

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO  
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

**INGRIDA MASALSKYTĖ**  
(VAIKO TEISIŲ APSAUGOS MAGISTRANTŪROS  
IŠTĚSTINĖS STUDIJOS)

**GABIŲ MOKINIŲ PATIRTYS TEISĖS UGDYTIS  
ĮGYVENDINIMO ATŽVILGIU**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas: *doc. dr. Jolita Dudaitė*

Vilnius, 2021

## Turinys

ĮVADAS .....	4
1. GABŪS VAIKAI .....	10
1.1. Gabių vaikų samprata užsienio mokslinėje literatūroje.....	10
1.2. Gabių vaikų sampratos sklaida Lietuvos mokslinėje literatūroje.....	18
1.3. Gabių vaikų prototipas ir psichologinė charakteristika .....	21
1.4. Veiksniai, trukdantys realizuoti gabumus .....	25
1.4.1. Individualūs veiksniai .....	25
1.4.2. Aplinkos veiksniai.....	28
1.5. Veiksniai, turintys poveikio gabumų realizavimui.....	30
1.5.1. Šeimos veiksniai .....	30
1.5.2. Mokyklos veiksniai .....	32
1.6. Gabių vaikų identifikacija .....	34
2. TEISINIAI DOKUMENTAI, ĮTVIRTINANTYS GABIŲ VAIKŲ TEISĘ Į UGDYMĄ ..	36
3. GABIŲ VAIKŲ UGDYMAS LIETUVOJE .....	39
3.1. Formalusis švietimas .....	39
3.1.1. Spartinimas.....	39
3.1.2. Diferencijavimas .....	41
3.1.3. Individualizavimas .....	43
3.2. Neformalusis švietimas.....	45
4. GABIŲ VAIKŲ UGDYMAS VOKIETIJOJE.....	47
4.1. Gabių vaikų ugdymo ypatumai: Vokietija vs Lietuva .....	47
4.2. Gabių vaikų ugdymo modeliai ir programos Vokietijoje.....	50
4.3. Gabių vaikų identifikacija Vokietijoje .....	53
5. TYRIMO METODOLOGIJA .....	55
6. TYRIMO REZULTATAI .....	61
6.1. Nacionalinės programos ir tarptautinės programos ugdymo(si) skirtumai .....	61
6.1.1. Nacionalinės programos ugdymo(si) ypatumai: klasikinės ugdymo paradigmos raiška.....	61
6.1.2. Tarptautinės programos ugdymo(si) ypatumai: laisvojo ugdymo paradigma.....	63
6.2. Gabių mokinių ugdymo(si) aspektai, turintys neigiamą poveikį savijautai ir mokymo(si) raiškai .....	65
6.2.1. Seksizmo raiškos poveikis ugdymo(si) procese gabių merginų savijautai .....	65

6.2.2. Mokymo paremto baime poveikis.....	67
6.2.3. Išskirtinė patirtis: konfliktas dėl užduočių diferencijavimo.....	68
6.3. Mokymo(si) raiška.....	69
6.3.1. Mokymo(si) lygių įgyvendinimas .....	69
6.3.2. Gabių mokinių laiko išnaudojimas atlikus užduotis per pamoką.....	71
6.3.3. Gabumų slėpimo veiksniai .....	73
6.4. Papildomas gabijų ugdymas(is).....	74
6.4.1. Papildomos užduotys .....	74
6.4.2. Papildomas ugdymas(is) už mokyklos ribų – žinių gilinimas .....	76
6.5. Gabijų ugdymas(is) su gabiaisiais .....	78
6.5.1. Gabijų ugdymo(si) su gabiaisiais poveikis .....	78
6.5.2. Neigiamos konkurencijos raiška tarptautinės programos klasėje .....	80
6.5.3. Pagalba silpnesniems vs neigiama konkurencija.....	83
6.6. Mokytojų nuostatų raiška gabių mokinių atžvilgiu.....	85
6.6.1. Mokytojų nuostatų raiška gabių mokinių atžvilgiu.....	85
6.6.2. Mokytojų nuostatų poveikis gabioms mokinėms.....	87
6.6.3. Bendraklasių atlieptis į gabius mokinius .....	88
7.TYRIMO APIBENDRINIMAS .....	89
IŠVADOS .....	94
REKOMENDACIJOS .....	97
LITERATŪROS SĄRAŠAS .....	98
SANTRAUKA .....	107
PRIEDAI .....	109

## IVADAS

**Aktualumas.** Lietuvoje, skirtingai nei daugelyje Europos valstybių, gabių mokinių ugdymui skiriama per mažai dėmesio, finansinių ir žmogiškųjų išteklių. Kitose Europos valstybėse gabių ugdymas yra vienas iš valstybės prioritetų. Pagrindinė skiriamoji ypatybė – išplėtotas gabių ugdymo mechanizmas. Šia ypatybe pasižymi vokiškai kalbančios šalys – Vokietija, Austrija ir Šveicarija. Jose gabūs vaikai traktuojami kaip valstybės ateitis, todėl į juos investuojami finansiniai ir žmogiškieji ištekliai siekiant, kad tokių vaikų gebėjimai virstų mokslo, kultūros arba technikos laimėjimais. Vokiškai kalbančių valstybių ugdymo mechanizmas apima išplėtotą nacionalinę švietimo politiką gabių atžvilgiu, ankstyvą gabiam mokiniui, mokytojų rengimą, neformalųjį ugdymą, gabių mokinių konsultavimą, įvairių asociacijų ir fondų paramą gabiams mokiniams (Ziegler, Stoeger, Harder, Balestrini, 2013; Fischer, Müller, 2014). Svarbu pabrėžti, kad gabių mokinių ugdymas – tai investicija į valstybės ateitį, kurios gerovę gali nulemti visapusiškai savo galimybes išnaudojantis žmogus. Pažymima, kad žmogiškieji šalies ištekliai yra itin svarbūs Lietuvos kultūrinei ir ekonominei pažangai, todėl svarbu, kad gabių vaikų ugdymas atitiktų jų potencialą ir poreikius. Tik tokiu būdu Lietuva gali išauginti tikrus savo srities profesionalus, kurie kurs šalies gerovę (Narkevičienė, 2012).

Lietuvoje jau tarpukario metais buvo plėtojamos idėjos apie gabių vaikų reikšmę valstybei, jų atpažinimą ir ugdymo individualizavimą. A. Maceina gabius vaikus įvardino kaip „kultūros kūrėjus“, kurių gabumų vystymui būtina sudaryti tinkamas sąlygas (Maceina, 1991, p. 310). Atkūrus Lietuvos Nepriklausomybę ir vis labiau plėtojant bei tyrinėjant gabių vaikų ugdymo svarbą, įtvirtintas svarbus teisinis dokumentas „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa“, o „Švietimo įstatyme“ reglamentuota, kad gabūs vaikai dėl išskirtinių gebėjimų priskiriami specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams (Žin., 2009, Nr. 12-483, Žin. 1991, Nr. 153-0). Vis dėlto, teisinis reglamentavimas tik įtvirtina pagrindines gabių mokinių ugdymo idėjas, tačiau tai negarantuoja, kad skirtingose mokyklose šios idėjos praktiniu lygmeniu įgyvendinamos tinkamai, atsižvelgiant į gabių mokinių poreikius.

**Temos iširtumas.** Užsienio mokslinėje literatūroje gabūs vaikai buvo tyrinėti įvairiais aspektais.

Jau XX a. pr. gabių vaikų intelektą ir veiksnius, turinčius įtakos sėkmingai gabumų realizacijai, tyrinėjo amerikiečių psichologas L. Terman. Jo penkiatomėje mokslinėje studijoje „Genetic studies of genius“ tyrinėjamos gabių vaikų fizinės, psichinės, asmeninės savybės.

Tyrimuose dalyvavo 1400 atrinktų gabių vaikų. Anot jo, tik nuosekliai ištyrus gabius vaikus, galima sukurti jiems tinkamą ugdymo modelį (Terman, 1925). Kitas amerikiečių pedagoginės psichologijos krypties mokslininkas J. Renzulli sukūrė trijų žiedų koncepciją – gabių vaikų požymių teorinį modelį. Savo knygoje „The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented“ aprašė teorinį praturtinimo modelį, kurį integravus į mokyklas galima vystyti gabių vaikų potencialą (Renzulli, 1977). Straipsnyje „Opportunity Gaps Lead to Achievement Gaps: Encouragement for Talent Development and Schoolwide Enrichment in Urban Schools“ pateikė strategijas, kaip pritaikyti jo sukurtą praturtinimo modelį miesto mokykloms, kuriose mokosi įvairių gabumų mokiniai, esantys skirtingų tautybių arba priklausantys grupei mokinių, kurie nerealizuoja gabumų (Reis, Renzulli, 2010). Taip pat mokslininkas tyrė gabių ir talentingų mokinių socialinį ir emocinį vystymąsi bei šiam vystymuisi įtakos turinčius veiksnius. Daugelis kitų mokslininkų taip pat pateikė unikalius teorinius modelius, skirtus gabių vaikų potencialui plėtoti. Žymus edukologijos mokslininkas A. Tannenbaum (1986) analizavo gabumų ankstyvąją raišką, gabumų vystymą. Knygoje „Giftedness: A psychosocial approach“ aprašė gabumų plėtojimo modelį, kuris remiasi socialinių ir individualių veiksnių sąveika. Prancūzų mokslininkas F. Gagné analizavo prigimtinių sugebėjimų vystymą siekiant realizuoti talentus. Straipsnyje „Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1“ pateikiamas teorinis sugebėjimų plėtojimo konceptas (Gagné, 2004). Mokslininkai R. Subotnik, P. Olszweski-Kubilius, F. Worrell (2019) knygoje „The psychology of high performance: developing human potential into domain-specific talent“ nagrinėjo gabaus vaiko konceptą, aprašė gabumų realizavimo teorinį modelį. H. Gardner, amerikiečių mokslininkas, knygoje „Frames of mind: The theory of multiple intelligences“ pateikė daugialypio intelekto teoriją (Gardner, 1985).

Lietuvoje tarpukario laikotarpyje gabius vaikus ir jų ugdymo reikšmę analizavo A. Maceina. Jis pabrėžė, jog tautinio auklėjimo uždavinys yra sukurti individualizuotą mokymo turinį gabiesiems (Maceina, 1991). Mokslininkas A. Gučas tyrinėjo gabių vaikų konceptą ir jų gebėjimų vystymą (Gučas, 1959). Edukologas L. Jovaiša pirmasis apibrėžė gabumo ir talento sąvokas, tyrinėjo aplinkos įtaką ugdant gabius vaikus (Jovaiša, 2011). Šiuolaikinėje Lietuvoje itin daug tyrimų gabių vaikų tematika atliko B. Narkevičienė. Jos daktaro disertacijoje parengtas ir teoriniu lygmeniu pagrįstas gabių vaikų ugdymo sąlygų modelis ir jo raiška Lietuvoje (Narkevičienė, 2009). Knygoje „Nacionalinė moksleivių akademija, 2005-2007“ mokslininkė pateikė idėją apie nacionalinio lygmens akademiją, skirtą gabiesiems vaikams iš visos Lietuvos. Vėliau ši idėja buvo įgyvendinta (Narkevičienė, 2008).

Straipsnyje „Ugdymo proceso dalyvių nuostatos gabių moksleivių atžvilgiu Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose“ kartu su bendraautore tyrė, kaip Lietuvoje pedagogai ir moksleiviai vertina gabius mokinius (Narkevičienė, Almonaitienė, 2005). Taip pat analizavo matematinį ugdymą gabiams vaikams. Straipsnyje „Daugyba kitaip pamokose itin gabiams vaikams“ ištyrė diferencijuoto ugdymo taikymo ypatumus matematikos pamokoje (Kravčenkienė, Narkevičienė, 2018).

