības problēmu risku agrīnā vecumā, ir novērtējot bērna cietsirdīgu-neemocionālu uzvedību (angl. *Callous-unemotional behavior*). Cietsirdīgi-neemocionālu uzvedību raksturo zems empātijas un vainas izjūtas līmenis un vienaldzība pret citu jūtām (Frick & Morris, 2004). Pētījumi rāda, ka šāda uzvedība agrīnā vecumā prognozē tālākas uzvedības grūtības (Waller et al., 2015). Piemēram, kādā pētījumā tika atklāts, ka cietsirdīga-neemocionāla uzvedība 2-4 gadu vecumā ir saistīta ar agresiju un noteikumu pārkāpumiem 9,5 gadu vecumā. Pētījuma autori uzsver, ka šo uzvedību agrīnā vecumā būtu jāuztver nevis kā stabilas personības iezīmes, kas var norādīt uz psihopātijas risku pieaugušo vecumā, bet gan kā agrīni riska faktori vēlākai antisociālas vai agresīvas uzvedības attīstībai (Waller et al., 2016).

Trīs-faktoru modelis apskata dažādus ceļus uzvedības vadības problēmu attīstībai, ko raksturo 3 dimensijas - opozicionāra uzvedība, uzvedības deficīta-hiperaktivitātes simptomi un cietsirdīga-neemocionāla uzvedība. Šis modelis tiek attiecināts arī uz pavisam agrīnu problēmu attīstību - bērniem 3 gadu vecumā. Rezultāti rāda, ka UDHS simptomi ir saistīti ar zemāku apzinātu reakcijas kontroli, opozicionāra uzvedība ar augstāku dusmu/ frustrācijas pakāpi un cietsirdīga-neemocionāla uzvedība ar sirdsapziņas trūkumu. Autori skaidro, ka zinot, ka ir unikāli uzvedības problēmu attīstības virzieni, ir iespējams, pielāgot agrīnās intervences, balstoties uz specifiskām bērna iezīmēm (Waller et al., 2015).

Uzmanības problēmas

Viena no uzmanības definīcijām ir spēja pielietot smadzeņu resursus tā, lai optimizētu savu sniegumu, kas virzīts uz uzvedības mērķu sasniegšanu (Atkinson & Braddick, 2012).

Neirokognitīvajā uzmanības sistēmas modelī, uzmanības sistēma tiek iedalīta trīs tīklos un katrs no šiem tīkliem pārstāv atšķirīgus uzmanības procesus atšķirīgos smadzeņu reģionos. Pirmais ir modrības tīkls, kas saistīts ar optimālas modrības un snieguma noturēšanu uzdevumu laikā. Otrs ir orientēšanās tīkls jeb spēja prioritizēt ienākošu sensoro informāciju.

Visbeidzot, trešais ir vadības tīkls, kas saistīts ar nevēlamas reakcijas apvaidīšanu un uzvedības regulāciju (Petersen & Posner, 2012; Posner & Petersen, 1990). Apkopojot, uzmanības funkcijas ir modrības saglabāšana, orientēšanās uz sensoru informāciju un to izvēli atkarībā no uzdevuma, kā arī apzināti regulēt domas un reakcijas, kas balstītas uz izvirzīto mērķi (Pozuelos et al., 2014). Lai gan šis modelis ir balstīts uz pētījumiem ar pieaugušajiem, pētot bērnu uzmanības attīstību, ir jāņem vērā tās pašas neirālās sistēmas - selektīvo uzmanību, uzmanības noturību un vadības funkcijas jeb uzmanības kontroli (Atkinson & Braddick, 2012).

Tiek uzskatīts, ka vizuālā uzmanība ir pamatmehānisms informācijas apkopošanai un vides atlasei. Piemēram, zīdaiņi jau no dzimšanas spēj pievērst selektīvu uzmanību cilvēku sejām un jau no 3 mēnešu vecuma - priekšmetiem. Savukārt, aptuveni no 7 līdz 9 mēnešu vecumam zīdaiņi dažkārt spēj izmantot uzmanības kontroli, lai nofokusētu uzmanību uz mērķi un apvaidītu pievērsanos novērsošam stimulam. Šī no augšas uz leju kontrole, kas ir saistīta ar vadības uzmanības tīklu, kļūst spēcīgāka un noturīgāka otrajā dzīves gadā, taču jāņem vērā, ka tā turpina attīstīties arī vēlākos dzīves gados (Hendry, Johnoson, & Holmboe, 2019).

Uzmanības grūtības ir viena no pazīmēm, kas var liecināt par bērībā vienu no visbiežāk sastopamajiem neuroattīstības traucējumu veidiem - uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindromu (UDHS), ko raksturo neuzmanība un hiperaktivitāte-impulsivitāte (American Psychiatric Association, 2013). UDHS ietver kognitīvo, uzvedības un afektīvo jomu; uzmanības apstrādes un vadības funkcijas; reakciju apvaidīšanu un impulsīvu uzvedību, kā arī pastiprinātu motoro aktivitāti (Hinshaw, 2017). Jaunākie pētījumi ar vien vairāk apskata UDHS kā simptomu tīklu, kuri ir savstarpējā mijiedarbībā. Identificējot galvenos centrālos traucējuma simptomus ir iespēja labāk izprast traucējuma attīstību un labāk novērtēt potenciālos iznākumus un atbilstošākās intervences (Martel et al., 2021; Silk et al., 2019). Kādā pētījumā 92% no bērniem 6-8 gadu vecumā uzrādīja unikālu simptomu kombināciju. Kā centrālie simptomi tika iegūti - viegli novēršama uzmanība, neieklausīšanās stāstītajā, grūtības noturēt uzmanību un citu pārtraukšana (Silk et al., 2019).

Pētījumi rāda, ka bērniem ar hiperaktivitātes, impulsivitātes un uzmanības problēmām nereti ir arī eksternalizētas uzvedības grūtības (Waschbusch, 2002; Beauchaine et al., 2010). Pastāv komorbiditāte starp UDHS un opozicionāri izaicinošiem traucējumiem (OIT), kā arī uzvedības vadības traucējumiem (Tistarelli et al., 2020). Kāda pārskata rezultāti parāda, ka bērniem ar komorbīdiem UDHS un uzvedības traucējumiem ir spēcīgāk izteikti simptomi, salīdzinot ar bērniem, kuriem ir tikai viens no šiem traucējumiem (Eskander, 2020).

Tiek uzskatīts, ka bērniem ar UDHS ir ģenētiska predisponētība uz tādu uzvedību, kas ir raksturīga opozicionāri izaicinošiem traucējumiem un uzvedības vadības traucējumiem, tai

skaitā antisociālu uzvedību (Azeredo, Moreira, & Barbosa, 2017). Tomēr nozīmīga loma ir arī vides faktoriem, kā piemēram, audzināšanai. Bioloģiskās ievainojamības un vides risku mijiedarbības modelī (Beauchaine, Hinshaw, & Pang, 2010) bērna individuālie faktori kā augsta uzvedības reaktivitāte, impulsivitāte un izaicinoša uzvedība mijiedarbībā ar vecāku augsto negatīvo kontroli, negatīvu pastiprinājumu un agresiju noved pie atkārtotiem konfliktiem, lielāku emocionālās labilitātes un dusmas, izmantojot negatīvu pastiprinājumu. Tālāk iedzimtā impulsivitāte kopā ar vājām emociju regulācijas prasmēm noved pie komorbīdiem UDHS un opozicionāri izaicinošiem traucējumiem, kā arī hroniskām garstāvokļa regulācijas grūtībām. Savukārt, tas, kas mazina risku bērnam ar UDHS saskaroties ar nopietnām eksternalizētām uzvedības problēmām, ir mierīga, bet stingra robežu noteikšana, palīdzēšana bērnam regulēt spēcīgas emocionālas reakcijas un paredzamas sekas agresijai. Tas palīdz mazināt konfliktus un veicina prosociālu uzvedību ar pozitīva pastiprinājuma palīdzību, kā arī veicina noturīgu emociju regulācijas prasmju attīstību. Pētījumi rāda, ka bērniem ar agrīnu sākumu traucējumu attīstībā lielāka nozīme ir ģenētiskiem faktoriem nekā vides faktoriem (Azeredo, Moreira, & Barbosa, 2017). Tomēr agrīnās intervences, kas fokusētas uz vecāku audzināšanas prasmju pilnveidi, var būt efektīvas gan UDHS simptomu, gan uzvedības problēmu mazināšanā (Eichelberger et al., 2016; Jones et al., 2007).

Vecāku audzināšanas saistība ar bērna uzvedību

Literatūrā audzināšana visbiežāk tiek apskatīta kā globāli audzināšanas stili (Smetana, 2017). Audzināšanas stilu modeļa pamatlicēja D. Baumrimda (Diana Baumrind) izdala trīs audzināšanas stili, balstoties uz kontroli - visatļaujošais, autoritārais un autoritatīvais. Visatļaujošais stils raksturo vecākus, kuri ir atbalstoši pret jebkurām bērna vēlmēm un jebkuru impulsu, neuzstādos nekādus noteikumus, atbildību vai kontroles mehānismus. Autoritārais stils raksturo vecākus, kuri izmanto stingrus noteikumus un standartus, ar kuru palīdzību var regulēt un kontrolēt bērna uzvedību. Savukārt, autoritatīvs audzināšanas stils raksturo vecākus, kuri uztur balansu starp noteikumiem un bērna pašizpaušmi, ņemot vērā bērna intereses un viedokli (Baumrind, 1966). Vēlākos pētījumos šie trīs audzināšanas stili tika konceptualizēti 2 dimensijās - augsta vai zema atsaucība (siltums) un prasīgums (kontrolē). Visatļaujošais stils - augsta atsaucība un zema kontrolē; autoritārais stils - zema atsaucība un augsta kontrolē; autoritatīvs stils - augsta atsaucība un augsta kontrolē. Balstoties uz šīm dimensijām tika pievienots ceturtais - nevērīgs audzināšanas stils, ko raksturo zema atsaucība un zems prasīgums (Maccoby & Martin, 1983, kā minēts Power, 2013).

Literatūrā, lai raksturotu audzināšanu, bieži izmantotas kategorijas ir negatīva un pozitīva audzināšana. Negatīva audzināšana ietver negatīvu kontroli un naidīgumu, savukārt,

pozitīva audzināšana - uzvedības, kas atspoguļo pozitīvu kontroli un siltumu (Slagt et al., 2016). Apskatot audzināšanas konceptu, ir svarīgi nodalīt jēdzienus vecāku audzinoša uzvedība (angl. *parenting behavior*) un audzināšanas stils (angl. *parenting style*). Vecāku audzinoša uzvedība tiek raksturota kā uzvedības izpausmes pret bērnu, savukārt, audzināšanas stils ir uzvedības izpausmju kopums (Van Leeuwen & Vermulst, 2004). Jaunākos pētījumos ar vien vairāk audzināšana tiek skatīta kā daudzpusīga un dimensionāla, kas ietver to, ka vecāki pielieto dažādas audzinošas uzvedības un stratēģijas, atkarībā no situācijas (Smetana, 2017).

Pētījumi rāda, ka vecāku-bērnu mijiedarbībai un vecāku audzināšanas stiliem ir nozīmīga loma uzvedības problēmu attīstībā. Pārmērīga fiziskā un psiholoģiskā kontrole (fiziski sodi, kaunināšana), autoritārs, visatļaujošs audzināšanas stils vai novārtā pamešana ir saistīta ar augstāku eksternalizētu uzvedības problēmu līmeni pirmsskolas un skolas vecumā (Ma, Lee, & Grogan-Kaylor, 2021; Pinquart, 2017; Mckee, Colletti, Rakow, Jones, & Forehand, 2008). Negatīva audzinoša uzvedība var ietekmēt bērna eksternalizētu uzvedību arī pēc vairākiem gadiem. Apjomīgs longitudināls pētījums (N = 12112) atklāj, ka to bērnu, kuri tika pērti 5 gadu vecumā, eksternalizētas uzvedības problēmas palielinājās gan 6, gan 8 gadu vecumā, neatkarīgi no pēršanas biežuma. Autori skaidro, ka lai gan vecāku mērķis ir izmantot pēršanu, lai mazinātu bērna negatīvu uzvedību, rezultāti rāda, ka tas tikai pastiprina uzvedības problēmas (Gershoff, Satler, & Ansari, 2017).

Jāņem vērā, ka saistība starp vecāku audzināšanas stilu un eksternalizētām problēmām var būt divvirzienu. Citiem vārdiem, disfunkcionālas audzināšanas uzvedības (fiziski sodi, psiholoģiska manipulēšana) var paspīlgtināt bērna uzvedības problēmas, savukārt, bērna uzvedības problēmas var pastiprināt šādu audzināšanas uzvedību pielietošanu (Pinquart, 2017). Kāda meta-analīze apstiprina šo divvirzienu saistību. Tika atklāta saistība starp bērnu eksternalizētām uzvedībām un vecāku tālāku funkcionēšanu (distress, negatīva audzināšana un sliktas vecāku-bērna attiecības), kas bija statistiski tik pat nozīmīga kā vecāku ietekme uz bērna uzvedību (Yan, Peng, & Ansari, 2021). Tātad, pētot eksternalizētu uzvedību un vecāku ietekmi, ir jāņem vērā, ka tā pamatā ir nepārtraukta, savstarpēja mijiedarbība starp vecākiem un bērnu.

Pētījumi rāda, ka pastāv atšķirības tajā, kā vecāku audzinoša uzvedība var atstāt iespaidu uz bērna uzvedību. Kādā meta-analīzē atklāts, ka internalizētas un eksternalizētas uzvedības problēmas ir izteiktākas negatīvas audzināšanas ietekmē bērniem ar grūto temperamentu un augstāku negatīvo emocionalitāti. Vienlaikus, šiem bērniem tika novērots arī vairāk pozitīvu iznākumu pozitīvas audzināšanas ietekmē (augstāka sociālā un kognitīvā kompetence) (Slagt et al., 2016). Savukārt, citviet kā potenciālais mediators attiecībām starp

vecāku audzinošu uzvedību un uzvedības problēmām tiek minēta pašregulācija (Marcone, Affuso, & Borrone, 2017). Pētījumā tika atklāts, ka autoritārs audzināšanas stils ir saistīts ar agresīvu uzvedību pret vienaudžiem un hiperaktivitāti/ uzmanības nenoturību, un šo saistību mediators ir vājas uzvedības regulācijas prasmes. Autori šo saistību skaidro ar to, ka autoritāri vecāki, iespējams, kavē bērna pašregulācijas attīstību ar agresīvu, pieprasīšu uzvedību, kas var izraisīt bērnam pārlietu emocionālu uzbudinājumu un tādejādi grūtības to atbilstoši regulēt. Kā arī pārlietu liela kontrole var radīt bērnam grūtības apgūt pašam savas pašregulācijas stratēģijas.

Webstere-Stratona (Webster-Stratton), pamatlicēja atpazīstamai bērnu uzvedības intervencei *The Incredible Years*, ir konceptualizējusi vecāku audzinošu uzvedību piramīdas modelī, sākot ar tām prasmēm un stratēģijām, ko pielietot pēc iespējas biežāk un vairāk, virzoties uz tām prasmēm un stratēģijām, ko izmantot selektīvi. Tiek iedrošināts izrādīt empātiju, pievērst uzmanību, iesaistīties, spēlēties, palīdzēt risināt problēmas, ieklausīties un runāt bērnu. Kā stratēģijas pozitīvas uzvedības pamanīšanai izmantot uzslavas, apbalvojumus un iedrošinājumus. Šo prasmju un stratēģiju bieža pielietošana var veicināt bērna problēmu risināšanas un sadarbošanās prasmes, uzlabo pašvērtējumu un piesaistes kvalitāti, kā arī socializēšanās un domāšanas prasmes. Samērīgos daudzums ir svarīgas skaidras robežas un noteikumi, kā arī konsekvence. Selektīvi izmantot tādas stratēģijas nevēlamas uzvedības mazināšanai kā ignorēšana, uzmanības novēršana un pārslēgšanās uz citu aktivitāti. Kā pašu pēdējo agresīvas uzvedības novēršanai pielietot - pārtraukuma metodi, privilēģiju zaudēšanu, dabiskās un loģiskās sekas (Webster-Stratton, 2001).

Pētot 26 dažādas tehnikas, kas tiek apgūtas audzināšanas intervencēs, kā efektīvākās graujošas uzvedības mazināšanai tika atzītas šīs - pozitīvs pastiprinājums, uzslava kā viena no pozitīva pastiprinājuma metodēm, dabisko seku izmantošana kā disciplinēšanas tehnika, spēlēšanās ar bērnu, aktīvā klausīšanās un pārtraukuma metode (angl. *time-out*) (Leijten et al., 2019).

Intervences, kas saistītas ar audzināšanas pieeju mainīšanu un pilnveidošanu, ir nozīmīgas, lai mazinātu risku bērna antisociālas uzvedības attīstībai (Dishion & Patterson, 2015). Kā arī pētījumi parāda, ka audzināšanas intervences ir kopumā efektīvas destruktīvas uzvedības mazināšanai un šīs izmaiņas ir noturīgas arī pēc vairākiem gadiem. Tas liek domāt, ka vecāki apgūtās audzināšanas prasmes turpina pielietot arī ikdienā pēc dalības intervencē (van Aar et al., 2017).

Intervences bērnu uzvedības problēmu mazināšanai

Eksternalizētas uzvedības problēmas ir saistītas ar grūtībām un riskiem dažādās sociālās un emocionālās sfērās - zemāki akadēmiskie sasniegumi skolā, vajākas sociālās prasmes, problēmas attiecībās ar vienaudžiem, kā arī devianta un antisociāla uzvedība pusaudžu un pieaugušo vecumā (Broidy et al., 2003; Campbell et al., 2016). Nozīmīga loma minēto risku mazināšanai un novēršanai ir agrīnai prevencijai un intervencēm. Pētījumi atklāj, ka uzvedības problēmu intervences ir visefektīvākās pirmsskolas vecumā, kad uzvedība ir vieglāk pakļaujama izmaiņām (Piquero et al., 2016; Tremblay, 2006). Intervences, kas stiprina aizsargājošos faktorus (vecāku kompetenci, bērnu sociālās prasmes, skolas iesaisti un pozitīvu klases vidi) tiek uzskatītas par efektīvām uzvedības traucējumu novēršanai un mazināšanai (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2010).

Bieži izmantota un universāla intervence destruktīvas uzvedības mazināšanai klasē ir Labas uzvedības spēle (*Good Behavior Game*; GBG; Barrish et al., 1969). Šajā spēlē skolēni tiek sadalīti vairākās komandās un uzdevums ir savākt pēc iespējas mazāk punktu, nepārkāpjot noteikumus un izrādot atbilstošu uzvedību, jo par katru neatbilstošu uzvedību komanda saņem punktus. Mūsdienās šai spēlei ir vairākas modificētas versijas. Viena no modifikācijām ir nepiešķirt punktu par katru pārkāptu uzvedību, bet gan tikai dažreiz. Savukārt spēlē "Pieķerts labi uzvedoties" (*Caught being Good Game*; CBGG) tā vietā, lai sniegtu atgriezenisko saiti par nevēlamu uzvedību, tiek uzslavēta atbilstoša uzvedība. Pētot šo spēļu efektivitāti sākumskolas bērniem, rezultāti parāda, ka gan tradicionālā versija, gan to modifikācijas var būt efektīvas uzvedības problēmu mazināšanai un nav viennozīmības par to, kura versija ir visefektīvākā (Wahl, Hawkins, Haydon, Marsicano, & Morrison, 2016; Wiskow et al., 2021).

Uzvedības problēmu prevencijā par efektīvām tiek uzskatītas arī intervences vecākiem (Kazdin, 2002). Piemēram, Ģimenes-orientēta intervence (*Brief Family-Centered Intervention*, Garner et al., 2009), Vecāku vadības apmācība (*Parent management training*; PMT, Kazdin, 1997; Pearl, 2009). Šo intervenču galvenais mērķis ir palīdzēt vecākiem aizvietot neatbilstošas audzinošas uzvedības ar atbilstošām un efektīvām metodēm, kas palīdz mazināt bērnu deviantu uzvedību un veicināt prosociālu, pozitīvu uzvedību. Lai gan klasiski šādas intervences tiek veiktas klātienē, tiešā kontaktā ar vecākiem, ir pētījumi, kas aplūko internetā veiktu nodarbību efektivitāti. Kāda pētījuma rezultāti parāda, ka tiešsaitē saņemtas Vecāku vadības apmācības var būt efektīvas, lai mazinātu bērnu destruktīvu uzvedību, kā arī vecāki pēc intervences atzīmēja, ka retāk izmanto skarbu un nekonsekventu audzināšanu un vairāk pielieto uzslavas (Enebrink, Högström, Forster, & Ghaderi, 2012).

Viena no populārākajām agrīnām multimodālām intervencēm ir *The Incredible Years*, kas ietver gan vecāku, gan skolotāju un bērnu apmācību, balstoties uz attīstības teorijām par riska un aizsardzības faktoru (bērna, ģimenes un skolas) mijiedarbības lomu bērna uzvedības problēmu attīstībā. Galvenie programmas mērķi ir: 1) Veicināt bērna sociālo kompetenci, kas ietver sociālo prasmju, problēmu risināšanas prasmju, dusmu pārvarēšanas stratēģiju stiprināšanu u.c. nozīmīgu spēju trenēšanu. 2) Vecināt vecāku kompetenci un stiprināt ģimeni - uzlabot audzināšanas un komunikācijas prasmes, aizvietot neatbilstošas disciplinēšanas pieejas ar pozitīvām (piemēram, ignorēšana, dabisko seku iestāšanās), palīdzēt vecākiem labāk risināt problēmas, tikt galā ar dusmām, kā arī palielināt atbalsta loku ģimenei un skolas iesaisti, palīdzot vecākiem un skolotājiem savstarpēji sadarboties. 3) Veicināt skolotāju kompetenci un stiprināt skolas un ģimenes vides mijiedarbību - stiprināt skolotāju veiksmīgās klases vadīšanas prasmes, tostarp, efektīvu disciplinēšanas stratēģiju izmantošanu, dusmu pārvaldīšanu, problēmu risināšanas prasmes un sadarbību ar vecākiem, stiprinot programmā apgūtās prasmes. Šīs preventīvās programmas ilgtermiņa mērķis ir samazināt vardarbību, narkotiku lietošanu un delinkventu uzvedību vēlākos gados. Tā paredzēta bērniem vecumā no 3 līdz 10 gadiem (Webster-Stratton, 2008). Meta-analīzes rezultāti ar 50 pētījumiem un 4745 dalībniekiem parāda, ka *The Incredible Years* ir efektīva metode, lai mazinātu bērna destruktīvu uzvedību un veicinātu prosociālu uzvedību. Jāpiemin, ka efektivitāte ir augstāka bērniem ar izteiktākām uzvedības problēmām, kas parāda, ka intervence ir vairāk piemērota augsta riska grupām (Menting, Orobio de Castro, & Matthys, 2013). Kā viens no turpmākiem pētniecības virzieniem saistībā ar šo programmu, tiek minēts specifisku audzinošo uzvedību identificēšana, lai labāk varētu saprast, kas ir tās vecāku uzvedības un programmas aspekti, kas ir vitāli nepieciešami, lai tiktu novērotas izmaiņas bērna uzvedībā (Gardner & Leijten, 2017).

Līdzīgi kā eksternalizētām uzvedības problēmām arī bērniem ar UDHS tiek rekomendētas intervences, lai veicinātu vēlamu uzvedību un mazinātu nevēlamu. Visbiežāk tās ir programmas vecākiem, kas fokusētas uz audzināšanu un pētījumi rāda, ka to efektivitāte ir līdzvērtīga vispārīgām uzvedības problēmu mazināšanas programmām (Daley et al., 2017).