Gabių mokinių patirtys teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu yra mažai tyrinėtos. Daugelis Lietuvoje atliktų mokslinių tyrimų buvo orientuoti į pedagogų patirtis ugdant gabius mokinius. H. Šečkuvienė (2014) tyrė patirtis mokytojų, kurie ugdo muzikai gabius mokinius, T. Bakanovienė (2010) – pedagogo kompetencijas atpažinti matematikai gabius vaikus, J. Ignatjevienė (2015) nagrinėjo pedagogų požiūrį į gabius ikimokyklinio amžiaus vaikus, o E. Zubel (2010) tyrė matematikai gabių vaikų ugdymo vadybą pagrindinėje mokykloje. Itin mažai tyrimų, kuriuose būtų atskleidžiamas gabių mokinių ugdymas iš gabių mokinių perspektyvos. Vienas iš tokių tyrimų S. Girdzijauskienės ir E. Undro (2019) tyrimas apie gabių mergaičių patirtį bendrojo ugdymo mokykloje bei A. Brandišauskienės (2019) atliktas tyrimas apie gabios mergaitės patirtį mokyklos ugdymo(si) procese. Tačiau šie tyrimai apėmė tik mergaičių patirtį, neįtraukiant berniukų. Kiti tyrimai akcentavo visų ugdymo dalyvių nuostatas į gabių mokinių ugdymą, neišskiriant gabių vaikų kaip atskiros grupės. S. Lapkauskienė (2007) tyrinėjo gabių vaikų ugdymą pagrindinėse mokyklose švietimo kaitos kontekste, atskleidžiant tėvų, mokytojų, moksleivių požiūrį į gabius mokinius, A. Pranskevičiūtė (2011) tyrė gabumų ugdymą Ukmergės „Šilo“ vidurinėje mokykloje mokinių ir mokytojų požiūriu. Atsižvelgiant į mažą kiekį mokslinių tyrimų, tyrinėjančių gabių mokinių patirtis ugdymo procese, svarbu išsiaiškinti gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu. Gabių mokinių ugdymo proceso įgyvendinimo Lietuvoje vertinimas, apimantis tik dokumentų analizę, be gabių mokinių patirčių analizės, neperteikia visuminio, realistiško vaizdo apie gabių mokinių ugdymą.

**Temos naujumas.** Europos Sąjungos teisės aktai ir dokumentai pabrėžia gabių vaikų teisę į jų intelektualius sugebėjimus atitinkantį mokymąsi. Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijos 29 str. 1 dalyje nurodoma, kad vaiko lavinimo tikslas „kuo visapusiškiau ugdyti vaiko asmenybę, talentą ir protinius bei fizinius sugebėjimus“ (Žin., 1995, Nr. 60-1501). Bendrajame komentare Nr. 1 „Dėl švietimo tikslų“ paaiškinama, kad pagrindinis švietimo tikslas turi būti individualių vaiko gebėjimų, talento ir asmenybės vystymas, pritaikant mokymo metodus prie vaiko poreikių (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001). Tarptautinė bendruomenė 1994 m. priėmė „Salamankos deklaraciją dėl specialiųjų poreikių

asmenų ugdymo“, kurioje gabius vaikus priskyrė prie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų. Joje deklaruojamas lygybės principas – visi vaikai, nepaisant jų skirtumų yra lygūs, todėl jiems vienodai turi būti užtikrintas kokybiškas ugdymas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain, 1994). Atsižvelgdama į Europos Sąjungos praktiką, Lietuva gabius mokinius taip pat priskyrė specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių grupei (Žin. 1991, Nr. 153-0). Europos Taryba 1994 m. siekdama skatinti švietimo pagalbos teikimą gabiams vaikams priėmė rekomendaciją dėl „Gabių vaikų ugdymo“. Rekomendacijoje akcentuojama, kad gabiams vaikams turi būti sudarytos tinkamos ugdymo sąlygos, kurios visiškai išplėtotų jų gebėjimus, siekiant gerovės ne tik gabiam vaikui, bet ir visai visuomenei, nes gabaus vaiko realizuotas potencialas gali virsti žmogiškųjų išteklių nauda (Council of Europe, 1994). Europos Ekonomikos ir socialinių reikalų komitetas 2013 m. paskelbė nuomonę dėl „Didelių intelektinių gebėjimų turinčių vaikų ir jaunuolių potencialo išlaisvinimo Europos Sąjungoje“, kuriame pateikiama nuomonė ir rekomendacijos dėl švietimo pagalbos gabiams mokiniams. Kaip pagrindiniai veiksniai, plėtojantys gabių moksleivių potencialą, įvardijami šie:

- stimuliuojanti aplinka, kuri skatintų potencialą;
- savarankiškumas ir savikontrolė;
- priklausymo draugams ir bendraklasiams jausmas;
- aplinkinių pripažinimas ir pasitikėjimas;
- individualus mokymosi planas ir ritmas;
- lanksti mokymo programa, leidžianti gilinti dalykų žinias;
- galimybė praplėsti mokymąsi papildomais švietimo ištekliais;
- lankstesnis mokymas laiko, moksleivių grupių ir medžiagos atžvilgiu;
- mokinių dalyvavimas planuojant mokymosi procesą (EESRK, 2013, p. C 76/5).

Lietuvoje 2009 m. priimta „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa“ pavirtina gabių mokinių teisę į jų poreikius atitinkantį ugdymą. Programos tikslas – sudaryti edukacines, psichologines, socialines, finansines sąlygas visiems gabiams mokiniams rinktis jų poreikius ir interesus atitinkantį ugdymąsi. Nurodoma, kad gabių vaikų ugdymas apima jų atpažinimą, ugdymo spartinimą, individualizavimą ir diferencijavimą (Žin., 2009, Nr. 12-483). Daugelis mokslininkų pabrėžia, kad pritaikant ugdymo turinį gabiams mokiniams būtina, atsižvelgiant į gabaus mokinio poreikius, jį paspartinti, praturtinti arba diferencijuoti.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme nurodoma, kad vienas iš švietimo tikslų yra „nustatyti asmens kūrybinius gebėjimus ir pagal tai padėti jam įsigyti kompetencijų ir (ar)

kvalifikaciją <...> sudaryti sąlygas nuolat tenkinti pažinimo poreikius ir tobulėti mokantis visą gyvenimą“ (Žin., 1991, Nr. 153-0). Taigi, norint, kad būtų įgyvendinta teisė ugdytis gabiems mokiniams, būtina nustatyti gabių mokinių gebėjimus ir pritaikyti ugdymo turinį bei aplinką tiems gebėjimams vystyti.

Šiame magistro darbe pirmą kartą bus nagrinėjamas skirtingų Vilniaus mokyklų gabių mokinių teisės ugdytis įgyvendinimas, kurį reglamentuoja ir pagrindžia Europos Sąjungos teisės aktai ir dokumentai – Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija, „Salamankos deklaracija dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo“, Europos Tarybos rekomendacija dėl „Gabių vaikų ugdymo“, bei nacionaliniai teisės aktai – Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa“. Tiriamieji – gabūs mokiniai, kurie yra skirtingų lyčių, mokosi įvairiose Vilniaus mokyklose, pasižymi amžiaus riba nuo 13 m. iki 17 m. Remiantis jų patirtimis, bus siekiama atskleisti gabių mokinių teisės ugdytis įgyvendinimą skirtingose Vilniaus mokyklose.

**Tiriamos problemos pagrindimas.** Lietuvoje iki 2009 m. švietimo politikų ir formuotojų požiūris į gabių mokinių ugdymą buvo atsainus. Tik 2009 m. buvo patvirtinta „Gabių ir talentingų mokinių ugdymo programa“, kurios pagrindinis tikslas yra tobulinant gabių ir talentingų vaikų ugdymo sistemą sudaryti sąlygas gabiems vaikams rinktis savo poreikius ir interesus atitinkantį ugdymą(si) (Žin., 2009, Nr. 12-483). Remiantis šios programos tikslu, kiekviena mokykla turi užtikrinti gabaus mokinio poreikius. Vis dėlto, manoma, kad tai liko daugiau teorine idėja, negu praktine veikla. Iki šiol gabių mokinių ugdymas paliktas mokytojų ir tėvų atsakomybei. Pažymima, kad net praėjus 10 m. nuo „Gabių mokinių ugdymo programos patvirtinimo“ mokyklose vis dar trūksta aiškaus požiūrio į gabius mokinius bei vieningos gabių mokinių identifikavimo ir ugdymo sistemos. Daugelis mokytojų nežino kaip ir kokiais metodais ugdyti gabius mokinius, be to mano, kad jų pagalba reikšmingesnė mokymosi sunkumų turintiems mokiniams, o ne gabiesiems (Girdzijauskienė, Undro, 2019). Kaip alternatyva stiprinti gabijų ugdymą buvo įkurta „Nacionalinė gabių vaikų akademija“ skirta 7-11 klasių mokiniams ir „Gabių vaikų akademija“ skirta 1-4 klasių mokiniams. Tačiau šie ugdymo centrai neužtikrins visų gabijų poreikių, kol mokyklos neskirs pakankamai pastangų ne tik mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymui, bet ir gabiesiems. Atsižvelgiant į tai, svarbu išsiaiškinti, koks yra praktinis gabių mokinių teisės ugdytis įgyvendinimas. Baigiamajame magistro darbe problema formuluojama tokiais klausimais:

- 1) Kaip gabių mokinių teisė į ugdymą įgyvendinama skirtingose Vilniaus mokyklose?

2) Kokiais būdais skirtingose Vilniaus mokyklose ugdytas atliepia gabių mokinių poreikius?

**Tyrimo objektas:** gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu.

**Tikslas ir uždaviniai.** Darbo tikslas – išnagrinėti skirtingų Vilniaus mokyklų gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu.

**Uždaviniai:**

1. Išanalizuoti teorinę gabaus mokinio sampratą ir gabumų raišką;
2. Apžvelgti gabių mokinių teisę ugdytis įtvirtinančius dokumentus;
3. Išnagrinėti teorines gabių mokinių ugdymo prielaidas Lietuvoje ir Vokietijoje;
4. Palyginti skirtingų Vilniaus mokyklų gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu.

**Metodai ir empirinių duomenų rinkimo instrumentai.** Teorinėje tyrimo dalyje apie gabių mokinių sampratą ir gabumų raišką bei teisę ugdytis buvo taikomi mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizė, lyginamosios analizės ir apibendrinimo metodai. Siekiant surinkti duomenis, kurie atskleistų skirtingų Vilniaus mokyklų gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu, buvo taikytas empirinis metodas – pusiau struktūruotas interviu. Empirinių duomenų rinkimo instrumentas – autorės savarankiškai parengtas klausimynas. Tyrimo duomenų analizei buvo taikoma tematinė analizė, išskiriant kategorijas ir subkategorijas, kurios buvo pagrįstos interviu ištraukomis.

**Tyrimo imtis.** 13 gabių mokinių iš skirtingų Vilniaus mokyklų, kurių amžiaus riba nuo 13 m. iki 17 m.

# 1. GABŪS VAIKAI

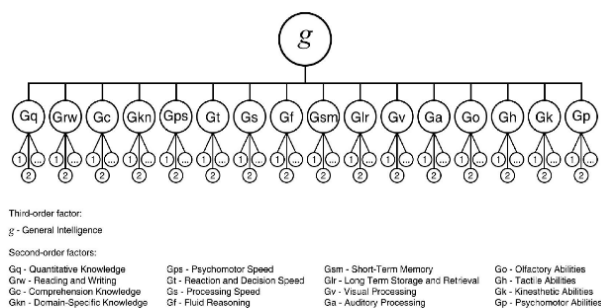
## 1.1. Gabių vaikų samprata užsienio mokslinėje literatūroje

Skirtingose valstybėse gabūs vaikai gali būti apibrėžti nevienodai. Pavyzdžiui, vokiškai kalbančiose valstybėse, Vokietijoje ir Šveicarijoje, gabus vaikas apibrėžiamas panašiai. Vokietijoje „gabūs vaikai – tai vaikai, kurie turi potencialą išskirtiniems pasiekimams tam tikrose srityse, pavyzdžiui, mokykloje, sporte, muzikoje arba mene. <...> Gabumai gali būti suprantami kaip potencialas, išvystomas iki aukštų pasiekimų“, Šveicarijoje tai – „individo potencialas aukštiems pasiekimams“ taip pat „individo potencialo ir aplinkos sąveikos rezultatas“ (Hermann, Nevo, 2011, p. 48-49). Tiek Vokietijos, tiek Šveicarijos gabių vaikų asociacijų fondai, apibrėždami gabius vaikus, nurodo intelekto koeficientą, kuris siekia 130 (Herrmann, Nevo, 2011). Amerikoje „Nacionalinė gabių vaikų asociacija“ gabius vaikus apibrėžia, kaip gabių vaikų gabumų raišką vienoje ar keliose srityse, pavyzdžiui, intelektinėje, kūrybinėje, meninėje, lyderiavimo srityje ar tam tikroje akademinėje srityje, pavyzdžiui, kalbų, matematikos ar mokslo (National asosiated for gifted children, 2020).

Skirtingą gabių vaikų apibrėžimą ir sampratą atskirose šalyse lėmė įvairūs mokslinis požiūris į gabaus vaiko sąvoką. Mokslininkai atlikdami įvairius gabių vaikų tyrimus ir stebėjimus nepriėjo vieningos nuomonės, kuri apibrėžtų terminą *gabus vaikas*. Atvirkščiai, sąvokų gausa laikui bėgant keitėsi ir apėmė vis platesnę *gabaus vaiko* sampratą. Tam tikrų mokslininkų siūlomas termino *gabus vaikas* teorijas galima suskirstyti į 3 grupes: 1) aukštas intelekto koeficientas 2) kūrybiškumas ir intelektas 3) daugialypis intelektas 4) intelekto koeficientas + gabumų vystymas palaipsniui + vidiniai asmenybės ir išoriniai aplinkos veiksniai (Sternberg, Jarven, Grigorenko, 2010; Worrel, Subotnik, Olszewski-Kubilius, Dixson, 2019; Heller, Perleth, Lim, 2005).

Pirmajai grupei siejančiai gabų vaiką su aukštu intelekto koeficientu galima priskirti amerikiečių mokslininką L.Terman. Jis pritaikė ir patobulino mokslininkų A.Binet ir T.Simon intelekto testą, sukurdamas Stanfordo-Binet skalę, kuria matavo vaikų ir suaugusiųjų intelekto koeficientą. Jo manymu, remiantis intelekto koeficientu esama „vidutiniškai gabių“ (IQ-135), „išskirtinai gabių“ (IQ-150) ir „labai / itin gabių“ (IQ-180) vaikų (Terman, 1925). Vadovaujantis šiuo požiūriu, gabūs vaikai yra intelektualūs visose srityse. Šiai teorijai pritarė R. Catell ir J. Horn, kurie išskyrė dvi intelekto rūšis – fluidinį ir kristalizuotąjį. Fluidinį jie priskyrė biologiškai nulemtam pajėgumui mokytis, o kristalizuotąjį susiejo su kultūrine patirtimi ir formaliojo mokymu (Catell, Horn, 1966). Vėliau jų teoriją apjungus su J. Carrol teorija, paskelbta Catell-Horn-Carrol žmogaus kognityvinių sugebėjimų teorija.

Remiantis šia teorija, gabus vaikas identifikuojamas naudojant įvairius intelekto koeficiento testus (Pfeiffer, 2012).



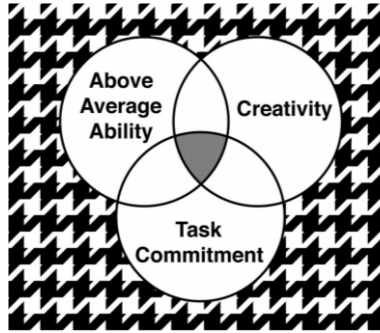
**1 pav.** „Cattell-Horn-Carroll intelekto modelis“

Šaltinis: Buckley, 2018, p. 9.

Šių teorijų šalininkai sąvoką *gabus vaikas* sieja su intelekto koeficientu neįtraukdami vidinių asmenybės ir išorinių aplinkos veiksnių, bet suprasdami tai kaip įgimtą psichikos struktūrą.

Antrajai grupei priklauso mokslininkai, kurie pabrėžia kūrybiškumą. Jų manymu, gebėjimai gali atsiskleisti ne tik kognityvinėse srityse, bet ir meninėse. Apie kūrybinių gabumų sritį rašė vokiečių mokslininkai H. Gruber ir K. Bödeker. Jie sąvoką *gabus vaikas* sieja tik su kūrybiniais gebėjimais ir asmeninėmis savybėmis (Gruber, Bödeker, 2005). Kitas mokslininkas, S. Marland, laikė gabiais vaikais tuos, kurie turi aukštą potencialą vienoje ar keliose srityse. Jis išskyrė: bendrąjį intelektą, konkrečių akademinų pasiekimų, kūrybinio mąstymo, lyderiavimo, meninės veiklos ir psichomotorinės veiklos sritis. Svarbu paminėti, kad S. Marland terminą *talentingas* ir *gabus* suprato kaip sinonimus (Marland, 1972).

Vėliau paskelbta amerikiečių psichologo J. Renzulli teorija apie gabumų lavinimą, kurioje aiški skirtis tarp intelektinių gabumų ir kūrybinių gabumų. Mokslininko trijų žiedų koncepcija apima aukštesnius nei vidutinius gebėjimus, motyvaciją dirbti / atlikti užduotis ir kūrybiškumą (Žr. 3 pav.) Jo teorinis modelis orientuotas į pasiekimus. J. Renzulli vartojo sąvoką ne *gabus vaikas*, bet *gabaus vaiko elgesys*, todėl motyvacija dirbti / atlikti užduotis yra vienas iš kriterijų, turinčių įtakos gabumams lavinti (Renzulli, 2005).



2 pav. J. Renzulli „Trijų žiedų koncepcija“

Šaltinis: Renzulli, 2005, p. 257.

Jei vaikas nepasižymi bent vienu iš „Trijų žiedų koncepcijos“ kriterijų – nelaikomas gabiu. Vėliau jis pripažino asmeninių savybių svarbą, kurios turi įtakos gabumų realizacijai. Sąvokai *gabus vaikas* jis priskyrė optimizmą, drąsą, disciplinuotumą ir daugelį kitų asmeninių savybių (Renzulli, 2005). Laikantis J. Renzulli sampratos, gabumai nėra suprantami vien tik kaip įgimti ir mažai kintantys. Juos galima lavinti pritaikius tam tikrą metodiką, kuri veiksminga tik tuomet, jei vaikas pasižymi J. Renzulli „Trijų žiedų koncepcijoje“ paminėtomis savybėmis.

S. Marland ir J. Renzulli teorijas vienija tam tikri panašumai, nes jie abu įtraukia kūrybiškumą į sąvoką *gabus vaikas*. Abiejų mokslininkų teorijos *gabaus vaiko* nesieja su aukštu intelekto koeficientu. S. Marland pabrėžia potencialą, o J. Renzulli aukštesnius už vidutinius sugebėjimus.

Trečiajai grupei priklauso daugialypio intelekto teorija. Šios teorijos pradininkas – amerikiečių mokslininkas H. Gardner. Anot jo, gabumai gali atsiskleisti atskirose srityse, kurios yra viena nuo kitos nepriklausomos, nes tai skirtingos intelekto rūšys. Jos yra atskiros kognityvinės sistemos, kurios hierarchiškai nesusietos su bendruoju intelekto veiksmu „g“ (Gardner, 1985). Bendrasis intelekto veiksnys „g“ – tai bendrasis intelektas, kuriuo remiasi bet kokia protinė veikla. Taip pat yra skiriamas specializuotas intelekto veiksnys „s“ – tai specializuotas gebėjimas atlikti tam tikras kognityvines užduotis. Pavyzdžiui, atliekant matematinės užduotis reikia matematinių-loginių gebėjimų, o lingvistinės – verbalinių, tačiau bet kurioje protinėje veikloje veikia bendrasis intelekto veiksnys „g“ (American psychological association, 2020). H. Gardner mano, kad nėra vieno bendro intelekto veiksmio, tačiau yra 8 intelekto rūšys. Jis išskyrė kalbinį, loginį-matematinį, muzikinį, erdvinį, kinestezinį, tarpasmeninį, asmeninį, gamtinį intelektą (Davis, Christodoulou, Seider, Gardner, 2011).

Vėliau jis praplėtė intelekto rūšis, pridėdamas 9-tąją – egzistencinę intelekto rūšį (Gardner, 2011).

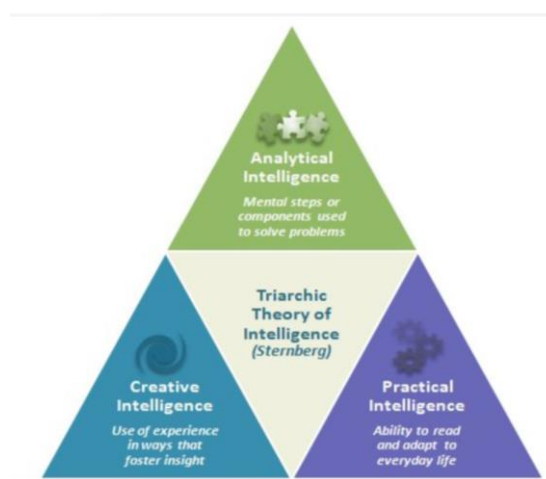
Intelligence	Description
Linguistic	An ability to analyze information and create products involving oral and written language such as speeches, books, and memos.
Logical-Mathematical	An ability to develop equations and proofs, make calculations, and solve abstract problems.
Spatial	An ability to recognize and manipulate large-scale and fine-grained spatial information
Musical	An ability to produce, remember, and make meaning of different patterns of sound.
Naturalist	An ability to identify and distinguish among different types of plants, animals, and weather formations that are found in the natural world.
Bodily-Kinesthetic	An ability to use one's own body to create products or solve problems.
Interpersonal	An ability to recognize and understand other people's moods, desires, motivations, and intentions.
Intrapersonal	An ability to recognize and understand one's own moods, desires, motivations, and intentions.

### 3 pav. H. Gardner „8 intelekto rūšys“

Šaltinis: Davis, Christodoulou, Seider, Gardner, 2011, p. 488.

Taigi H. Gardner teorijoje intelekto koeficientas nėra minimas kaip termino *gabus vaikas* pagrindinis kriterijus.

R. Sternberg, amerikiečių psichologijos ir psichometrikos mokslininkas, panašiai, kaip ir H. Gardner savo teoriniame modelyje išskiria atskiras intelekto rūšis: analitinę, praktinę, kūrybinę.



### 4 pav. R. Sternberg „Triarchinė intelekto teorija“

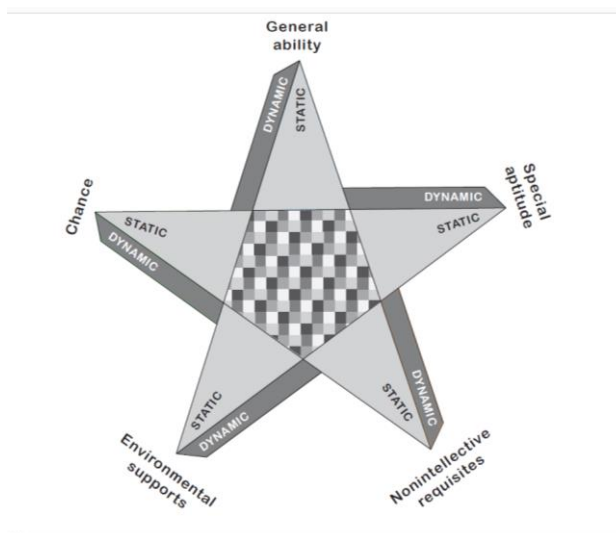
Šaltinis: sudaryta pagal Sternberg, 2000.