STOP 4-7 jeb Kopā uz ceļa esam stiprāki (De Mey & Braet, 2011) ir multimodāla (vienlaicīgi atsevišķās grupās strādā gan ar bērnu, gan vecākiem, gan skolotājiem) agrīnās intervences programma bērniem ar uzvedības problēmām. Bērniem, kuri piedalās programmā, ir novērojamas dažādas uzvedības grūtības: izaicinoša uzvedība, hiperaktivitāte un impulsivitāte, agresivitāte, nepaklausība. Programmas ietvaros palīdzība ģimenei tiek fokusēta uz noteiktām bērna uzvedības izpausmēm, par kurām norāda kāds no vecākiem vai bērna skolotājiem. STOP 4-7 Programmas kodols ir bērnu sociālo prasmju treniņi. Bērnu sociālo

prasmju treniņu veido 10 nodarbības vienu dienu nedēļā pa 6 stundām. Treniņi ietver: 1) sociālo prasmju apgūšanu un pilnveidošanu; 2) pašregulācijas iemaņu attīstīšanu; 3) pieaugušo pozitīvas iesaistīšanās (atbalsts, vēlamās uzvedības atbalstīšana, nevēlamās uzvedības apstādināšana); 4) struktūras ieviešana un ievērošana. Vecāku un pedagogu treniņi ir nepieciešami, lai pieaugušie mājas un skolas/pirmsskolas vidē atbalstītu un stiprinātu bērnu apgūto sociālo prasmju pielietošanai ikdienas situācijās. Vecāku apmācības veido 11 nodarbības, kuru galvenie mērķi ir: stiprināt vecāku kompetenci; uzlabot vecāku un bērnu attiecības; audzināšanas prasmju apgūšana un pilnveidošana; sociālā atbalsta ģimenei palielināšana. Savukārt, skolotāju apmācības veido 4 nodarbības, kuru galvenie mērķi ir stiprināt skolotāju kompetenci, uzlabot skolotāja un bērna attiecības, kā arī uzlabot pedagoga un vecāku attiecības. Programmas efektivitātes pētījums Beļģijā rāda, ka pēc STOP 4-7 Programmas apguves mazinās bērna problemātiska uzvedība mājās un skolā, uzlabojas problēmu risināšanas prasmes bērniem, kā arī ir vērojami uzlabojumi vecāku audzināšanas prasmēs (vairāk pozitīva audzināšana, mazāk nekonsekvēna un barga disciplinēšana) un paaugstināta pašefektivitātes izjūta vecākiem (De Mey & Braet, 2011). Laika posmā no 2014.-2015. gadam Latvijā tika apmācīti pirmie programmas STOP 4-7 treneri un programma tika adaptēta latviešu valodā. No 2020. gada rudens tiek apmācīti 180 STOP 4-7 treneri, un programma līdz 2023. gadam tiks realizēta 25 pašvaldībās Latvijā.

Ņemot vērā valstī ar COVID-19 saistītos pulcēšanās ierobežojumus, 2020. gadā ir veiktas metodoloģiskas izmaiņas Programmas STOP 4-7 organizēšanā un vadīšanā, maksimāli saglabājot Programmas saturu. Pirmkārt, vecāku un skolotāju treniņi tiek organizēti attālināti (tiešsaitē izmantojot Zoom, Ms Teams platformas), nevis klātienē kā iepriekš. Otrkārt, Bērnu sociālo prasmju treniņi tiek organizēti individuāli klātienē katram bērnam (10 tikšanās reizes vienu reizi nedēļā pa 2 stundām), nevis grupās kā iepriekš, kā arī ir samazināts treniņu stundu skaits (20 stundas 60 stundu vietā).

Līdzšinējie pētījumi rāda, ka tiešsaites audzināšanas programmas var būt efektīvas. Vairāku tiešsaites audzināšanas programmu meta-analīze atklāj, ka vecāki pēc programmas vairāk izmanto pozitīvu audzināšanu, ir mazāk negatīvu mijiedarbību starp vecākiem un bērnu, samazinās bērna uzvedības problēmas, mazāk tiek pielietotas negatīvas disciplinēšanas stratēģijas, mazinās vecāku konflikti un stresa, dusmu un depresijas rādītāji. Tomēr jāņem vērā, ka šajā meta-analīzē netiek veikts salīdzinājums starp tiešsaites programmām un klātienē, kas ļautu novērtēt atšķirību starp dažādām modulisēm (Spencer, Topham, & King, 2020). Vairāku pētījumu analīze rāda, ka ir vairāki faktori, kas paredz labākus audzināšanas programmas iznākumus. Piemēram, vecāki, kuri sākotnēji ziņoja par biežākām bērna uzvedības grūtībām vai disfunkcionālu audzināšanu, uzrādīja lielāku uzlabojumu šajās jomās

pēc programmas. Vecāki, kuri sākotnēji jutās pārliecinātāki par savām audzināšanas spējām vai kuri norādīja par biežāku interneta lietošanu, pabeidza vairāk programmas moduļu. Iespējams, vecākiem, kas izjūt lielāku nepārliecinātību, šķiet, ka programma neapmierina visas viņu vajadzības vai izjūt terapeitiska atbalsta trūkumu, lai mainītu uzvedību. Jāpiebilst, ka šajos pētījumos tiek apskatītas pašvadītas pašpalīdzības intervences nevis grupu nodarbības (Day et al., 2021).

Ņemot vērā STOP 4-7 programmas modifikācijas, ir būtiski saprast, vai un kādas izmaiņas ir vērojamas bērnu uzvedībā pēc vecāku, skolotāju un bērnu dalības šajā programmā, kā arī vai un kādas izmaiņas ir vecāku audzinošā uzvedībā. Tika izvirzīti četri pētījuma jautājumi:

1. Vai un kā mainās bērnu agresīvā un noteikumus pārkāpjošā uzvedība pēc bērnu, vecāku un bērna skolotāju dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu?
2. Vai un kā mainās bērnu agresīvā un noteikumus pārkāpjošā uzvedība pēc bērnu, vecāku un bērna skolotāju dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, balstoties uz skolotāju novērtējumu?
3. Vai un kā mainās vecāku audzinošā uzvedība pēc vecāku dalības STOP 4-7 modificētajā programmā?
4. Vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā?

METODE

Pētījuma dalībnieki

Pētījuma izlasi veido divas eksperimentālās grupas, kas veidotas, balstoties uz to, kādā STOP 4-7 programmā dalībnieki ir piedalījušies - oriģinālajā vai modificētajā. Izlasi veido bērni, viņu vecāki un skolotāji. Oriģinālās programmas grupā ir 31 bērns vecumā no 4 līdz 8 gadiem, viņu vecāki un skolotāji. Modificētajā programmā - 48 bērni vecumā no 4 līdz 8 gadiem, viņu vecāki un skolotāji. Vidējais bērna vecums (sk. 1. tabulu) modificētajā STOP 4-7 grupā ir 5 gadi ($M = 5,30$) un oriģinālajā STOP 4-7 grupā 6 gadi ($M = 5,81$) Vecāku vecums modificētajā STOP 4-7 grupā ir 34 gadi ($M = 34,17$) un oriģinālajā STOP 4-7 grupā 37 gadi ($M = 37,06$). Pētījumā kopā piedalās 71 zēns (90%) un 8 meitenes (10%). Aplūkojot vecāku dzimumu, 74 respondenti bija mātes un 5 tēvi.

1. tabula.

Pētījuma dalībnieku aprakstošās statistikas rādītāji

	Modif. STOP 4-7 grupa ($n = 48$)		Oriģ. STOP 4-7 grupa ($n = 31$)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bērna vecums	5,31	0,97	5,81	1,05
Vecāku vecums	34,17	6,03	37,06	5,36

Pētījuma instrumentārijs

1) *Bērna uzvedības novērtējuma aptaujas* vecāku forma (Child Behavior Checklist, (CBCL/1,5-5) un skolotāju forma (Caregiver-Teacher Report Form, (C-TRF/2-5) (Achenbach & Rescorla, 2001), kuras paredzētas pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu novērtēšanai. Latviešu valodā CBCL/1.5-5 un C-TRF/2-5 anketas adaptējusi I. Skreitule-Pikše (Skreitule-Pikše, 2010). Anketa sastāv no 99 apgalvojumiem, kurus vecāks un skolotājs, attiecinot uz bērna uzvedību, novērtē pēc 3 punktu Likerta skalas (0 – neatbilst, 1 – daļēji vai dažreiz atbilst, 2 – pilnībā vai bieži atbilst). Anketa mēra internalizētas un eksternalizētas uzvedības problēmas. Internalizētās problēmas veido 4 skalas - Emocionālais jutīgums, Trauksme/ nomāktība, Somatiskas raizes un Noslēgšanās sevī. Eksternalizētās problēmas veido 2 skalas – Uzmanības nenoturība un Agresīva uzvedība. Papildus, aptauja ietver arī skalu Gulēšanas problēmas. Pētījuma ietvaros uzvedības novērtēšanai tiks izmantotas 2 skalas – Agresīva uzvedība un Uzmanības nenoturība. Anketas latviešu valodas versijas iekšējās saskaņotības rādītājs vecāku formai eksternalizētu uzvedības problēmu skalā $\alpha = 0,88$ un anketas skolotāju formai – $\alpha = 0,91$ (Skreitule-Pikše, 2010).

2) *Bērna uzvedības novērtējuma aptaujas* vecāku forma (Child Behavior Checklist, CBCL/6-18) un skolotāju forma (Caregiver-Teacher Report Form, C-TRF/6-18) (Achenbach & Rescorla, 2001), kuras paredzētas skolas vecuma bērnu uzvedības problēmu novērtēšanai. Aptauju Latvijā adaptējusi S. Sebre un I. Laizāne (2006). Tā latviešu valodā standartizēta 2013. gadā (Skreitule-Pikše et al., 2013). Anketa sastāv no 112 apgalvojumiem, kurus vecāks un skolotājs, attiecinot uz bērna uzvedību, novērtē pēc 3 punktu Likerta skalas (0 – neatbilst, 1 – daļēji vai dažreiz atbilst, 2 – pilnībā atbilst). Anketa mēra internalizētas un eksternalizētas uzvedības problēmas. Internalizētās problēmas veido 3 skalas - Trauksme/ nomāktība, Noslēgšanās sevī/ nomāktība un Somatiskas raizes. Eksternalizētās problēmas veido 2 skalas - Agresīva uzvedība un Noteikumu pārkāpumi. Citas uzvedības skalas – Attiecību problēmas, Netipiska domāšana un Uzmanības problēmas. Pētījuma ietvaros uzvedības novērtēšanai tiks izmantotas Agresīvas uzvedības, Uzmanības problēmu un Noteikumu pārkāpumu skalas. Skolotāju formā Uzmanības problēmu skalu veido divu apakšskalu summa - Uzmanības nenoturība un Hiperaktivitāte/ Impulsivitāte. Anketas latviešu valodas standartizētās versijas iekšējās saskaņotības rādītāji vecāku formai – Agresīva uzvedība ($\alpha = 0,86$), Uzmanības problēmas ($\alpha = 0,80$), Noteikumu pārkāpumi ($\alpha = 0,76$). Skolotāju formai - Agresīva uzvedība ($\alpha = 0,93$), Uzmanības problēmas ($\alpha = 0,95$), Noteikumu pārkāpumi ($\alpha = 0,84$) (Skreitule-Pikše et al., 2013).