Jo modelyje sąveikauja 3 pagrindiniai komponentai: kūrybiškumas, intelektas (praktinis ir akademinis) bei išmintis. Dėl šių komponentų sintezės realizuojami gabumai (Sternberg, 2005).

Ketvirtajai grupei priklauso mokslininkai, kurie terminui *gabus vaikas* priskiria intelekto koeficientą, gabumų vystymą palaiapsniui ir vidinius asmenybės bei išorinius

aplinkos veiksniais. Mokslininkai įžvelgia intelekto, asmenybės ir aplinkos veiksnių konstrukta, kurių sąveika lemia, jog gabus vaikas galės išvystyti savo potencialą iki neeilinių pasiekimų.

A.Tannenbaum psichosocialiniame gabumų modelyje apibūdina *gabų vaiką* kaip vaiko potencialą, kurį galima vystyti. Tam, kad gebėjimai būtų vystomi ir atskleidžiami, būtina tinkama individualių ir socialinių veiksnių sąveika. Anot jo, kad gabus vaikas realizuotų savo gabumus būtina susieti 5 veiksniais: „a) bendrąjį intelektą, b) specialiuosius gebėjimus, c) tinkamą neintelektualių bruožų derinimą, d) stimuliuojančią aplinką, e) sėkmę, lemiamais gyvenimo momentais“ (Tannenbaum, 1983, p. 49).



5 pav. A.Tannenbaum gabumų modelis „Žvaigždė“

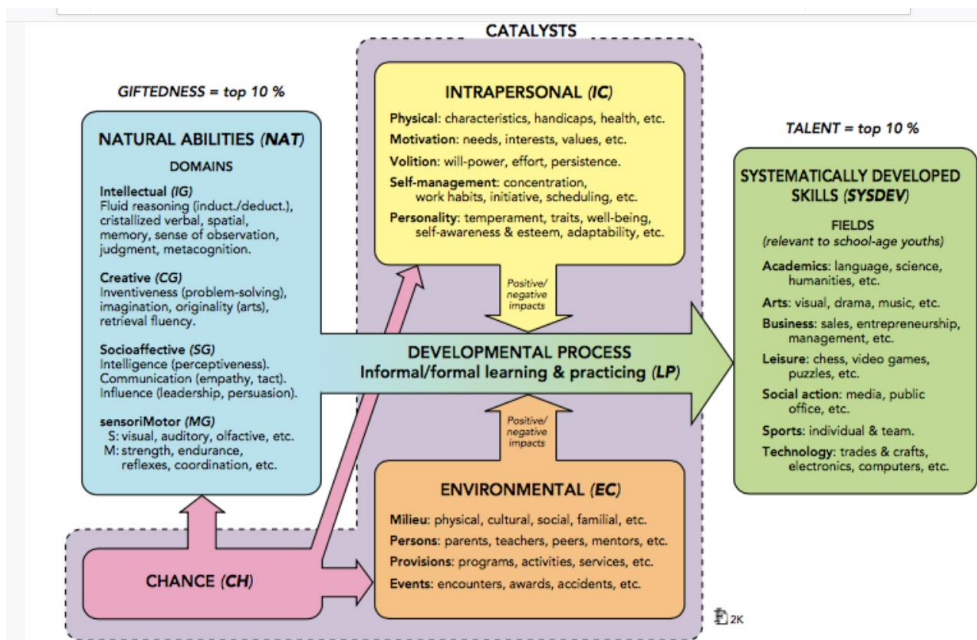
Šaltinis: Gross, 2004, p. 17.

Visų šių veiksnių palanki tarpsusavio sąsaja veikia gabumų raišką ir turi įtakos jiems atsiskleisti. Aptariant A. Tannenbaum idėją, svarbu paminėti, kad jis sąvoką *gabus vaikas* sieja su išskirtiniais pasiekimais tam tikroje srityje. Mokslininkas *gabius vaikus* apibūdina, kaip vaikus, kurie: „potencialiai yra galintys tapti pripažintais idėjų kūrėjais ir įgyvendintojais, kurie sustiprintų moralinės, fizinės, emocinės, socialinės, intelektinės, estetinės žmonijos veiklos sritis“ (Tannenbaum, 1986, p. 33). A.Tannenbaum koncepcijoje yra itin svarbi visuomenė, nes būtent visuomenė pripažįsta gabiusius, įvertindama jų įnašą į reikšmingas veiklos sritis.

Mokslinėje literatūroje pastebimas skirtingas požiūris į terminus *gabus* ir *talentingas*. Vieni mokslininkai sieja terminą *gabus* su išskirtiniais intelektualiais gebėjimais, o terminą *talentingas* vartoja apie pasiekimus meno ir sporto srityse. Mokslininkai C. Clark ir R. Callow (2002) pritaria šiai idėjai, nurodydami, kad *gabus* tinka vartoti kalbant apie gabumus,

pasireiškiančius kognityvinėse srityse, o *talentingas* apie gabumus meninėse srityse. Tačiau remiantis mokslininkės E. Winner (1996) požiūriu, vaikas gali būti *gabus*, jei jis rodo išskirtinius sugebėjimus tam tikroje vienoje srityje, o *ypač gabus*, kai pasižymi aukštu intelekto koeficientu ir išskirtiniais sugebėjimais beveik visose srityse.

Labiausiai iš visų išsiskiria prancūzų mokslininko F. Gagné diferencijuotas gabumų ir talento modelis, kuriame aiški skirtis tarp talento ir gabumų. Anot F. Gagné, gabumai yra natūralūs žmogaus gebėjimai, o talentai tai sistemingai išugdomi gebėjimai. F. Gagné išskiria 4 prigimtinių gebėjimų sritis: intelektinę, kūrybinę, socialinę-emocinę, psichomotorinę. Gebėjimų plėtojimą veikia vidiniai asmenybės ir aplinkos katalizatoriai bei atsitiktinumas (Gagné, 2005).



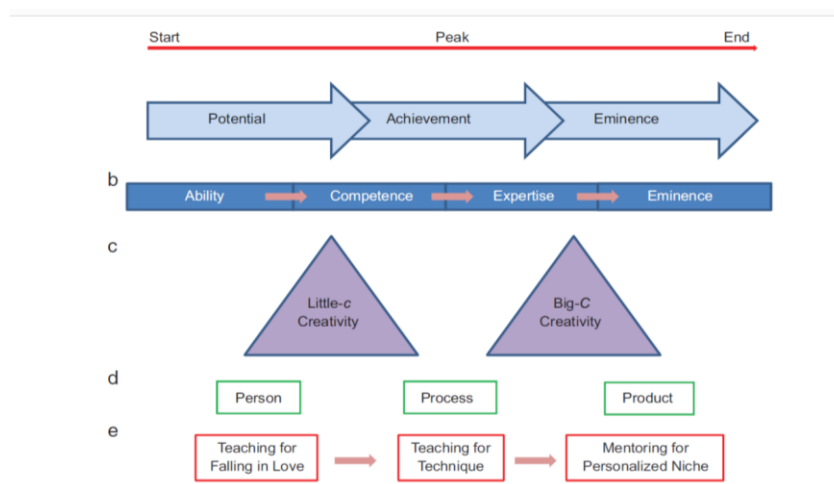
6 pav. F. Gagné „Diferencijuotas gabumų ir talento modelis“

Šaltinis: Gagné, 2005, p. 100.

Mokslininkas įvardija 5 gabumų lygius, kuriuos vertina pagal intelekto koeficiento išraišką. Žemiausia gabaus vaiko riba jis laiko intelekto koeficientą nuo 120, o aukščiausia riba iki 165 (Gagné, 2005).

Galima pastebėti skirtingą sąvokos *gabus vaikas* interpretaciją pagal nurodomą intelekto koeficiento ribą. L.Terman, kaip ir F.Gagné, vidutiniškai gabiems priskiria tuos, kurių intelekto koeficientas – 135, o vokiečių mokslininkas D. Rost nurodo, kad itin gabus vaikas, tas, kurio intelekto koeficientas – 130. Jam pritaria lietuvių mokslininkė B. Narkevičienė, kuri pažymi, kad itin gabus tas, kurio intelekto koeficientas yra 130, o gabus, kurio intelekto koeficientas – 115. (Terman, 1925; Narkevičienė, 2007; Pfeiffer, 2012).

Sugebėjimų vystymo procesą iki gabumų realizavimo aprašo R. Subotnik ir šios teorijos šalininkai. Sugebėjimų vystymui būdingi 3 etapai: 1 – gebėjimai virsta kompetencija; 2 – kompetencijos virsta erudicija 3 – erudicija virsta gabumų realizavimu. 3-iajame etape, kai gabumai realizuojami, vaikas apibūdinamas kaip gabus. Šis gebėjimų plėtojimas vyksta iki pilnametystės ir vėliau, kai vaikas pabaigia mokyklą ir įstoja į kolegiją arba universitetą, ar kitas mokslo įstaigas (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Teorijos šalininkai pabrėžia aktyvų mokytojo vaidmenį, vaiko asmens savybes ir aplinkos veiksnius plėtojant gebėjimus iki gabumų realizavimo. Mokytojas gabumų vystymo procese yra patarėjas ir vadovas.



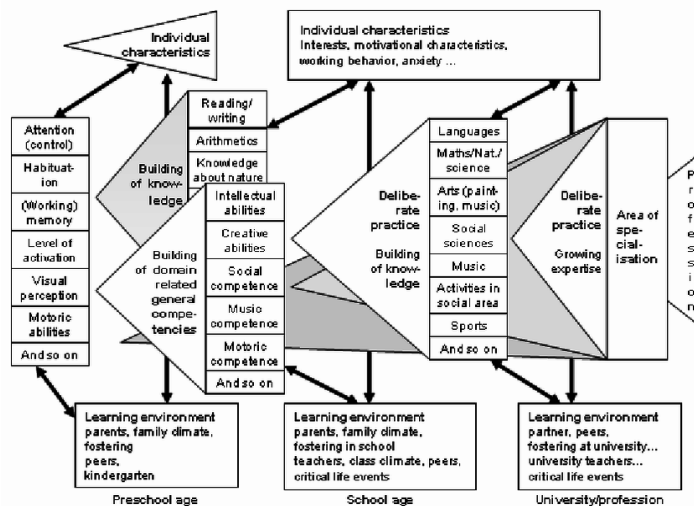
**7 pav.** R. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F. Worrel „Gabumų plėtojimo modelis“

**Šaltinis:** Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, p. 34.

Kiekviename gebėjimų etape veikia tam tikri veiksniai. Pavyzdžiui, kad sėkmingai įvyktų pirmasis etapas, būtina aukšta vidinė motyvacija, atkaklumas, motyvacija gauti atlygį (Subotnik, 2009). R. Subotnik ir kolegės išskiria kelis pagrindinius teorijos principus: „a) tiek bendrieji, tiek specifiniai gebėjimai svarbūs ir gali būti vystomi; b) gebėjimų sritys turi skirtingą vystymosi trajektoriją; c) jauniems žmonėms turi būti suteiktos galimybės, kurias jie turi priimti; d) psichosocialiniai veiksniai nulemia sėkmingą gebėjimų vystymą e) gabumų realizavimas yra gabiųjų ugdymo rezultatas“ (Subotnik, Olszewski-Kubilius; Worrell; 2011, p. 30). Taigi R. Subotnik ir jos kolegų modelyje sąvoka *gabus vaikas* siejama su dinamišku procesu, kuriam įvykti nebūtinai aukštas intelekto koeficientas. Galima daryti išvadą, kad šioje teorijoje *gabus vaikas* – tai vaikas arba suaugęs žmogus, kuris sugebėjo realizuoti savo gabumus.

Panašus modelis į prieš tai aptartą yra „Miuncheno dinaminis sugebėjimų – pasiekimų modelis“, kuris orientuotas į gebėjimų vystymą, tobulinant kompetenciją. Šio gabumų

modelio pagrindinės idėjos: 1) atskirti gebėjimus nuo įgūdžių 2) atsižvelgti į pasiekimus konkrečioje srityje 3) atsižvelgti į genetinės psichologijos ir kognityvinių mokslų duomenis 4) suprasti, kaip kognityviniai sugebėjimai virsta pasiekimais (pvz., dėl mokymosi proceso, laiko skirto mokymuisi, kokybiškos patirties) 5) žinios ir žinių įgijimo procesas yra prielaida pasiekimams 6) svarbūs asmeniniai veiksniai (domėjimosi sritys, motyvacija atlikti užduotis, atsparumas stresui) 7) svarbi aplinka (šeimos, mokyklos, bendraamžių vaidmuo) 8) modelis turi būti suprantamas tėvams, mokytojams (Heller, Perleth, Lim, 2005, p. 152).



8 pav. „Miuncheno dinaminis sugebėjimų - pasiekimų modelis“

Šaltinis: Heller, Perleth, Lim, 2005, p. 153.

Modelio esminė idėja, kad gebėjimai plėtojami keliais etapais, kurie atitinka mokymosi laikotarpius. Pirmasis – priešmokyklinis etapas, antrasis – mokyklos etapas, trečiasis – universitetinis ar profesinis etapas, ketvirtasis – profesinė realizacija. Kiekvienas etapas pasižymi tam tikrais mokymosi procesais, dėl kurių plėtojamos gabių mokinių kompetencijos. Priešmokykliniame etape susiformuoja gabumai, kuriems įtaką daro žinių kaupimo procesas (skaitymas, rašymas, skaičiavimas ir t. t.). Mokyklos etape formuojamos įvairios žinios (kalbos, gamtos mokslai, socialiniai mokslai, menai, muzika ir t.t.), kai kurioms iš sričių suteikiama svarbesnė reikšmė, todėl tų žinių turi būti siekiama aktyviai, atsižvelgiant į mokymosi tikslus. Universitetiniame ir profesiniame etape vyksta gilesnis atitinkamos srities plėtojimas. Visuose paminėtuose etapuose sugebėjimų plėtojimui turi įtakos aplinka ir asmenybės veiksniai. Svarbu paminėti, kad asmenybės veiksniai (motyvacija atlikti užduotis, atsparumas stresui, darbinis elgesys) išlieka svarbūs visuose etapuose (Žr. 8 pav.) (Heller, Perleth, Lim, 2005).

Apibendrinant galima teigti, kad gabumų samprata yra įvairialypė. Nėra visuotinai pripažintos gabumų sampratos, todėl skirtingų šalių dokumentuose gabaus vaiko apibrėžimas gali skirtis. Pirminė gabumų samprata rėmėsi tik intelekto koeficientu, t. y. intelekto testais išmatuojamais gabumais. Nuo intelekto koeficiento išraiškos priklausė ar vaikas yra gabus, ar ne. Šią sampratą reprezentuoja L. Terman (1925) ir Catell-Horn-Carrol žmogaus kognityvinių sugebėjimų teorija (Pfeiffer, 2012). Vėliau į gabumų sampratą įtrauktas kūrybiškumas, todėl gabumus imta sieti ne tik su kognityvinėmis, bet ir meninėmis sritimis. Dar labiau plečiantis gabumų sampratai reikšmingais tapo tokie veiksniai kaip gabaus vaiko aplinka ir asmeninės savybės, o tam tikruose teoriniuose modeliuose nebeteiktina išskirtinė reikšmė aukštam intelekto koeficientui, užtenka vidutinio. Tai J. Renzulli (2005) ir S. Marland (1972), R. Subotnik ir bendraautorių (2011) teorijų ypatumai. A. Tannenbaum (1983), F. Gagné (2005), R. Subotnik ir jos kolegų (2011) teorijose gabaus vaiko samprata yra neatsiejama nuo socialinės aplinkos. Gabus vaikas suprantamas kaip sociali asmenybė, kuri sąveikauja su aplinka, o sąveika gali iššaukti tam tikras reakcijas, galinčias turėti įtakos gabumams realizuoti. Minėtų mokslininkų teorijose įvairūs aplinkos veiksniai, net ir F. Gagné modelyje paminėtas atsitiktinumas turi įtakos gabumų realizavimui. Jų teoriniuose modeliuose gabumų samprata siejama su kaitos procesu, kai iš gebėjimų palaipsniui pereinama į gabumų realizavimą. R. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F. Worrel (2011) modelyje aiškiai išsakyta gabaus vaiko ateities vizija – realizuoti savo gabumus ne tik mokykloje, bet vėliau ir aukštesnio lygio institucijose. „Miuncheno dinaminiam sugebėjimų – pasiekimų modelyje kaip ir Subotnik ir kolegų (2011) modelyje nurodoma, kad gebėjimai plėtojami palaipsniui, t. y. gebėjimai virsta kompetencija, o kompetencija – erudicija, pereinant iš vieno mokymosi etapo į kitą (priešmokykinis, mokyklinis, universitetinis / profesinis). Kituose teoriniuose modeliuose H. Gardner (1985) ir R. Sternberg (2005) apie gabumus kalbama kaip apie tam tikras atskiras intelekto rūšis, kuriomis gali pasižymėti gabus vaikas. Aptartų mokslininkų teorijos tapo pagrindu Lietuvos pedagoginės-psichologinės krypties mokslininkams plėtoti gabaus mokinio sampratą, siekiant pokyčių Lietuvos švietimo sistemoje gabių mokinių atžvilgiu.

## 1.2. Gabių vaikų sampratos sklaida Lietuvos mokslinėje literatūroje

Lietuvoje gabumais ir jų reikšme imtasi domėtis jau tarpukario Lietuvoje. Filosofas A. Maceina didžiulį dėmesį skyrė gabiųjų ugdymui ir auklėjimui, suprasdamas gabius vaikus kaip tautos vertybę. A. Maceina rašo: „Genijai, sakoma, gimsta. Bet genijai ir žūsta, jei jie neranda tinkamų sąlygų savo gabumams išvystyti. <...> Gabiųjų tad atranka šiandien sudaro

labai svarbų ir labai sunkų bendrojo, o ypač tautinio auklėjimo uždavinį. <...> Gabūs mokiniai turi būti visokeriopa remiami, padedant jiems pakilti iki tokio aukščio, kokį tik jiems leidžia įgimti jų talentai“ (Maceina, 1991, p. 310). Suprasdamas, jog valstybės ateitis itin priklauso nuo žmoniškųjų išteklių, A. Maceina pabrėžė, kad gabiesiems būtinas mokymo turinio individualizavimas, nes jie yra „kultūros kūrėjai“ (Maceina, 1991, p. 310).

A. Maceinos požiūriui prieštarauja vis dar ilgą laiką šiuolaikinėje Lietuvoje vyravęs požiūris, kad gabiesiems nebūtinai išskirtinis, jų gebėjimams pritaikytas ugdymas. A. Andrijauskienė atlikusi tyrimą apie gabių mokinių ugdymą vienoje iš Ukmergės mokyklų ištyrė, kad tiek mokiniai, tiek mokytojai mano, kad geriausiai gabumus lavina pats mokinys (Andrijauskienė, 2011). Šis mokytojų požiūris rodo XXI a. stagnaciją gabiųjų ugdymo atžvilgiu ir mokyklos atsakomybės perkėlimą gabiems vaikams.

Vienas iš autorių plačiausiai aptaręs *gabaus vaiko* sąvoką – A. Gučas. Knygoje „Mokinių gabumai ir vystymas“ (1959) jis apibrėžia gabumus kaip biologinių sugebėjimų pagrindą. Anot A. Gučo, gabus mokinys turi pasižymėti sugebėjimų visuma, o ne atskirais sugebėjimais, kad išskirtinai pasireikštų tam tikroje srityje. Svarbu pabrėžti, kad autorius skirsto gabumus į meninius, mokslinius ir specialius. Kalbėdamas apie gabius vaikus, jis pabrėžia, kad jų yra bet kuriame socialiniame sluoksnyje. (Gučas, 1959, 1990).

Kitas garsus pedagogikos srities autoritetas – profesorius J. Laužikas. Jis gilinosi į mokinių asmenybės charakteristiką ir gebėjimus. J. Laužikas nepritarė tuometiniams Tarybų Sąjungos ir Vakarų psichologų ir pedagogų naudotiems metodams, kurie tyrė tik pavienes mokinių psichines funkcijas ir savybes. Anot mokslininko, norint suprasti, kokiais gabumais pasižymi mokinys, turi būti tiriama visa asmenybė. J. Laužikas parengė teorinį modelį, pagal kurį buvo galima ištirti mokinio asmenybę ir jo mokymosi procesą. Į modelį įėjo tyrimai apie mokinio psichines ir fizines savybes (Jankevičius, 2013). Šiuo požiūriu *gabus vaikas* neatsiejamas nuo asmenybės savybių, genetinių veiksnių ir aplinkos poveikio.

L. Jovaiša, žymus pedagogas ir edukologas, tyrė mokinių saviaktualizaciją, paauglių elgesio ir mokymosi problemas, daug dėmesio skirdamas gabumams. Jis pirmasis apibrėžė gabumų ir talento sąvokas. „Gabumas – tai anatominių ir fiziologinių sėkmingos veiklos pradmenų, užuomazgų visuma, sąlygojanti lengvą, greitą ir kokybišką fizinių ir protinių veiksmų plėtrą. <...> Jei įgimti gabumai neplėtojami, nelavinami, jie negali pasireikšti“ (Jovaiša, 1993, p. 61). Gabumą edukologas apibūdina kaip įgimtą, bet nestatišką, nes jis kinta praktinėje veikloje. Tai visų gebėjimų įgytų mokantis ir dirbant pagrindas. Talentą L. Jovaiša (1993) supranta kaip aukštą kurios nors teorinės, meninės ar praktinės srities sugebėjimų lygį, kurį būtina ugdyti. Taip pat mokslininkas pabrėžė aplinkos įtaką gabiųjų ugdymui. Jis nurodė,

kad žmogaus vystymuisi ir ugdymui daro įtaką endogeniniai (psichologiniai ir biologiniai) ir egzogeniniai (aplinkos) veiksniai. Minėdamas aplinką, jis turėjo galvoje ne tik socialinius ryšius su artimiausia aplinka, bet ir valstybines teisės, politikos, švietimo institucijas (Jovaiša, 2011).

Iškovojus Lietuvos Nepriklausomybę imta vis daugiau analizuoti ir tirti gabius vaikus. Tam įtakos turėjo užsienio mokslininkų tyrimai, pasikeitusi šalies politinė, socialinė, švietimo santvarka. Mokslininkų darbuose buvo plėtojama tendencija, kad gabūs vaikai turi išskirtinių poreikių, todėl būtina keisti švietimo sistemą, kurioje nepakankamai atsižvelgiama į gabiuosius. Gabius vaikus tyrinėjo G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996). Anot jų, *gabūs vaikas* – tai vaikas, kuris anksčiau nei bendraamžiai itin susidomi kuria nors technikos, meno, mokslo sritimi ir joje kryptingai dirbdamas pasiekia aukštesnių už vidutinius rezultatų. Tokie vaikai yra ypatingai smalsūs, ankstyvame amžiuje pasižymi gebėjimais suprasti priežasties ir pasekmės ryšį, turi puikią atmintį. Mokslininkės talentą supranta kaip gabumų išlavinimą. Anot jų, „talentas – tai prigimties duotybės ir socialinės aplinkos nulemta intelektinių arba fizinių bei dorovinių ypatybių visuma dėl kurios sukuriama dvasinės arba materialinės vertybės“ (Butkienė, Kepalaitė, 1996, p. 223). L. Samsonienė (2006) gabius ir talentingus vaikus apibrėžia, kaip turinčius savybę ar savybių kompleksą – labai gerai išsivysčiusius bendruosius ar specialiuosius sugebėjimus.