3) *Ģentes vecāku audzinošās uzvedības aptauja* (Ghent Parental Behavior Scale (GPBS), Van Leeuwen & Vermulst, 2004), kas apraksta un izvērtē vecāku audzinošās uzvedības izpausmes. Latviešu valodā aptauju adaptēja I. Lapsiņa disertācijas izstrādes procesā. Metode ir paredzēta 8-14 gadus vecu bērnu vecāku uzvedības izvērtēšanai. Anketu veido 45 apgalvojumi, kas raksturo vecāku uzvedību attiecībā pret bērnu. Piemēram, *kad mans bērns ir izdarījis kaut ko neatļautu, es ar viņu atsāku runāt tikai tad, kad viņa uzvedība ir uzlabojusies*. Vecāki novērtē katras savas uz bērnu vērstās uzvedības biežumu 5 punktu Likerta skalā („nekad” – 0, „reti” – 1, „reizēm” – 2, „bieži” – 3, „vienmēr” – 4). Ģentes vecāku audzinošās uzvedības skalas panti tiek grupēti deviņās skalās: Pozitīva vecāku uzvedība, Uzraudzība, Noteikumu uzstādīšana, Disciplinēšana, Barga sodīšana, Nekonsekventa disciplinēšana, Ignorēšana, Materiāla apbalvošana un Autonomija. Minētās audzinošās uzvedības skalas hierarhiski strukturētas divās dimensijās. Negatīvas kontroles dimensiju veido Disciplinēšanas, Ignorēšanas (nevēlamās uzvedības) un Bargas sodīšanas skalu vidējās vērtības. Otra dimensija apraksta pozitīvu audzināšanu un to veido Pozitīvas audzināšanas, Noteikumu uzstādīšanas un Autonomijas skalu vidējās vērtības. Minētās audzināšanas dimensijas saistītas ar literatūrā aprakstītām audzināšanas pieeju dimensijām (Maccoby & Martin, 1983), kur "Negatīva kontrole" attiecināma uz audzināšanas veidu, kā

vecāki ar kontroli vai prasīgumu ietekmē savu bērnu uzvedību. Savukārt Pozitīvas audzināšanas pieeja apraksta vecāka - bērna attiecību emocionālo aspektu (siltums vai atsaucība), neiekļaujot pārprūpi. Metodes izstrādes procesā autori trīs atlikušās skalas (Uzraudzība, Materiāla apbalvošana un Nekonsekventa disciplinēšana) izvērtēja kā neiederīgas minētajās divās dimensijās un tās tika nodalītas kā atsevišķas skalas. Aptaujas adaptācijas procesā iegūtie iekšējās saskaņotības rādītāji ir pietiekami augsti 5 no 9 apakšskalām - Pozitīva vecāku uzvedība (Kronbaha α mātes = 0,82, α tēvi = 0,82), Noteikumu uzstādīšana (Kronbaha α mātes = 0,87, α tēvi = 0,89), Ignorēšana (Kronbaha α mātes = 0,74, α tēvi = 0,77), Barga sodīšana (Kronbaha α mātes = 0,76, α tēvi = 0,74), Uzraudzība (Kronbaha α mātes = 0,56, α tēvi = 0,64, Neatbilstoši iekšējās saskaņotības rādītāji ir skalās - Autonomija (Kronbaha α mātes = 0,62, α tēvi = 0,53), Materiāla apbalvošana (Kronbaha α mātes = 0,60, α tēvi = 0,53), Disciplinēšana (Kronbaha α mātes = 0,59, α tēvi = 0,54) un Nekonsekventa disciplinēšana (Kronbaha α mātes = 0,56, α tēvi = 0,53). Lai gan rādītāji ir zemi, šīs skalas tika ietvertas tālākā rezultātu analizē, ņemot vērā, ka arī oriģinālās programmas efektivitātes pētījumos šīs skalas tiek salīdzinātas.

Pētījuma procedūra

Oriģinālā multimodālā agrīnās intervences programma bērniem ar uzvedības problēmām STOP 4-7 jeb Kopā uz ceļa esam stiprāki tika realizēta laika posmā no 2015. līdz 2019. gadam, sadarbībā ar 2 Latvijas pašvaldībām - Rīgu un Ikšķili. Dalībnieku atlasī veica programmas STOP 4-7 treneri - psihologi ar maģistra grādu, kas izgājuši programmas STOP 4-7 apmācības. Atlases procedūra ietvēra 2 konsultācijas ģimenei un bērnam. Veidojot grupas netika ņemta vērā vecāku izglītība, ģimenes ienākumu līmenis un bērnu skaits ģimenē. Programma ietvēra bērnu sociālo prasmju treniņus, ko veidoja 10 nodarbības vienu dienu nedēļā 6 stundu garumā. Vecāku apmācības veidoja 11 nodarbības 1 reizi nedēļā 2 stundu garumā. Savukārt, skolotāju apmācības veidoja 4 nodarbības 10 nedēļu laika posmā 3 stundu garumā. Bērnu vecāki atlases procesā aizpildīja Bērna uzvedības novērtējuma aptaujas vecāku formu (CBCL) un Ģentes audzinošās uzvedības aptauju (GPBS). Bērnu skolotāji aizpildīja Bērna uzvedības novērtējuma aptaujas skolotāju formu (TRF). Pēc programmas STOP 4-7 pabeigšanas vecākiem un skolotājiem atkārtoti tika lūgts aizpildīt iepriekš minētās anketas. Laika posmā no 2015. līdz 2019. gadam tika iegūti dati no 55 programmas dalībniekiem, taču kopumā no tiem pētījumam derīgi bija 31 respondenta dati. Visbiežākais iemesls tam, kādēļ anketas bija nederīgas, bija otrā mērījuma anketu neesamība.

Modificētā STOP 4-7 programma tika realizēta laika posmā no 2020. līdz 2021. gadam 7 Latvijas pašvaldībās – Tukums, Valmiera, Daugavpils, Stopiņi, Liepāja, Gulbene,

Ogre. Ņemot vērā ar COVID-19 saistītos pulcēšanās ierobežojumus, 2020. gadā tika veiktas metodoloģiskas izmaiņas programmas STOP 4-7 organizēšanā un vadīšanā, maksimāli saglabājot programmas saturu. Pirmkārt, vecāku un skolotāju treniņi tika organizēti attālināti (tiešsaitē izmantojot Zoom, Ms Teams platformas), nevis klātienē kā iepriekš. Papildus, vecākiem nebija iespējas trenēt apgūtās prasmes STOP 4-7 treneru uzraudzībā un piedalīties bērnu treniņos, kā arī iztrūka lomu spēles, kā tas bija oriģinālās programmas ietvaros. Otrkārt, Bērnu sociālo prasmju treniņi tika organizēti individuāli klātienē katram bērnam (10 tikšanās reizes vienu reizi nedēļā pa 2 stundām), nevis grupās kā iepriekš, kā arī bija samazināts treniņu stundu skaits (20 stundas 60 stundu vietā). Bērnu vecāki atlasēs procesā aizpildīja Bērna uzvedības novērtējuma aptaujas vecāku formu (CBCL) un Ģentes audzinošās uzvedības aptauju (GPBS). Bērnu skolotāji aizpildīja Bērnu uzvedības novērtējuma aptaujas skolotāju formu (TRF). Pēc programmas STOP 4-7 pabeigšanas vecākiem un skolotājiem atkārtoti tika lūgts aizpildīt iepriekš minētās anketas. Kopumā tika iegūtas anketas no 87 dalībniekiem, taču no tām nederīgas bija 39 dalībnieku anketas jeb 44%. Visbiežākais iemesls tam, kādēļ anketas bija nederīgas, bija otrā mērījuma anketu neesamība.

REZULTĀTI

Datu apstrāde tika veikta ar IBM SPSS Statistics 25 programmu. Lai noteiktu datu atbilstību normālam sadalījumam, tika veikts Šapiro-Vilka tests, kas norāda uz datu neatbilstību normālam sadalījumam daļā no mērījumu skalām (skatīt 1. pielikumu). Neatbilstība normālam sadalījumam norāda, ka turpmākai datu apstrādei ir jāizmanto neparametriskās statistiskās metodes.

Lai atbildētu uz pirmo pētījuma jautājumu par to, vai un kā mainās bērnu agresīvā un noteikumus pārkāpjošā uzvedība pēc bērnu, vecāku un bērnu skolotāju dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu, tika veikts Vilkoksona rangu tests. Aprēķini 2. tabulā parāda statistiski nozīmīgu atšķirību pirms un pēc mērījumos 2 no 3 skalām. Pēc vecāku novērtējuma samazinājies ir Uzmanības problēmu rādītājs ($M_1 = 58,33$, $SD_1 = 8,98$, $M_2 = 55,10$, $SD_2 = 7,67$, $z = -3,06$, $p < 0,01$) un Agresīvas uzvedības rādītājs ($M_1 = 60,73$, $SD_1 = 8,77$, $M_2 = 57,13$, $SD_2 = 8,71$, $z = -3,74$, $p < 0,01$). Ņemot vērā, ka Noteikumu pārkāpumu skalas rezultāti tika iegūti tikai daļai no bērniem ($n = 22$), tie apkopoti 3. tabulā. Rezultāti parāda, ka netiek novērotas statistiski nozīmīgas atšķirības šajā skalā ($z = -1,85$, n.s.).

2. tabula.

Bērnu uzvedības mērījumu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji STOP 4-7 pirms un pēc dalības modificētajā programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu ($n = 48$)

Bērnu uzvedības rādītāji		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>
Uzmanības problēmas	t_1	58,33	8,98	-3,06**
	t_2	55,10	7,67	
Agresīva uzvedība	t_1	60,73	8,77	-3,74***
	t_2	57,13	8,71	

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; $t_1 = 1.$ mērījums; $t_2 = 2.$ mērījums

3. tabula.

Bērnu uzvedības mērījuma skalā "Noteikumu pārkāpumi" aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji STOP 4-7 pirms un pēc dalības modificētajā programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu ($n = 22$)

Bērnu uzvedības rādītāji		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>
Noteikumu pārkāpumi	t_1	57,77	6,57	-1,85
	t_2	56,00	6,47	

$t_1 = 1.$ mērījums; $t_2 = 2.$ mērījums

Lai atbildētu uz otro pētījuma jautājumu par to, vai un kā mainās bērnu agresīvā un noteikumus pārkāpjošā uzvedība pēc bērnu, vecāku un bērnu skolotāju dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, balstoties uz skolotāju novērtējumu, tika veikts Vilkoksona rangu tests. Aprēķini 4. tabulā parāda statistiski nozīmīgu atšķirību pirms un pēc mērījumos visās skalās. Ir samazinājies Uzmanības problēmu rādītājs ($M_1 = 60,29, SD_1 = 7,64, M_2 = 54,92, SD_2 = 5,76, z = -4,67, p < 0,01$) un Agresīvas uzvedības rādītājs ($M_1 = 61,81, SD_1 = 7,41, M_2 = 56,19, SD_2 = 6,73, z = -4,80, p < 0,01$). 5. tabula parāda, ka statistiski nozīmīgi samazinājies ir Noteikumu pārkāpumu rādītājs ($M_1 = 59,00, SD_1 = 6,73, M_2 = 53,55, SD_2 = 4,18, z = -3,13, p < 0,01$).

4. tabula.

Bērnu uzvedības mērījumu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pirms un pēc dalības modificētajā STOP 4-7 programmā, balstoties uz skolotāju novērtējumu ($n = 48$)

Bērnu uzvedības rādītāji		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>
Uzmanības problēmas	t ₁	60,29	7,64	-4,67***
	t ₂	54,92	5,76	
Agresīva uzvedība	t ₁	61,81	7,41	-4,80***
	t ₂	56,19	6,73	

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; t₁ = 1. mērījums; t₂ = 2. mērījums

5. tabula.