Edukologė B. Narkevičienė itin išsamiai aprašė gabius vaikus, jų identifikaciją, ugdymo sąlygas. Anot jos, gabūs vaikai – tai vaikai savo gabumais išsiskiriantys iš bendraamžių. Edukologė pabrėžia, kad gabumai glaudžiai susiję su intelekto koeficientu. Ji laipsniuoja gabumus atsižvelgdama į intelekto koeficiento išraišką. Vidutiniškai gabaus vaiko intelekto koeficientas yra nuo 85 iki 115. Jei vaiko intelekto koeficientas siekia 115, tai aukštesnių už vidutinius gebėjimų vaikas. Itin gabaus vaiko intelekto koeficientas siekia 130 (Narkevičienė, 2007). Mokslininkė, kalbėdama apie gabius, vaikus įtraukia visus gabumo laipsnius, tačiau, pabrėždama labai aukštus gebėjimus, vartoja sąvoką *itin gabūs vaikas*. Edukologė akcentuoja, kad vaikų, kurių sugebėjimai aukštesni arba žemesni už vidutinius, yra apie 16 proc., o daugiausia – vidutiniškai gabių vaikų. Jų yra apie 68 proc. (Narkevičienė, 2007, p. 39).

Apibrėždama *gabius* ir *itin gabius vaikus* B. Narkevičienė remiasi D. Rost sąvoka: „tai vaikai, galintys greitai ir efektyviai įgyti žinių ir mokėjimų, juos pritaikyti kintančiose situacijose, naujoms problemoms spręsti; sparčiai mokytis iš įgytos patirties ir atpažinti, kokiose situacijose galima panaudoti įgytas žinias ir mokėjimus, kuriose negalima“ (Rost, 2004, cit. iš Narkevičienė, 2007, p. 42). Šis gabių vaikų apibrėžimas yra oficialiai priimtas Lietuvos Respublikos Švietimo ministerijos ir įrašytas „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo

programoje“ (Žin., 2009, Nr. 12-483). B. Narkevičienė vadovaujasi ir kitais užsienio mokslininkais kaip F. Gagné, S. Marland, A. Heller nurodydama, kad gabumai gali pasireikšti bendrojo intelekto, akademinėje, kūrybinėje, psichosocialinėje, meninėje, psichomotorinėje srityse arba vienoje iš sričių. Ji pabrėžia aplinkos veiksnius, gabaus vaiko elgsenos formavimo reikšmę, ugdymo aplinkos modeliavimo svarbą gabumų realizavimui (Narkevičienė, 2007). Talentingus vaikus ji atskiria nuo gabių vaikų, pritardama „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje“ nurodytam apibrėžimui, kad tai „vaikai, turintys ypatingų gebėjimų, kurie pasireiškia vienos ar kelių meno, mokslo ar sporto sričių pasiekimais“, tačiau pirmiausiai talentą ji sieja su kūrybiniais gebėjimais (Žin., 2009, Nr. 12-483; Narkevičienė, 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad apžvelgus Lietuvos mokslininkų gabių vaikų apibrėžtis aiškėja, kad gabūs vaikai neatsiejami nuo aukštų, puikiai išsivysčiusių gebėjimų, kuriais pralenkia bendraamžius. Dauguma minėtų edukologų gabumus supranta kaip įgimus, bet vystomus. Apibūdindami gabius vaikus, Lietuvos mokslininkai pabrėžia asmenybės ir aplinkos veiksnius, turinčius įtakos gabumų realizacijai. Tačiau aplinkinių, mažai besidominčių pedagogika, gabūs vaikai suprantami įvairiai. Neretai vadovaujama mitais ir stereotipais, manoma, kad jie pernelyg išaukštinami ar privilegijuoti.

Ištirta, kad yra daug neigiamų stereotipų apie gabių vaikų asmenybės charakteristiką. Galvojama, kad jie mokslininkai, pernelyg introvertiški, neturintys socialinių įgūdžių, arogantiški, nedraugiški vienišiai (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrel, 2011). Aplinkinių požiūris turi įtakos gabumų realizacijai, todėl svarbu, kad stereotipišką požiūrį keistų mokslininkai pagrįstas požiūris apie gabių vaikų bendruosius požymius ir psichologines ypatybes, kuriomis jie pasižymi.

### 1.3. Gabių vaikų prototipas ir psichologinė charakteristika

Daugelis mokslininkų, edukologų, psichologų ir pedagogų, analizuodami gabius vaikus patiria sunkumus, kai nori suprasti, ar vaikas išties yra gabus, ar gerai besimokantis. Gabių vaikų samprata ir apibrėžtys įvairiuose švietimo dokumentuose yra tik maža dalis, padedanti atpažinti gabų vaiką bendraamžių grupėje. Gabių vaikų atpažinimas – sudėtingas procesas, nes kiekvienas gabus vaikas yra unikalus, turi asmeninę, įvairių veiksnių nulemtą patirtį, socialinę istoriją, charakterį. Vis dėlto, mokslininkai nurodo, kad gabiems vaikams yra būdingi tam tikri požymiai ir psichologinės ypatybės.

R. Sternberg sukūrė gabių vaikų implicitinį teorinį modelį. Jame pateikiami 5 bendrieji požymiai, kurie būdingi visiems gabiems vaikams, neatsižvelgiant į jų skirtumus (Sternberg,

Jarvin, Grigorenko, 2010). Mokslininko teorinis modelis apibrėžia gabių vaikų prototipą. Prototipas šiuo atveju – daiktas ar žmogus, kuris pasižymi tipiškiausiais konkrečios grupės ar klasės požymiais (Merriam-Webster Learner's Dictionary, 2020).

R. Sternberg (1995) išskyrė šiuos būdingiausius gabių vaikų požymius:

- Pranašumas: pranašesni už bendraamžius vienoje ar keletose sričių;
- Retumas: aukšto lygio pasiekimai, kurie reti ir nebūdingi bendraamžiams;
- Produktyvumas: aukšto lygio pasiekimai lemia produktyvumą arba potencialiai veda link to;
- Įrodomumas: pranašumas turi būti įrodytas atliekant vieną ar daugiau testų, kurie yra validūs;
- Vertė: visuomenė vertina sritį, kurioje pasireiškia pranašumas.

Kadangi nėra tikslios, vieningos gabių vaikų sąvokos, esama nemažai prototipinių konstrukčių, kurie padeda suprasti esminius gabių vaikų požymius. Norint ne tik suprasti, bet ir įsitikinti, ar vaikas atitinka gabijų požymius, būtina, kad jis atliktų šio konstrukto požymius patvirtinančius intelekto koeficiento, pasiekimų ir kūrybiškumo testus (Brigham, Bakken, 2014).

Gabūs vaikai išsiskiria ne tik išvardytais prototipiniais požymiais, bet ir geriau išvystytomis pažintinėmis savybėmis bei kitokia nei įprastų gebėjimų bendraamžių psichologine charakteristika. Pastebima, kad gabūs vaikai linkę giliau samprotauti, originalesniais būdais sprendžia problemas, jų žodynas turtingesnis, mokosi greitai, neįdėdami daug pastangų, pasižymi subtiliu humoro jausmu (Grauslienė, Labanienė, Lazdauskas, 2018). Žinoma, kiekvienas gabus vaikas yra individualus, todėl nebūtinai pasižymės visomis išvardytomis savybėmis, o galbūt sąmoningai jas slėps. Nemažai mokslinių tyrimų patvirtina, kad gabūs vaikai stengiasi nedemonstruoti savo gebėjimų, nes nori būti priimti bendraamžių bei išvengti aplinkinių spaudimo dėl pasiekimų. Gabūs vaikai neretai yra traktuojami, kaip „kitokie“ arba jaučiasi „kitokie“ vien dėl to, jog jiems priskirta gabaus vaiko etiketė, o tai, jų manymu, daro įtaką santykiams su bendraamžiais (Rimm, 2002). Lietuvoje 2005 m. atliktas tyrimas apie „Ugdymo proceso dalyvių nuostatas gabių moksleivių atžvilgiu Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose“ parodė, kad bendraamžių nuostatos gabių mokinių atžvilgiu yra nepalankios. Nustatyta, kad mieste moksleiviai bendraamžių požiūrį į gabiuosius vertina kaip nepalankiausią, rajonuose kaip mažiau nepalankų, o kaimuose – kaip mažiausiai nepalankų (Almonaitienė, Narkevičienė, 2005). A. Brandišauskienės (2006) atliktas tyrimas dar kartą patvirtino, kad Lietuvoje IX-X klasių

mokiniai nepalankiai vertina gabius mokinius. G. Čiuladienės (2012) atliktas tyrimas akcentuoja, kad motyvuoti mokytis mokiniai patiria bendraklasių pašaipas, o mokytojų dėmesys gabiesiems yra fragmentiško pobūdžio, todėl neatliepia gabųjų poreikių.

Išskirtos 5 strategijos, kuriomis gabūs vaikai bando užmaskuoti savo gebėjimus: teigimu, kad jų gebėjimai nėra aukšti; populiarumo akcentavimu; bendraamžių pripažinimu, socialinėmis interakcijomis; pasiekimų slėpimu. Pastebėta, kad mergaitės labiau yra linkusios slėpti savo gabumus negu berniukai (Swiatek, Dorr, Rebekah, 1998). Ištirta, kad socialinė interakcija su bendraamžiais tampa gabiesiems vaikams iššūkiu dėl asinchroniško intelektualinio, socialinio, emocinio ir psichologinio vystymosi. Pavyzdžiui, 5-erių metų gabaus vaiko intelektualinis amžius gali būti kaip 10-ečio, tačiau jo socialinis, emocinis, psichologinis išsivystymas tik 5-erių. Šis netolygus vystymasis sukelia gabiesiems vaikams socialines ir emocines problemas (Ehrlich, 1992; Silverman, 2002).

Kuo aukštesnis vaiko intelektas, tuo didesnė tikimybė, kad vaikui bus sunkiau užmegzti socialinius ryšius. Išskirtinai aukšto intelekto (IQ virš 160) gabūs vaikai išgyvena socialinę izoliaciją, nes negali susirasti panašių į save draugų. Pažymima, kad išskirtinai gabūs vaikai (IQ-160) amžiaus tarpsnyje nuo 4-erių iki 9-erių gali patirti socialinę izoliaciją, jei bendraus su žemesnių gebėjimų vaikais (Gross, 2002). Socialinės izoliacijos priežastis neatitiktis tarp biologinio ir chronologinio amžiaus. 6-erių ar 7-erių metų išskirtinai aukšto intelekto (IQ virš 160) gabaus vaiko draugystės koncepto suvokimas artimas 11-mečio suvokimui. Vienintelė išeitis iš socialinės izoliacijos – pritaikyti socialinę ir edukacinę aplinką, kurioje itin aukšto intelekto gabus vaikas galės užmegzti draugystę su panašių gebėjimų vaikais (Gross, 2002).

L. Silverman tyrinédama gabius vaikus, išskyrė intelektualinę ir psichologinę gabųjų vaikų charakteristiką, kuri pasižymi tarpusavio sąsaja. Intelektinis požymis turi jausminę arba psichologinę išraišką (Silverman, 1993).