Bērnu uzvedības mērījuma skalā “Noteikumu pārkāpumi” aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pirms un pēc dalības modificētajā STOP 4-7 programmā, balstoties uz skolotāju novērtējumu ($n = 22$)

Bērnu uzvedības rādītāji		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>
Noteikumu pārkāpumi	t ₁	59,00	6,73	-3,13**
	t ₂	53,55	4,18	

** $p < 0,01$; t₁ = 1. mērījums; t₂ = 2. mērījums

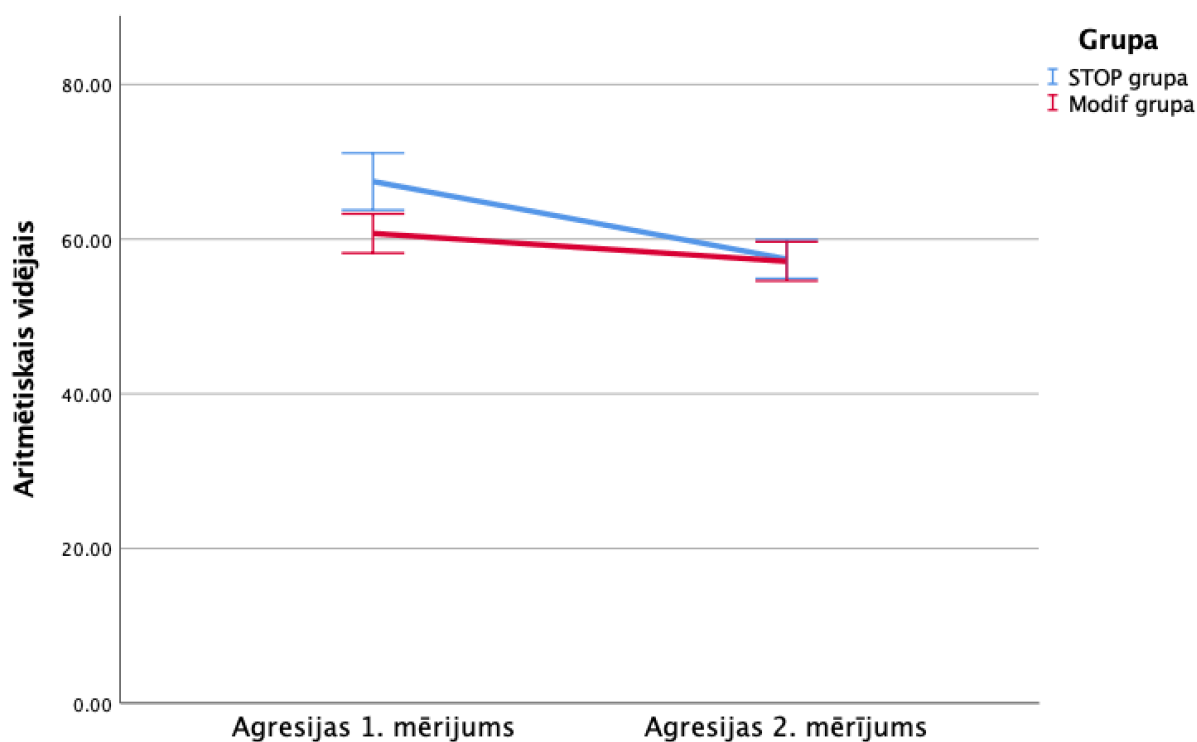
Lai atbildētu uz trešo pētījuma jautājumu par to, vai un kā mainās vecāku audzinošā uzvedība pēc vecāku dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, tika veikts Vilkoksona rangu tests. 6. tabulā redzams, ka statistiski nozīmīgas izmaiņas starp pirms un pēc mērījumiem ir divās skalās. Ir palielinājies Disciplinēšanas skalas rādītājs ($M_1 = 1,41, SD_1 = 0,52, M_2 = 1,64, SD_2 = 0,52, z = -2,95, p < 0,01$), kā arī Materiālās apbalvošanas skalas rādītājs ($M_1 = 2,26, SD_1 = 0,75, M_2 = 2,61, SD_2 = 0,73, z = -3,46, p < 0,01$).

Vecāku audzinošās uzvedības mērījumu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pirms un pēc dalības modificētajā STOP 4-7 programmā ($n = 48$)

Vecāku audzinošās uzvedības rādītāji		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>
Pozitīva vecāku uzvedība	t_1	3,16	0,45	-1,78
	t_2	3,23	0,54	
Noteikumu uzstādīšana	t_1	3,48	0,51	-0,04
	t_2	3,50	0,42	
Autonomija	t_1	2,76	0,63	-1,27
	t_2	2,87	0,59	
Disciplinēšana	t_1	1,41	0,52	-2,95**
	t_2	1,64	0,52	
Barga sodīšana	t_1	0,55	0,57	-1,20
	t_2	0,45	0,48	
Ignorēšana	t_1	0,88	0,76	-1,53
	t_2	1,06	0,83	
Materiāla apbalvošana	t_1	2,26	0,75	-3,46**
	t_2	2,61	0,73	
Uzraudzība	t_1	2,80	0,86	-0,08
	t_2	2,83	0,70	
Nekonsekventa disciplinēšana	t_1	2,23	0,75	-0,39
	t_2	2,20	0,64	

** $p < 0,01$; $t_1 = 1.$ mērījums; $t_2 = 2.$ mērījums

Lai atbildētu uz ceturto pētījuma jautājumu par to, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā, vispirms tika pārbaudīts, vai starp grupām nav statistiski nozīmīgu atšķirību agresīvas uzvedības rādītājā, balstoties uz vecāku novērtējumu. 1. attēlā redzams, ka sākotnējais Agresīvas uzvedības skalas rādītājs ir augstāks oriģinālajā STOP 4-7 grupā ($M = 67,45$). Sākotnēji tika izmantots Manna-Vitnija tests, kas parādīja, ka Agresīvas uzvedības rādītājs pirms dalības, balstoties uz vecāku novērtējumu, ir statistiski nozīmīgi atšķirīgs abām grupām ($U = 446,5$, $p < 0,01$). Lai pārlicinātos, vai grupas ir savstarpēji salīdzināmas, papildus tika veikts homogenitātes (*Box's M*) tests, balstoties uz vecāku novērtēto Agresīvas uzvedības rādītāju (skatīt 7. tabulu). Tests parāda, ka grupu rezultātu variācijas nav statistiski nozīmīgi atšķirības (*Box's M* = 7,39, n.s.), kas ļauj secināt, ka grupas ir pietiekami homogēnas, tātad, savstarpēji salīdzināmas.



1. attēls. Agresīvas uzvedības rādītāji pirms un pēc dalības STOP 4-7 programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu

7. tabula.

Homogenitātes testa rādītājs Agresīvas uzvedības rādītājam, balstoties uz vecāku novērtējumu

Bērnu uzvedības rādītājs		Oriģ. STOP 4-7 grupa ($n = 31$)		Modif. STOP 4-7 grupa ($n = 48$)		F_g	Box's M	Sig.
		M	SD	M	SD			
Agresīva uzvedība	t_1	65,55	11,28	60,73	8,76	3,63	7,39	0,07
	t_2	55,95	6,31	57,13	8,71			

Ņemot vērā, ka grupas ir savstarpēji salīdzināmas, lai atbildētu uz ceturto pētījuma jautājumu par to, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā, tika veikta iekšgrupas dispersiju analīze (*Repeated measures ANOVA*) katrai skalai atsevišķi, salīdzinot abas grupas. Rezultāti parāda (skatīt 8. tabulu), ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp abām grupām Agresīvas uzvedības skalā pēc vecāku novērtējuma. Agresīva uzvedība ir nozīmīgi vairāk samazinājusies oriģinālajā STOP 4-7 grupā ($M_1 = 65,55$, $SD_1 = 11,28$, $M_2 = 55,95$, $SD_2 = 6,31$), nekā modificētajā STOP 4-7 programmā ($M_1 = 60,73$, $SD_1 = 8,75$, $M_2 = 57,13$, $SD_2 = 8,71$), $F_{g \times t} = 16,68$, $p < 0,01$). Rezultāti parāda, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības Uzmanības problēmu skalā pēc vecāku un skolotāju novērtējuma. Kā arī nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības Agresīvas uzvedības skalā, balstoties uz skolotāju novērtējumu. 9. tabulā redzams, ka pēc skolotāju novērtējuma, vairāk ir samazinājušies Noteikumu pārkāpumi modificētajā STOP 4-7 grupā ($M_1 = 59,00$, $SD_1 = 6,73$, $M_2 = 53,55$,

SD₂ = 4,18), nekā oriģinālajā STOP 4-7 grupā ($M_1 = 57,50$, $SD_1 = 6,30$, $M_2 = 56,45$, $SD_2 = 4,72$, $F_{gxt} = 6,73$, $p < 0,05$).

8. tabula.

Bērnu uzvedības mērījumu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pirms un pēc dalības STOP 4-7 grupās

Bērnu uzvedības rādītāji			Oriģ. STOP 4-7 grupa ($n = 31$)		Modif. STOP 4-7 grupa ($n = 48$)		F_g	F_t	F_{gxt}
			M	SD	M	SD			
			t_1	t_2	t_1	t_2			
Uzmanības problēmas	V	t_1	58,65	8,20	58,33	8,98	1,99	34,7***	1,65
		t_2	54,60	5,15	55,10	7,67			
	S	t_1	58,70	6,00	60,29	7,64	0,29	46,15***	0,10
		t_2	54,45	5,17	54,92	5,76			
Agresīva uzvedība	V	t_1	65,55	11,28	60,73	8,75	3,63	75,07***	16,68**
		t_2	55,95	6,31	57,13	8,71			
	S	t_1	55,95	4,59	61,81	7,41	0,01	47,21	2,32
		t_2	58,65	8,20	56,19	6,73			

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; $t_1 = 1$. mērījums; $t_2 = 2$. mērījums; V = vecāki; S = skolotājs; F_g = rādītājs grupai; F_t = rādītājs laikam; F_{gxt} = rādītājs grupas un laika mijiedarbībai.

9. tabula.

Bērnu uzvedības mērījumu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pirms un pēc dalības STOP 4-7 grupās

Bērnu uzvedības rādītāji			Oriģ. STOP 4-7 grupa ($n = 20$)		Modif. STOP 4-7 grupa ($n = 22$)		F_g	F_t	F_{gxt}
			M	SD	M	SD			
			t_1	t_2	t_1	t_2			
Noteikumu pārkāpumi	V	t_1	60,30	7,81	57,77	6,57	0,25	17,71***	3,89
		t_2	55,40	5,84	56,00	6,47			
	S	t_1	57,50	6,30	59,00	6,73	0,25	14,66***	6,73*
		t_2	56,45	4,72	53,55	4,18			

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; $t_1 = 1$. mērījums; $t_2 = 2$. mērījums; V = vecāki; S = skolotājs; F_g = rādītājs grupai; F_t = rādītājs laikam; F_{gxt} = rādītājs grupas un laika mijiedarbībai.

DISKUSIJA

Pētījuma mērķis bija noskaidrot, vai un kādas izmaiņas ir vērojamas bērnu uzvedībā pēc bērnu, vecāku un skolotāju dalības modificētajā agrīnās intervences programmā STOP 4-7 un, vai un kādas izmaiņas vērojamas vecāku audzinošā uzvedībā. Kā arī noskaidrot, vai pastāv atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām, salīdzinot rezultātus oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā.

Atbildot uz pirmo pētījuma jautājumu “vai un kā mainās bērnu agresīvā un noteikumus pārkāpjošā uzvedība pēc bērnu, vecāku un bērna skolotāju dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, balstoties uz vecāku novērtējumu?”, tika konstatēts, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības uzmanības problēmu un agresīvas uzvedības rādītājos pirms un pēc dalības programmā. Tika novērots, ka pēc dalības programmā uzmanības problēmas un agresīvas uzvedības rādītājs samazinājās. Līdzīgi arī atbildot otro pētījuma jautājumu “vai un kā mainās bērnu agresīvā un noteikumus pārkāpjošā uzvedība pēc bērnu, vecāku un bērna skolotāju dalības STOP 4-7 modificētajā programmā, balstoties uz skolotāju novērtējumu?”, rezultāti uzrādīja, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības uzmanības problēmu, agresīvas uzvedības un noteikumu pārkāpumu rādītājos. Tika novērots, ka šie rādītāji samazinājās, tātad, parādot, ka problemātiskas uzvedības mazināšanās ir vērojama gan mājās, gan skolas vidē. Tas saskan ar pētījumu par eksternalizētu uzvedības problēmu samazināšanos pēc dalības oriģinālajā STOP 4-7 programmā gan pēc vecāku, gan skolotāju novērtējuma (De Mey & Braet, 2011). Līdzīgi arī citi pētījumi norāda, ka agrīnās intervences programmas ir efektīvas bērnu destruktīvas uzvedības mazināšanai (Kaminski, Valle, Filene, & Boyle, 2008; Menting, Orobio de Castro, & Matthys, 2013). Papildinot, uzmanības problēmu mazināšanās bija sagaidāms rezultāts, ņemot vērā pastāvošo komorbiditāti starp uzmanības problēmām un eksternalizētām uzvedības problēmām un to, ka agrīnās intervences var būt palīdzošas abu minēto grūtību mazināšanā (Eichelberger et al., 2016; Jones et al., 2007).

Vienīgais rādītājs, kur netika novērotas nozīmīgas izmaiņas, bija noteikumu pārkāpumi pēc vecāku novērtējuma. Šos rezultātus iespējams sasaistīt ar šajā pētījumā iegūtajiem rezultātiem par vecāku audzinošu uzvedību. Tiek pieņemts, ka pozitīvas izmaiņas vecāku audzinošā uzvedībā ir tas, kādā veidā vecāku treniņi palīdz uzlabot bērna problemātisku uzvedību (Forehand, Jones, & Parent, 2013). Ņemot vērā, ka šīs programmas ietvaros izmaiņas vecāku uzvedībā bija mazas, tas varēja ietekmēt arī to, kādēļ pēc dalības netika novērts mazāk noteikumu pārkāpumu. Jāņem arī vērā, ka šis rezultāts var būt saistīts ar mazu apakšizlases apjomu ($n = 22$), tā kā šis rādītājs tika mērīts tikai daļai bērnu, līdz ar to šie rezultāti jāinterpretē ar zināmu piesardzību.

Atbildot uz trešo pētījuma jautājumu “vai un kā mainās vecāku audzinošā uzvedība pēc vecāku dalības STOP 4-7 modificētajā programmā?”, tika novērotas statistiski nozīmīgas izmaiņas 2 no 9 uzvedības rādītājiem – disciplinēšana, kas ir negatīvās kontroles dimensija, kā arī materiāla apbalvošana. Tika novērots, ka disciplinēšanas rādītājs pēc programmas palielinājās. Tas nesaskan ar oriģinālās STOP 4-7 programmas rezultātiem, kas kopumā uzrāda negatīvu audzinošu uzvedību samazināšanos pēc dalības un pozitīvu audzinošu uzvedību palielināšanos (De Mey & Braet, 2011). Kā arī, balstoties uz nesenās meta-analīzes datiem, literatūra kopumā norāda uz pozitīvām audzinošas uzvedības izmaiņām pēc dalības intervencēs (Weber et al., 2018). Papildus, ir pētījumi, kas rāda, ka arī attālināti vadītas intervences var būt efektīvas vecāku audzinošo uzvedību un prasmju uzlabošanai (Baker & Sanders, 2017; Florean et al., 2020; Sourander et al., 2022), tomēr jāņem vērā ierobežojums, ka šajos pētījumos ne vienmēr tiek veikts salīdzinājums starp tiešsaites un klātienē programmām, līdz ar to neļaujot izdarīt viennozīmīgus secinājumus par šādu programmu efektivitāti. Iespējams, šajā gadījumā vecāku apmācību tiešsaites formāts varēja traucēt vecākiem pilnvērtīgi apgūt nepieciešamās zināšanas un prasmes. Piemēram, modificētās programmas ietvaros vecākiem nebija iespējas piedalīties bērnu treniņos un STOP 4-7 treneru uzraudzībā trenēt apgūtās disciplinēšanas un pozitīvas pastiprināšanas prasmes, kā tas tika darīts oriģinālās programmas ietvaros. Papildus, tiešsaites apmācībās treneriem ir grūtāk kontrolēt to, cik pilnvērtīgi un aktīvi vecāki iesaistās apmācību procesā un vai viņi ir klātesoši visās nodarbībās, ņemot vērā iespēju izslēgt kameru u.tml. Iespējams, iegūtie rezultāti varētu būt saistīti arī ar to, ka vecāki piedalījās programmā laikā, kad bija COVID-19 pandēmija un ar to saistītie ierobežojumi un sekas. Pētījumi parāda, ka vecāki pandēmijas laikā sastapās ar tādiem stresoriem kā bezdarbs, palielināt stress un nogurums, depresivitāte, grūtībām u.c. (Brown et al., 2020). Tas varēja negatīvi ietekmēt to, cik labi vecāki spēja apgūt un stiprināt nepieciešamās audzināšanas prasmes un izjust pašefektivitāti vecāku lomā. Pie tam, augstāks ar COVID-19 saistītais uztvertais distress var būt saistīts ar biežāku negatīvu audzināšanas paņēmienienu pielietošanu (Hails et al., 2021). Tas varētu būt viens no iespējamiem skaidrojumiem, kādēļ palielinājās disciplinēšanas rādītājs un vecāki biežāk izmantoja sodīšanu (piemēram, nepatīkami mājas pienākumi, aizliegumi) kā audzinošu uzvedību. Pētījuma rezultāti parāda arī to, ka pēc dalības programmā vecāki vairāk izmantoja materiālu apbalvošanu (piemēram, nauda vai dāvana bērnam par labu uzvedību). Biežāka materiālu apbalvojumu izmantošana varētu būt saistīta ar to, ka vecāku apmācību nodarbības ietvēra tēmu “Apbalvojumu sistēmas”, tātad, apgūstot kādas zināšanas un prasmes šīs tēmas ietvaros. Tomēr iegūtie rezultāti skalās Disciplinēšana un Materiāla apbalvošana jāinterpretē ar piesardzību, ņemot vērā, ka adaptētās versijas iekšējās saskaņotības rādītāji šajās skalās ir

zemi (Materiāla apbalvošana – Kronbaha α mātes = 0,60, α tēvi = 0,53), Disciplinēšana – Kronbaha α mātes = 0,59, α tēvi = 0,54).

Atbildot uz ceturto pētījuma jautājumu “vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā?”, rezultāti parādīja, ka, balstoties uz vecāku novērtējumu un skolotāju novērtējumu, nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības uzmanības problēmu rādītājos, kā arī balstoties uz vecāku novērtējumu – noteikumu pārkāpumu rādītājos. Savukārt, balstoties uz vecāku novērtējumu, agresīva uzvedība ir nozīmīgi vairāk samazinājusies dalībniekiem pēc dalības oriģinālajā STOP 4-7 programmā, nekā pēc dalības modificētajā grupā. Lai gan viens no iespējamiem šādu rezultātu skaidrojumiem, ir tas, ka oriģinālā programma ir palīdzošāka agresīvas uzvedības mazināšanai, jāņem vērā, ka sākotnējais agresīvas uzvedības rādītājs abām grupām bija atšķirīgs jeb statistiski nozīmīgi augstāks oriģinālās programmas dalībniekiem, kas neļauj izdarīt viennozīmīgus secinājumus. Iespējams, ka bērniem, kuriem ir augstāki sākotnējie agresīvas uzvedības rādītāji, programma ir palīdzošāka un ir vērojamas lielākas izmaiņas. Tas saskan ar citiem pētījumiem, kuri norāda uz iespējamu intervenču augstāku efektivitāti pie augstākiem sākotnējiem eksternalizētu uzvedības grūtību rādītājiem, atstājot vairāk vietu izmaiņām uzvedībā (Baker & Sanders, 2017; Kaminski, Valle, Filene, & Boyle, 2008; Menting, de Castro, & Matthys, 2013; Shelleby & Shaw, 2014). Jāņem arī vērā, ka abas programmas netika vadītas paralēli vienā laikā. Piemēram, modificētā STOP 4-7 programma tika vadīta laikā, kad bija COVID-19 pandēmija, kas varēja ietekmēt rezultātus. Papildus, rezultātu atšķirības, iespējams, var būt saistītas ar to, ka bērniem modificētās programmas grupā treniņi notika individuāli, nevis grupā kopā ar citiem bērniem, kā tas bija oriģinālajā programmā. Oriģinālās STOP 4-7 programmas pamatā būtiska loma ir sociālo prasmju attīstīšanai bērnu treniņu laikā (De Mey & Braet, 2011). Kā arī šos rezultātus iespējams sasaistīt ar iegūtajiem rezultātiem par mazāk izmaiņām vecāku audzinošā uzvedībā, salīdzinot ar rezultātiem pētījumos par izmaiņām pēc dalības oriģinālajā programmā. Kā zināms, vecāku audzinošas uzvedības var būt saistītas ar bērna uzvedības problēmu izpausmēm (McKee et al., 2008). Jāpiebilst, ka, atšķirībā no vecāku novērtējuma, balstoties uz skolotāju novērtējumu, netika novērotas nozīmīgas atšķirības agresīvas uzvedības izmaiņu rādītājos starp abām programmām. To iespējams skaidrot ar to, ka bērna uzvedība divās dažādās vidēs, skolā un mājās un tas, kā šī uzvedība tiek uztverta, var atšķirties, rezultējoties atšķirīgos uzvedības grūtību novērtējumos (Achenbach et al., 2008; Major, Seabra-Sanots, & Martin, 2015). Objektīvāku uzvedības rādītāju iegūšanai būtu ieteicams izmantot arī tādu metodi kā uzvedības novērojumi.

Rezultāti parāda, ka, balstoties uz skolotāju novērtējumu, vairāk ir samazinājušies noteikumu pārkāpumi bērniem pēc dalības modificētajā, nekā pēc dalības oriģinālajā STOP 4-7 programmā. Iespējams, šos rezultātus var skaidrot ar to, ka skolotāji pandēmijas laikā retāk satika bērnus, ņemot vērā pulcēšanās ierobežojumus, līdz ar to mazāk novērojot noteikumu pārkāpumus. Kā arī jāņem vērā, ka apakšizlases apjoms noteikumu pārkāpumu rādītājam ir mazs (oriģinālā grupa $n = 20$, modificētā grupa $n = 22$), kas var ietekmēt rezultātu ticamību.

Būtisks izpētes ierobežojums ir mazs eksperimentālo grupu apjoms (oriģinālā grupa $n = 31$, modificētā grupa $n = 48$), kas nozīmē, ka iegūtie rezultāti ir jāinterpretē ar piesardzību, ņemot vērā, ka pie lielāka dalībnieku skaita, rezultāti varētu būt atšķirīgi. Papildus, pirms-pēc mērījuma iekšgrupas dizains un kontroles grupas trūkums neļauj diferencēt programmas ietekmi no citiem potenciāliem uzvedības rādītāju izmaiņu iemesliem. Dalībnieku randomizēta iekļaušana attiecīgā grupā, kontroles grupas iekļaušana un lielāka izlase ļautu izdarīt skaidrākus secinājumus par programmas efektivitāti un ietekmi. Jāņem vērā arī tas, ka grupas dalībnieki netika pielīdzināti pēc sākotnējiem uzvedības grūtību rādītājiem, kas traucēja izdarīt viennozīmīgus secinājumus par atšķirībām starp abām grupām.

Turpmākos pētījumos, izvērtējot programmas efektivitāti, ir svarīgi papildus pētīt arī ilgtermiņa eksternalizētu uzvedības problēmu rādītājus, ņemot vērā, ka bērniem ar izteiktākiem destruktīvas uzvedības rādītājiem problēmas var būt noturīgas un stabilas un izmaiņas var izzust pēc kāda laika, kā arī, lai novērotu, vai tas mazina uzvedības vadības traucējumu risku un noteikumu pārkāpumus vēlākā vecumā (De Mey & Braet, 2011; Maag & Katsiyannis, 2010). Kā arī šajā pētījumā tika izvērtēti tikai iznākumu rādītāji, taču turpmākos pētījumos būtu nozīmīgi apskatīties potenciālos mediatorus un moderatorus, piemēram, bērnu vecums, vecāku izglītības līmenis vai psiholoģiskā labklājība (Duncombe et al., 2016; Forehand, Jones, & Parent, 2014).