<b>Intelektinė charakteristika</b>	<b>Psichologinė charakteristika</b>
Išskirtiniai gebėjimai	Ižvalgumas
Intelektinis smalsumas	Supratimo poreikis
Greitas mokymosi tempas	Protinės stimuliacijos poreikis
Abstraktus mąstymas	Perfekcionizmas
Sudėtinis mąstymo procesas	Tikslumo / logikos poreikis
Laki vaizduotė	Puikus humoro jausmas
Ankstyvas moralinis nerimas	Jautrumas / Empatija
Aistra mokytis	Intensyvumas
Stiprus susikoncentravimas	Atkaklumas
Analitinis mąstymas	Gilus savęs suvokimas
Divergentinis mąstymas / Kūrybiškumas	Individualizmas
Stipriai išreikštas teisingumo jausmas	Kvestionavimas taisyklių / autoritetų
Gebėjimas reflektuoti	Polinkis į introversiją

**9 pav.** „Intelektinė ir psichologinė gabių vaikų charakteristika“

**Šaltinis:** sudaryta pagal Silverman, 1993.

Bendrujų požymių ir tam tikros psichologinės charakteristikos derinys lemia, kad gabūs vaikai susiduria su įvairiomis konfliktinėmis situacijomis, kurios kyla išoriniame ir vidiniame jų pasaulyje. Gabūs vaikai pripažįsta, kad jų potyriai ir išgyvenimai gilesni nei kitų: „Mes nesame „normalūs“ ir mes tą žinome <...> Mes esame daug jautresni negu kiti. Savimonės kuriamas daugiaprasmiškumas, užuominos vargina mus. Intensyvi savianalizė, savikritika, nesugebėjimas suvokti savo ribų priverčia jaustis beviltiškais“ (American Association of the gifted, 1978, p. 9).

Gabūs vaikai yra išskirtinai empatiški. Pastebėta, kad gabūs paaugliai gali jausti kaltę, jog yra apdovanoti didesniais gebėjimais negu kiti. Jie pasižymi savita realybės interpretacija, kuri gali būti kitiems nesuprantama. Dėl pasaulio suvokimo, kuris itin skiriasi nuo kitų, gabūs vaikai gali suabejoti savo psichine sveikata (Silverman, 2013). Akcentuojama, kad gabiams vaikams itin būdingas Imposterio sindromas. Psichologijoje šis sindromas buvo atskleistas tiriant moteris, pasižyminčias aukštais pasiekimais. Sindromo kamuojamas žmogus netiki, kad jo pasiekimus lėmė jo paties gebėjimai. Galvojama, kad pasiekimai nulemti aplinkybių, todėl jaučiamasi apsimetėliu (Dancy, 2017). Taigi gabūs vaikai abejoja savo gebėjimais ir bijo būti palaikyti apsimetėliais, todėl dažnai iki smulkmenų viską išnagrinėja (Silverman, 2013).

Itin išreikštas jautrumas, savikritika, baimė suklysti ir neatitinkanti daugumos, savita realybės interpretacija gali būti nulemta psichiatro K. Dabrowski teorijoje įvardyto psichologinio jaudrumo. K. Dabrowski išskyrė 5 psichologinio jaudrumo formas:

psichomotorinį, jausminį, intelektinį, vaizduotės, emocinį. Atlikti moksliniai tyrimai patvirtino, kad gabūs vaikai pasižymi aukštesniu jaudrumu visose psichologinio jaudrumo formose negu vidutinių gebėjimų bendraamžiai (O'Connor, 2002). Toks realybės patyrimas nukrypsta nuo normos, nes realybė suvokiama itin giliai. Anot L. Silverman (2013), psichologinis jaudrumas gali daryti neigiamą įtaką socialiniams ryšiams dėl padidinto jautrumo ir teigiamą įtaką pasiekimams kaip varomoji vidinė energija.

Apibendrinant galima teigti, kad gabių vaikų prototipiniai požymiai gali būti suprantami kaip viena iš sudedamųjų gabių vaikų atpažinimo proceso dalių. Sudėtinga gabių vaikų psichologinė charakteristika nulemia jų išorinius ir vidinius konfliktus. Buvimas „kitokiu“ lemia, kad gabus vaikas išgyvena dilemą ar būti savimi, ar bandyti pritapti, slepiant gabumus. Tai sukelia vidinę sumaištį besiformuojančiame gabaus vaiko vidiniame pasaulyje, kuriame, kaip pažymi L. Silverman (1993), itin svarbi individualizacija ir gilus savęs suvokimas. Socialinė izoliacija, Imposterio sindromas, daugiasluoksnis ir daugiaprasmiškas realybės suvokimas gali sukelti neadekvatų savęs vertinimą. Kaltės jausmas, nuolatinė savianalizė, perfekcionizmas, siekimas žinoti viską iki smulkmenų – tai potyriai, kurie be specialistų pagalbos gali būti neįveikiami ir žalojantys gabaus vaiko asmenybės augimą bei turintys neigiamą poveikį gebėjimų realizavimui. Gabaus vaiko savirealizacija susijusi ne tik su psichologinės charakteristikos veiksniais. Tam įtakos turi daugelis įvairių veiksnių. Norint suprasti įtakos turinčius veiksnius, būtina juos plačiau išanalizuoti.

#### 1.4. Veiksniai, trukdantys realizuoti gabumus

Atlikti tyrimai įrodė, kad gabumų nerealizuojantys vaikai yra aktuali Lietuvos švietimo sistemos problema. A. Šimelionienės atliktame tyrime pabrėžiama, kad Lietuvoje kas penktas intelektualiai gabus mokinys nerealizuoja savo gebėjimų bei demonstruoja prastesnius pasiekimus nei galėtų (Šimelionienė, 2012). Mokiniai, nerealizuojantys gebėjimų, priskiriami mokymosi sunkumų turinčių mokinių grupei (Žin., 2011, Nr. 93-4428). Neatitiktis tarp gebėjimų ir pasiekimų įvyksta dėl individualių ir aplinkos veiksnių. Šie veiksniai tiek tarpusavyje, tiek vienas su kitu gali sąveikauti, trukdydami realizuoti gabumus.

##### 1.4.1. Individualūs veiksniai

Anot įvairių mokslininkų, individualūs veiksniai, trukdantys realizuoti gabumus, apima gabių vaikų asmenybės charakteristiką, lytį, seksualinę orientaciją, negalią (Wallace, 2009; Silverman 2013; Mayes, Jones, Hines, 2018; Šimelionienė, 2012).

Asmenybės charakteristikos savybės kaip neadaptyvus perfekcionizmas, žemas akademinis saviveiksmingumas trukdo gabumų realizacijai. L. Silverman (1999) pažymi, kad perfekcionizmas yra asinchroniško vystymosi požymis. Kadangi daugelis gabių vaikų vystosi asinchroniškai, jie pasižymi itin išreikštu perfekcionizmu. Skiriamas adaptyvus (teigiamas) ir neadaptyvus (neigiamas) perfekcionizmas. Adaptyvus (teigiamas) perfekcionizmas pasireiškia organizuotumu, gebėjimu priimti nesėkmes ir klaidas, veiksmingų strategijų naudojimu įveikiant stresą. Neadaptyvus (neigiamas) perfekcionizmas pasireiškia nuolatiniu savęs kaltinimu dėl klaidų, taikomais itin aukštais standartais sau ir kitiems, nuolatiniu bandymu įrodyti savo pranašumą, trūkumu veiksmingų strategijų įveikiant stresą (Silverman, 1999). Neadaptyvus perfekcionizmas gali tapti trukdžiu, nes gabus vaikas patyręs nesėkmę gali bijoti vėl ją patirti. Tai gali lemti žemą akademinį saviveiksmingumą, kuris yra įsiteigtas. Gabus vaikas iš anksto nusiteikia, kad nesugebės įveikti užduoties. To pasekmė mažiau įdėtų pastangų ir laiko, kurie lemia žemesnius rezultatus (Silverman, 1999; Grauslienė ir kt., 2018).

Ištirta, kad gabūs suaugusieji dėl neadaptyvaus perfekcionizmo sukeliama nuolatinio psichologinio streso, depresijos ir nerimo patiria širdies ritmo sutrikimus, o tai yra rizikos veiksnys patirti širdies kraujotakos ligas ir miokardo infarktą. Pabrėžiama, kad būtina atpažinti gabių vaikų neadaptyvų perfekcionizmą ir į ugdymo turinį įtraukti sąmoningumo, emocijų valdymo, problemų sprendimo įgūdžių ugdymą. Taikydami šiuos įgūdžius gabūs vaikai galės tinkamai rūpintis savo emocijomis ir fizine sveikata bei sumažinti riziką vėliau susirgti širdies kraujagyslių ligomis (Corson, Loveless, Mochrie, Whited, 2018). A. Šimelionienės (2012) atliktame tyrime „Intelektualiai gabių vaikų pasiekimų veiksniai“ pastebėta, kad gabios merginos prieš žinių patikrinimą jaučia padidėjusį nerimą ir nesėkmės baimę, todėl būtina psichologo pagalba.

Lyties, seksualinės orientacijos bei negalios veiksniai turi neigiamą įtaką gabumų realizacijai. Lyties atžvilgiu mergaitės yra rečiau identifikuojamos kaip gabios negu berniukai. Tai lemia lyčių stereotipai. Tyrimais nustatyta, kad daugelis mokytojų mano, kad berniukai turi įgimtus gebėjimus, o mergaitėms reikia įdėti daug pastangų. Ypač tai aktualu kalbant apie matematinius-loginius sugebėjimus. Daugelis mokytojų iš berniukų tikisi aukštesnių pasiekimų tikslųjų mokslų srityje negu iš mergaičių (Reis, 2002). Pastebėta, kad tėvų samprata apie gabios mergaitės matematinius pasiekimus, turi didžiulę įtaką mergaitės sampratai apie jos pačios pasiekimus. Gabios mergaitės gali perimti neigiamą tėvų sampratą, kuri gali neigiamai veikti matematinius pasiekimus – tai įsiteigtas žemas akademinis saviveiksmingumas. Be to gabioms mergaitėms būdinga sumenkinti savo pasiekimus siekiant tėvų, mokytojų, bendraamžių prielankumo (Reis, 2002).

Gabūs netradicinės orientacijos vaikai patiria daugiau sudėtingesnių socialinių ir emocinių problemų negu tradicinės orientacijos gabūs vaikai. J. Peterson ir H. Rischar (2000) ištyrė 18 netradicinės orientacijos gabių vaikų. Atskleista, kad jie jaučiasi nesaugūs mokykloje, patiria socialinę izoliaciją, depresiją, galvoja apie savižudybę. Tyrimo metu paaiškėjo, kad netradicinės orientacijos gabūs vaikai šį savo dvejoją išskirtinumą kompensuoja perfekcionizmu, itin aukštais akademiniiais arba sportiniais pasiekimais, įsitraukimu į užklausinę veiklą. Tačiau būdinga ir savidestrukcija – mokyklos metimas, svaiginimasis narkotikais arba savižudybė (Peterson, Rischar, 2000).

Gabūs vaikai, turintys sensorinių, fizinių, autizmo spektro, elgesio, emocijų, mokymosi sutrikimų ar negalių sunkiau atpažįstami kaip gabūs. Negalia ar sutrikimas tampa veiksmu apsunkinančiu gebėjimų identifikaciją (Grauslienė ir kt., 2018). I. Gabrielavičiūtės (2008) atliktame tyrime nustatyta, kad sutrikusios regos vaikai gabiais nelaikomi, nes jų sutrikimai labiau pastebimi negu jų gebėjimai. Tačiau negalios ir gabumų derinys lemia dvejoją efektą. Dėl negalios mažiau pastebimi gabumai, o dėl gabumų mažiau pastebima negalia (Silverman, 2013). Pastebima, kad gabūs vaikai, turintys negalią, gali būti gabūs vienoje ar keliose srityse, tačiau kitose demonstruoti itin žemus pasiekimus. Jų identifikacija turėtų apimti įvairesnius testus, klausimynus, kurie matuotų gebėjimus skirtingose gebėjimų srityse. Akcentuojama, kad nemažai negalių turinčių gabių vaikų mokyklose konsultuojami psichologo dėl depresijos, minčių apie savižudybę, patiriamos frustracijos. Daugelis mokytojų gabius mokinius, turinčius negalią, prisikiria žemesnių gebėjimų vaikams (Olenchak, Reis, 2002).