Pētījums atklāj, ka modificētā STOP 4-7 programma var būt palīdzīga agresīvas uzvedības, uzmanības problēmu un noteikumu pārkāpumu mazināšanā. Ņemot vērā, ka modificētā programma ietver tiešsaites nodarbības vecākiem un skolotājiem, šāds formāts var padarīt bērnu uzvedības problēmu intervences pieejamākas plašākam cilvēku lokam. Kā arī ņemot vērā, ka, iespējams, cilvēkiem būs nepieciešamība atkārtoti saskarties ar pulcēšanās ierobežojumiem pandēmijas dēļ, ir būtiski veicināt iespēju šīm intervencēm efektīvi noritēt arī šādos apstākļos. Tomēr ir būtiski pievērst uzmanību tam, kā pilnveidot tiešsaites vecāku apmācības, lai veicinātu izmaiņas audzinošā uzvedībā, kas ir būtiska STOP 4-7 programmas daļa. Kā piemēram, domājot par apmācību saturu, papildināt to ar praktiskiem prasmju treniņiem un lomu spēlēm, atbilstoši oriģinālās STOP 4-7 programmas pamatprincipiem. Papildus, būtu vērtīgi izvērtēt arī to, vai skolotāju tiešsaites apmācības ir skolotājiem

palīdzošas, piemēram, mērot uztvertās pašefektivitātes rādītājus pēc dalības, kas ir nozīmīgs aspekts skolotāju apmācībās.

Šis ir pirmais pētījums, kura ietvaros tiek salīdzinātas bērnu uzvedības problēmu intervences STOP 4-7 oriģinālā programma un modificētā jeb daļēji tiešsaitē organizētā programma, lai izvērtētu potenciālās iespējas nepieciešamības gadījumā šādu programmu norisei arī nākotnē.

SECINĀJUMI

Pētījuma mērķis bija noskaidrot, vai un kādas izmaiņas ir vērojamas bērnu uzvedībā pēc bērnu, vecāku un skolotāju dalības modificētajā agrīnās intervences programmā STOP 4-7 un vai un kādas izmaiņas vērojamas vecāku audzinošā uzvedībā. Kā arī noskaidrot, vai pastāv atšķirības bērnu uzvedības problēmu izmaiņām, salīdzinot rezultātus oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 programmā.

Rezultāti parāda, ka pēc dalības modificētajā STOP 4-7 programmā, ir vērojamas izmaiņas bērnu uzvedībā. Ir mazinājies agresīvas uzvedības un uzmanības problēmu rādītājs gan pēc vecāku, gan skolotāju novērtējuma, kā arī ir mazinājušies noteikumu pārkāpumi, balstoties uz skolotāju novērtējumu. Kopumā tas saskan ar līdzšinējiem pētījumiem gan par STOP 4-7 oriģinālās programmas efektivitāti, gan par citu agrīno intervenču lomu uzvedības problēmu mazināšanā (De Mey & Braet, 2011; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2010). Rezultāti liecina, ka modificētā STOP 4-7 programma ir palīdzīga eksternalizētu uzvedības problēmu mazināšanā.

Diemžēl, pētījumā tika novērotas izmaiņas vecāku audzinošā uzvedībā tikai 2 no 9 uzvedības skalām. Rezultāti parāda, ka vecāki pēc dalības programmā vairāk izmanto disciplinēšanu, kas ir viena no negatīvas audzināšanas uzvedībām. Netika novērots, ka vecāki mazāk izmantotu kādu no negatīvās dimensijas audzinošām uzvedībām vai vairāk pozitīvu audzinošu uzvedību, kā tas ir novērojams citos pētījumos, kas apskata izmaiņas pēc dalības vecāku apmācībās klātienē (De Mey & Braet, 2011; Enebrink, Högström, Forster, & Ghaderi, 2012) vai tiešsaitē (Prinz et al., 2022). Lai gan rezultāti norāda, ka vecāki pēc dalības programmā vairāk izmanto materiālus apbalvojumus, kopumā redzams, ka vecāku apmācības nav pietiekami efektīvas vecāku pozitīvu un negatīvu audzinošu uzvedību mainīšanai un ir nepieciešams saprast, kādi uzlabojumi nepieciešami tajā, kā tiek organizētas apmācības tiešsaitē.

Salīdzinot oriģinālo un modificēto STOP 4-7 programmu, tās ir vienlīdz palīdzīgas uzmanības problēmu mazināšanā gan mājās, gan skolas vidē. Savukārt, balstoties uz vecāku novērtējumu, agresīvas uzvedības mazināšanā nozīmīgāki uzlabojumi ir vērojami pēc dalības oriģinālajā STOP 4-7 programmā, nekā pēc dalības modificētajā STOP 4-7 programmā. Ņemot vērā pētījuma ierobežojumus, ir grūti izdarīt viennozīmīgus secinājumus par šo atšķirību nozīmi un to, kura no programmām ir efektīvāka eksternalizētu uzvedības problēmu mazināšanā.

Turpmākos pētījumos būtu vērts apskatīt ne tikai to, vai programma ir palīdzīga un efektīva, bet arī to, kādi mainīgie var ietekmēt izmaiņas. Būtiski ir aplūkot arī to, kādi ir

uzvedības problēmu rādītāji ilgtermiņā pēc dalības programmā. Kā arī padziļinātāk aplūkot vecāku tiešsaites apmācību norisi ietekmējošos faktorus, lai labāk saprastu, kā sasniegt pozitīvas izmaiņas audzinošā uzvedībā un mazinātu negatīvu audzinošu uzvedību izmantošanu.

Kopumā šī pētījuma rezultāti parāda, ka modificētā STOP 4-7 programmā var būt palīdzīga, lai mazinātu bērnu eksternalizētas uzvedības problēmas. Ņemot vērā, ka tehnoloģijas arvien biežāk tiek integrētas gandrīz ikkatrā jomā, ar ko saskaramies, lai atvieglotu kādus dzīves aspektus, ieviestās modifikācijas programmā jeb attālinātas nodarbības vecākiem un skolotājiem paver iespēju piekļūt intervencei plašākam cilvēku lokam, neatkarīgi no distances, veselības, finansiāliem vai kādiem citiem apstākļiem.

PATEICĪBAS

Sirsnīgs paldies manai darba vadītājai Inesei Lapsiņai par iespēju būt daļai no šī projekta, par atbalstu un atsaucību visa gada garumā.

Paldies profesoram Aleksandram Koļesovam par tehnisko atbalstu datu apstrādē un iedrošinājumu, iedvesmu nākotnes perspektīvā.

Santa Skara, bez tava atbalsta nekas no šī nebūtu iespējams. Paldies, ka neļāvi man padoties grūtākajos studiju brīžos. Esmu bezgala pateicīga, ka Tu esi manā dzīvē.

Liels paldies Eināram Vētrai par to, ka nepagursti iedrošināt mani un esi man spēcīgs un ļoti nozīmīgs atbalsts jau no pirmās dienas, kad uzsāku studijas.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, S. C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Achenbach, T., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications and future directions. *Child Psychology and Psychiatry*, 49, 251–275.
- Achenbach, T. M., Ivanova, Y. M., Rescorla, A. L., Turner, V. L., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647-656.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Atkinson, J. & Braddick, O. (2012). Visual attention in the first years: typical development and developmental disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 589-595.
- Azeredo, A., Moreira, D., & Barbosa, F. (2017). ADHD, CD, and ODD: Systematic review of genetic and environmental risk factors. *Research in Developmental Disabilities*, 82, 10-19.
- Baker, S., & Sanders, M. R. (2017). Predictors of program use and child and parent outcomes of a brief online parenting intervention. *Child Psychiatry & Human Development*, 48, 807-817.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. W. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Beauchaine, T. P., Hinshaw, S. P., & Pang, K. L. (2010). Comorbidity of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Early-Onset Conduct Disorder: Biological, Environmental, and Developmental Mechanisms. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17(4), 327-336.

- Broidy, M. L., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffit, T. E., Petit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222-245.
- Brown, M. S., Doom, R. J., Lechuga- Peñ a, Watamura, E. S., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect, 110*, 104699.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(8), 791-800.
- Daley, D., et al., (2017). Practitioner Review: Current best practice in the use of parent training and other behavioural interventions in the treatment of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(9), 932-947.
- Day, J. J., Baker, S., Dittman, C. K., Franke, N., Hinton, S., Love, S., Sanders, M. R., & Turner, K. M. T. (2021). Predicting positive outcomes and successful completion in an online parenting program for parents of children with disruptive behavior: An integrated data analysis. *Behaviour Research and Therapy, 146*, 103951.
- De Mey, W. & Braet, C. (2011). STOP 4-7, an early intervention for children with behavioural disorders: Client characteristics and preliminary findings. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 203-214.
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2015). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (Eds.). *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation, Second Edition* (pp. 503-541). Wiley Editors.
- Duncombe, E. M., Havighurst, S. S., Kehoe, E. C., Holland, A. K., Frankling, J. E., & Stargatt, R. (2016). Comparing an Emotion- and a Behavior-Focused Parenting Program as part of a Multisystemic intervention for child conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 45*(3), 320-334.
- Eichelberger, I., Plücka, J., Hautmann, C., Hanisch, C., & Döpfner, M. (2016). Effectiveness of the Prevention Program for Externalizing Problem Behavior (PEP) in Preschoolers with Severe and No or Mild ADHD Symptoms. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 44*(3), 231–239

- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Liew, J., Zhou, Q., Losoya, S. H., Reiser, M., & Cumberland, A. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology Journal*, *45*(4), 988-1008.
- Enebrink, P., Högström, J., Forster, M., & Ghaderi, A. (2012). Internet-based parent management training: A randomized controlled study. *Behaviour Research and Therapy*, *50*, 240-249.
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Cureus*, *12*(8), 1-9.
- Florea, S. I., Dobrea, A., Păsărelu, R. C., Georgescu, D. R., & Milea, I. (2020). The efficacy of internet-based parenting programs for children and adolescents with behavior problems: A meta-analysis of randomized clinical trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *23*, 510-528.
- Forehand, R., Jones, D. J., & Parent, J. (2013). Behavioral parenting interventions for child disruptive behaviors and anxiety: What's different and what's the same. *Clinical Psychology Review*, *22*, 133-145.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*, 54-68.
- Gach, E. J., Ip, K., Sameroff, A. J., & Olson, S. L. (2018). Early cumulative risk predicts externalizing behavior at age 10: The mediating role of adverse parenting. *Journal of Family Psychology*, *32*(1), 92-102.
- Galán, C. A., Wang, F. L., Shaw, D. S., & Forbes, E. E. (2019). Early Childhood Trajectories of Conduct Problems and Hyperactivity/Attention Problems: Predicting Adolescent and Adult Antisocial Behavior and Internalizing Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *00*(00), 1-15.
- Gardner, F. & Leijten, P. (2017). Incredible Years parenting interventions: current effectiveness research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, *15*, 99-104.
- Gershoff, E. T., Sattler, K. M. P., & Ansari, A. (2017). Strengthening Causal Estimates for Links Between Spanking and Children's Externalizing Behavior Problems. *Psychological Science*, 1-11.
- Hails, A. K., Petts, A. R., Hostutler, A. C., Simoni, M., Greene, R., Snider, C. T., & Riley, R. A. (2021). COVID-19 distress, negative parenting, and child behavioral problems: The

- moderating role of parent adverse childhood experiences. *Child Abuse & Neglect*, 105450.
- Hendry, A., Johnson, M. H., & Holmboe, K. (2019). Early development of visual attention: Change, stability, and longitudinal associations. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 251-275.
- Hinshaw, S. P. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Controversy, developmental mechanisms, and multiple levels of analysis. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 14, 1.1-1.26.
- Hunt, T. K. A., Berger, L. M., & Slack, K. S. (2016). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse & Neglect*, 2-12.
- Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T. & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 749-756.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589.
- Kazdin, A. E. (1997). Parent Management Training: Evidence, Outcomes, and Issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 1349-1356.
- Kazdin, A. E. (2002). Psychosocial treatments for conduct disorder in children and adolescents. In P. E. Nathan & J. M. Gorman (Eds.), *A Guide To Treatments That Work* (pp. 57-85). Oxford University Press.
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., Knerr, W., & Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy in Child & Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180-190.
- Ma, J., Lee, J. S., & Grogan-Kaylor, A. (2021). Adverse childhood experiences and spanking have similar associations with early behavior problems. *Journal of Pediatrics*, 235, 170-177.
- Maag, J. W. & Katsiyannis, A. (2010). Early intervention programs for children with behavior problems and at risk for developing antisocial behaviors: Evidence and research-based practices. *Remedial and Special Education*, 31(6), 464-475.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. H. (ed), *Handbook of Child Psychology*. Wiley, 1-101. Kā

- minēts Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: A brief history and recommendations for future research. *Childhood obesity*, 9(1), 14-21.
- Major, O. S., Seabra-Santos, J. M., & Martin, P. R. (2015). Are we talking about the same child? Parent–teacher ratings of preschoolers’ social–emotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789-799.
- Marcone, R., Affuso, G., & Borrone, A. (2017). Parenting styles and children’s internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39, 13-24.
- Martel, M. M., Goh, P. K., Lee, C. A., Karalunas, S. L., & Nigg, J. T. (2021). Longitudinal Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptom networks in childhood and adolescence: Key symptoms, stability, and predictive validity. *Journal of Abnormal Psychology*, 130(5), 562-574.
- Matthys, W. & Lochman, E. J. (2010). *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood*. New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd.
- McKee, L. G., Colletti, C., Rakow, A., Jones, J. D., & Forehand, R. (2008). Parenting and child externalizing behaviors: Are the associations specific or diffuse. *Aggression and Violent Behavior*, 13(3), 201-215.
- McMahon, R. J., Wells, K. C., & Kotler, J. S. (2006). *Conduct Problems*. In E. J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 137–268). 3rd ed. New York: Guilford Press.
- Menting, A. T. A., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913.
- Olson, S. L., Choe, D. E., & Sameroff, A. J. (2017). Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children’s early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1333-1351.
- Pearl, E. S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 295-305.
- Petersen, I. T. & LeBau, B. (2021). Language ability in the development of externalizing behavior problems in childhood. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 68-85.
- Petersen, S. E. & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years later. *Annual Review of Neuroscience*, 21(35), 73-79.

- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53*(5), 873-932.
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., Diamond, B., Farrington, D. P., Tremblay, R. E., Welsch, B. C., & Reingle Gonzalez, J. M. (2016). A meta-analysis update on the effects of early family/parenting training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology, 12*, 229-249.
- Posner, M. I. & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience, 13*(1), 25-42.
- Pozuelos, J. P., Paz-Alonso, P. M., Castillo, A., Fuentes, L. J., & Rueda, M. R. (2014). Development of attention networks and their interactions in childhood. *Developmental Psychology, 50*(10), 2405-2415.
- Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: A brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity, 9*(1), 14-21.
- Prinz, J. R., Metzler, W. C., Sanders, M. R., Rusby, C. J., & Cai, C. (2022). Online-delivered parenting intervention for young children with disruptive behavior problems: a noninferiority trial focused on child and parent outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(2), 199-209.
- Sayal, K., Washbrook, E., & Propper, C. (2015). Childhood behavior problems and academic outcomes in adolescence: Longitudinal population-based study. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54*(5), 360-368.
- Silk, T. J., Malpas, C. B., Beare, R., Efron, D., Anderson, V., Hazell, P., Jongeling, B., Nicholson, J. M., & Sciberras, E. (2019). A network analysis approach to ADHD symptoms: More than the sum of its parts. *PLoS One, 14*(1), 1-17.
- Skreitule-Pikše, I. (2010). *Mātes kompetences izjūtas, mātes – bērna emocionālās pieejamības un bērna uzvedības izmaiņas pēc mātes piedalīšanās vecāku mācību programmā "Bērna emocionālā audzināšana"*. LU: npublicēts promocijas darbs
- Skreitule-Pikše I., Bite I., Sebre S., Raščevska M., Koļesovs A. & Ļubenko, J. (2013) *Ahenbaha bērna uzvedības novērtēšanas aptaujas (CBCL/6-18, TRF, YSR) interpretācijas rokasgrāmata*. Rīga: LU, VISC.
- Skuse, D., Burce, H., & Dowdney, L. (Eds.) (2017). *Child psychology and psychiatry*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Slagt, M., Semon Dubas, J., Dekovic, M., & van Aken, M. A. G. (2016). Differences in Sensitivity to Parenting Depending on Child Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 142*(10), 1068-1110.

- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology, 15*, 19-25.
- Sourander, A., Ristkari, T., Kurki, M., Gilbert, S., Hinkka-Yli-Salomäk, S., Kinnunen, M., Pulkki-Råback, L., & McGrath, P. (2022). Effectiveness of an internet-based and telephone-assisted training for parent of 4-year-old children with disruptive behavior: Implementation research. *Journal of Medical Internet Research, 24*(4), e27990.
- Spencer, C. M., Topham, G. L., & King, E. L. (2020). Do online parenting programmes create a change? A meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 34*(3), 364-374.
- Tistarelli, N., Fagnani, C., Troianiello, M., Stazi, M. A., & Adriani, W. (2020). The nature and nurture of ADHD and its comorbidities: A narrative review on twin studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 109*, 63-77.
- Tremblay, R. E. (2006). Prevention of youth violence: Why not start at the beginning? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 481-487.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the original sin hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(4), 341-367.
- van Aar, J., Leijten, P., Orobio de Castro, B., & Overbeek, G. (2017). Sustained, fade-out or sleeper effects? A systematic review and meta-analysis of parenting interventions for disruptive child behavior. *Clinical Psychology Review, 51*, 153-163.
- Van Leeuwen, K. G. & Vermulst, A. A. (2004). Some psychometric properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 20*(4), 283-298.
- Wahl, E., Hawkins, R. O., Haydon, T., Marsicano, R., & Morrison, J. Q. (2016). Comparing versions of the Good Behavior Game: Can a positive spin enhance effectiveness? *Behavior Modification, 40*(4), 493-517.
- Waller, R., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Gardner, F., Wilson, M. N., & Hyde, L. W. (2016). Does early childhood callous-unemotional behavior uniquely predict behavior problems or callous-unemotional behavior in late childhood? *Developmental Psychology, 52*(11), 1805-1819.
- Waller, R., Hyde, L. W., Grabell, A. S., Alve, M. L., & Olson, S. L. (2015). Differential associations of early callous-unemotional, oppositional, and ADHD behaviors: multiple domains within early-starting conduct problems? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(6), 657-666.
- Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive-impulsive attention problems and conduct problems. *Psychological Bulletin, 128*(1), 118-150.

- Weber, L., Kamp-Becker, I., Christiansen, H., & Mingeback, T. (2018). Treatment of child externalizing behavior problems: a comprehensive review and meta-meta-analysis on effects of parent-based interventions on parental characteristics. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(8), 1025-1036.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth, 18*(3), 31–45.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2010). Treating children with early onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 105-124.
- Weeks, M., Ploubidis, G. B., Cairner, J., Wild, C. T., Naicker, K., & Colman, I. (2016). Developmental pathways linking childhood and adolescent internalizing, externalizing, academic competence, and adolescent depression. *Journal of Adolescence, 51*, 30-40.
- Wehby, J. H. & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Council of Exceptional Children, 80*(2), 169-186.
- Willner, J. C., Gatzke-Kopp, M. L., & Bray, C. B. (2016). The dynamics of internalizing and externalizing comorbidity across the early school years. *Development and Psychopathology, 28*(4), 1033-1052.
- Wiskow, K. M., Urban-Wilson, A., Ishaya, U., DaSilva, A., Nieto, P., Silva, E., & Lopez, J. (2021). A comparison of variations of the good behavior game on disruptive and social behaviors in elementary school classrooms. *Behavior Analysis: Research and Practice, 21*(2), 102-117.
- Yan, N., Peng, P., & Ansari, A. (2021). Reconsidering the relation between parental functioning and child externalizing behaviors: A meta-analysis on child-driven effects. *Journal of Family Psychology, 35*(2), 225-235.
- Zahn-Waxler, C. & Klimes-Dougan, B. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology, 12*(3), 443-466.

PIELIKUMI

1. PIELIKUMS. BĒRNU UZVEDĪBAS UN VECĀKU AUDZINOŠĀS UZVEDĪBAS APRAKSTOŠĀS STATISTIKAS RĀDĪTĀJI

10. tabula.

Bērnu uzvedības mērījumu aprakstošās statistikas rādītāji oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 grupā

Bērnu uzvedības rādītāji			Oriģ. STOP 4-7 grupa (n = 31)			Modif. STOP 4-7 grupa (n = 48)		
			M	SD	S-W	M	SD	S-W
Uzmanības problēmas	Vecāks	t ₁	58,65	8,20	0,88*	58,33	8,98	0,74***
		t ₂	54,60	5,15	0,84**	55,10	7,67	0,65***
	Skolotājs	t ₁	58,52	5,90	0,91*	60,29	7,64	0,91
		t ₂	54,24	5,13	0,81**	54,92	5,76	0,81**
Agresīva uzvedība	Vecāks	t ₁	65,55	11,28	0,93	60,73	8,77	0,92
		t ₂	55,95	6,31	0,92	57,13	8,71	0,83**
	Skolotājs	t ₁	60,19	7,95	0,94	61,81	7,41	0,97
		t ₂	55,95	4,59	0,93	56,19	6,73	0,90*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; t₁ = 1. mērījums; t₂ = 2. mērījums; S-W - Šapiro-Vilka tests

11. tabula.

Bērnu uzvedības mērījuma skalā “Noteikumu pārkāpumi” aprakstošās statistikas rādītāji oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 grupā

Bērnu uzvedības rādītāji			Oriģ. STOP 4-7 grupa (n = 20)			Modif. STOP 4-7 grupa (n = 22)		
			M	SD	S-W	M	SD	S-W
Noteikumu pārkāpumi	Vecāks	t ₁	60,30	7,81	0,93	57,77	6,57	0,88*
		t ₂	55,40	5,84	0,84**	56,00	6,47	0,81**
	Skolotājs	t ₁	57,50	6,30	0,91	59,00	6,73	0,95
		t ₂	56,45	4,72	0,93	53,55	4,18	0,81**

* $p < 0,05$; t₁ = 1. mērījums; t₂ = 2. mērījums; S-W - Šapiro-Vilka tests

Vecāku audzinošas uzvedības mērījumu aprakstošās statistikas rādītāji oriģinālajā un modificētajā STOP 4-7 grupā

Vecāku audzinošas uzvedības rādītāji		Oriģ. STOP 4-7 grupa (<i>n</i> = 31)			Modif. STOP 4-7grupa (<i>n</i> = 48)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S-W</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S-W</i>
Pozitīva vecāku uzvedība	<i>t</i> ₁	3,04	0,47	0,95	3,16	0,45	0,97
	<i>t</i> ₂	3,37	0,34	0,94	3,23	0,54	0,94*
Noteikumu uzstādīšana	<i>t</i> ₁	3,38	0,46	0,94	3,48	0,51	0,86***
	<i>t</i> ₂	3,58	0,39	0,90*	3,50	0,42	0,91**
Autonomija	<i>t</i> ₁	2,74	0,67	0,96	2,76	0,63	0,96
	<i>t</i> ₂	3,12	0,48	0,92*	2,87	0,59	0,92**
Disciplinēšana	<i>t</i> ₁	1,62	0,70	0,93	1,41	0,52	0,96
	<i>t</i> ₂	1,85	0,57	0,96	1,64	0,52	0,96
Barga sodīšana	<i>t</i> ₁	0,71	0,73	0,72***	0,55	0,57	0,85***
	<i>t</i> ₂	0,36	0,66	0,60***	0,45	0,48	0,84***
Ignorēšana	<i>t</i> ₁	1,11	0,95	0,91*	0,88	0,76	0,91**
	<i>t</i> ₂	1,36	0,94	0,95	1,06	0,83	0,93**
Materiāla apbalvošana	<i>t</i> ₁	1,89	0,66	0,94	2,26	0,75	0,95*
	<i>t</i> ₂	2,37	0,86	0,89**	2,61	0,73	0,97
Uzraudzība	<i>t</i> ₁	2,96	0,76	0,95	2,80	0,86	0,94*
	<i>t</i> ₂	3,33	0,51	0,93	2,83	0,70	0,96
Nekonsekventa disciplinēšana	<i>t</i> ₁	2,48	0,63	0,96	2,23	0,75	0,95
	<i>t</i> ₂	1,88	0,56	0,95	2,20	0,64	0,96

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; *t*₁ = 1. mērījums; *t*₂ = 2. mērījums