Apibendrinant galima teigti, kad išvardyti individualūs veiksniai trukdo gabiams vaikams realizuoti gabumus. Vienas iš jų siejamas su asmenybės charakteristikos ypatybe – neadaptiviu perfekcionizmu. Tai gali lemti žemą akademinį saviveiksmingumą, aukštą savikritiką dėl klaidų, pernelyg griežtus reikalavimus sau ir kitiems, negebėjimą įveikti streso. Neadaptivus perfekcionizmas gali vėliau atsiliiepti gabaus vaiko sveikatai. Kitas neigiamas individualus veiksnys – lyčių stereotipai. Mergaičių gebėjimų realizacijai neigiamos įtakos turi mokytojų nuomonė, jog mergaitės matematinių-loginių mokslų srityse turi įdėti daugiau pastangų negu berniukai, nes berniukams užtenka įgimtų gebėjimų, o mergaitėms ne. Toks požiūris formuoja mergaičių savivoką, kad jos lyginant su berniukais, negali sulaukti pasisekimo matematinių-loginių mokslų srityse. Dėl to mergaitėms sumenksta galimybė realizuoti gabumus būtent tose srityse. Netradicinė orientacija taip pat priskiriama prie neigiamų veiksnių. Gabūs netradicinės orientacijos vaikai patiria neigiamas emocijas ir patirtis mokykloje, o tai glaudžiai siejama su trukdžiu realizuoti gabumus. Negalią ar sutrikimų turintys gabūs vaikai be to, kad išgyvena frustracinius jausmus, dar susiduria su

dvejopu efektu, dėl negalios aplinkiniai mažiau pastebi jų gabumus, o dėl gabumų mažiau pastebi negalią. Tokiu atveju sunku suteikti tinkamą švietimo pagalbą, kuri padėtų vystyti gabumus, atsižvelgiant į negalios ir sutrikimų sukeltus fizinius ir emocinius sunkumus, jei akcentuojama negalia ar sutrikimas, mažiau dėmesio skiriama gabumams ir atvirkščiai.

#### 1.4.2. Aplinkos veiksniai

Gabumų realizacijai trukdantys aplinkos veiksniai susiję su kultūriniais skirtumais, geografine lokacija, gabaus vaiko žema socioekonominė padėtimi, neigiamu mokytojų požiūriu, bendraamžių spaudimu, neįtraukiančia mokymo programa (Silverman, 2013; VanTassel-Baska, Johnson, Avery, 2002; Grauslienė ir kt., 2018; Siegle, Moore, Mann, Wilson, 2010). Šie veiksniai gali sąveikauti tiek su individualiais veiksniais, tiek tarpusavyje darydami neigiamą poveikį gabumų realizavimui.

Skirtingose kultūrose skirtingai vertinami ir suprantami gebėjimai. Pavyzdžiui, Amerikoje gebėjimai siejami su intelektu, o Japonijoje intelektui skiriama mažai dėmesio, nes gebėjimai siejami su motyvacija ir kruopštumu (Sternberg ir kt., 2010). Pastebima, kad tautinių mažumų gabūs vaikai rečiau įtraukiami į gabiųjų programas. Dažniausiai įtraukiami tie, kurie labiausiai prisitaikę prie dominuojančios kultūros (Grauslienė ir kt., 2018). Tautinių mažumų gabūs vaikai gali prasčiau išlaikyti intelekto testus dėl prastesnių verbalinių gebėjimų (Olszewski-Kubilius, Thomson, 2010).

Gabių vaikų tėvų žema socioekonominė padėtis sumažina tikimybę būti identifikuotiems ir įtrauktiems į gabių vaikų mokymo programą. Tai susiję su neigiamu mokytojų požiūriu į socialiai remtinų šeimų vaikus. Ši problema aktuali Lietuvos švietimo sistemoje. V. Piščalkienė ištyrė, kad Lietuvoje mokytojai itin neigiamai vertina mokinius iš nepasiturinčių, socialinės rizikos ir asocialaus elgesio šeimų. Šiuos mokinius jie apibūdina kaip „tinginius“, „antrarūšius“, „beverčius“ (cit. iš Mikutavičienės, 2011, p. 33). Pastebima, kad mokytojai yra linkę gabių vaikų, iš pasiturinčių šeimų, intelekto testo balus įvertinti aukščiau negu gabių vaikų, iš nepasiturinčių šeimų. Dėl to nepasiturinčių šeimų vaikams sumažėdavo galimybė pakliūti į gabiųjų mokymo programas (Siegle ir kt., 2010). Gabių vaikų iš socialiai remtinų, nepasiturinčių, asocialaus elgesio šeimų identifikaciją apsunkina tai, jog tokie vaikai gali pasižymėti skurdesniu žodynu, neišvystytais gebėjimais. Tai siejama su tėvų mažesnėmis finansinėmis galimybėmis arba nenoru, negebėjimu lavinti (Grauslienė ir kt., 2018).

Geografinė lokacija taip pat gali tapti veiksniu apsunkinančiu gabių vaikų identifikaciją. Dažnai miesteliuose ar kaimuose dirbantys mokytojai neturi kompetencijų atpažinti gabius vaikus. Jie nepakankamai susipažinę su gabių vaikų psichologine charakteristika, todėl gabių vaikų polinkį elgtis ekspresyviau, reikšti savo nuomonę, kvestionuoti gali palaikyti dėmesio ir aktyvumo sutrikimu. Kaimuose galioja aukšti elgesio standartai, todėl gabaus vaiko ekspresyvumas ir kitos savybės neretai yra aplinkinių slopinamos. Slopinimas ir neatpažinti gebėjimai gali virsti į antisocialų elgesį (Lawrence, 2009). Dažniausiai gabiais identifikuojami, vadinamieji „mokytojų numylėtiniai“, kurie yra gerai besimokantys, tačiau nėra gabūs. Vis dėlto, net ir identifikuotiems gabiams vaikams, gyvenantiems kaimuose, ne visada yra tinkamai parenkama mokymo programa (Lawrence, 2009). Lietuvoje 15-mečių vaikų, gyvenančių miesteliuose ar kaimuose, pasiekimai, palyginus su didmiesčio ir miesto 15-mečių pasiekimais, yra žemesni. Skaitymo gebėjimų atotrūkis yra 65 taškai, o matematinio raštingumo – 53 taškai (Nacionalinis egzaminų centras, 2016; p.128). Lietuvos kaimuose pastebimas intelektinių ir materialinių išteklių trūkumas (Nacionalinis egzaminų centras, 2016). Tai gali neigiamai veikti ne tik vidutinių gabumų, bet ir gabių vaikų pasiekimus.

Bendraamžių spaudimas neišsiskirti ir gabaus vaiko noras pritapti vienas iš labiausiai gebėjimus neigiamai veikiančių veiksnių. Gabūs paaugliai norėdami pritapti prie savo bendraamžių gali kopijuoti arba perimti rizikingą elgesį, gatvės kultūrą, kurioje neretai įprasta vartoti narkotikus ir alkoholį (Lawrence, 2009). Būtina tėvų, mokytojų, socialinių pedagogų parama, kuri įtikintų ir padėtų gabiam vaikui priimti savo gabumus ir suprasti jų reikšmę.

Neįtraukianti ir netinkama mokymo programa dar vienas neigiamą poveikį gabumų realizacijai turintis veiksnys. Mokymo programos, kuriose didžiausias dėmesys skiriamas faktams įsiminti, kartojama mokymosi medžiaga neišnaudoja gabaus vaiko potencialo. Nuobodžiaujančio gabaus vaiko elgesys mokytojų gali būti siejamas su elgesio problemomis (Grauslienė ir kt., 2018). E. Undro ir S. Girdzijauskienės (2018) atliktas tyrimas apie gabių mergaičių mokymosi patyrimą Lietuvoje patvirtino, kad gabios mergaitės dažnai pamokose jaučia nuobodulį, nes priverstos laukti kol kiti atliks užduotį. Anot ištirtų gabių mergaičių, lūkuriavimas nieko neveikiant yra laiko švaistymas. Ugdant ir vystant mokinių gabumus, būtina mokytojo kompetencija pritaikyti mokymo programą bei mokymosi techniką kiekvienam mokiniui, o tarp jų ir gabiams mokiniams. Kitu atveju, nuobodulys ir iš to kylančios pasekmės – neišvengiamos.

Apibendrinant galima teigti, kad vienas iš aplinkos veiksnių, turinčių neigiamą poveikį gabumų realizacijai yra kultūriniai skirtumai. Tautinių mažumų gabūs vaikai rečiau įtraukiami į gabiųjų programas, tai gali lemti kultūros ypatybės, prastesni verbaliniai sugebėjimai. Taip

pat svarbus veiksnys mokinio žema šeimos socioekonominė padėtis. Dėl jos gabus vaikas gali būti iš anksto mokytojų nuvertintas. Tokia nepalanki mokytojų vertinimo tendencija nepasiturinčių mokinių atžvilgiu įsitvirtinusi Lietuvoje. Ne mažiau svarbesnis veiksnys geografinė lokacija. Miesteliuose ir kaimuose gyvenantys gabūs vaikai mokytojų rečiau atpažįstami kaip gabūs, nes dažniausiai pritrūkstanta kompetencijų atpažinti gabiuosius. Lietuvoje žemesnį mokymosi lygį miesteliuose ir kaimuose įrodo kaimų ir miestelių 15-mečių ženkliai prastesni negu didmiesčių ir miestų 15-mečių skaitymo bei matematinių pasiekimų rezultatai. Kitas svarbus neigiamas aplinkos veiksnys – bendraamžių spaudimas, noras priklausyti jiems gali priversti gabų vaiką pasirinkti gatvės kultūrą, žalingą gyvenimo būdą, o tai trukdo tobulėti, siekti gerų rezultatų mokantis. Galiausiai netinkama ir neįtraukianti mokymo programa neišnaudoja gabių vaikų potencialo, bet priverčia nuobodžiauti, todėl būtina mokymo programą pritaikyti pagal gabaus vaiko poreikius, sužadinti susidomėjimą, sukuriant iššūkius.

Aptarus individualius ir aplinkos veiksnius galima teigti, kad kuo daugiau neigiamų aplinkos veiksnių sąveikauja tarpusavyje ir su individualiais veiksniais, tuo didesnė tikimybė, kad gabus vaikas liks neidentifikuotas. Egzistuojantis didesnis pažeidžiamumas tautinių mažumų, lyties, seksualinės orientacijos, negalios, ekonominės padėties, geografinės lokacijos atžvilgiu reikalauja socialinių ir švietimo instancijų strategijų mažinant atskirtį. Be švietimo ir socialinių instancijų ne mažesnę savarankišką įtaką turi mokyklos ir tėvų vaidmuo mažinant trukdančių veiksnių poveikį gabiems vaikams.

## 1.5. Veiksniai, turintys poveikio gabumų realizavimui

### 1.5.1. Šeimos veiksniai

Norint, jog gabus vaikas realizuotų savo sugebėjimus, būtina, kad tėvai ir gabus vaikas suvoktų gabumų reiškinį ir su tuo susijusius iššūkius. Viena iš strategijų, padedančių tai padaryti – biblioterapija arba kinoterapija. Biblioterapija – knygų skaitymas, kino terapija – filmų žiūrėjimas. Į biblioterapiją arba kino terapiją turėtų būti įtrauktos temos, kuriose atskleidžiama kaip priimti gabumus, gabių vaikų patirtys, patarimai, kaip padėti gabiam vaikui (Moon, 2002). Mokytojų patarimai gabių vaikų tėvams gali daryti teigiamą poveikį gabaus vaiko santykiams su tėvais.

Kitas svarbus veiksnys, padedantis gabiems vaikams realizuoti gabumus – tėvų įtaka ir socialinė bei namų aplinka. Viena iš efektyvių strategijų, padedanti mažinti bendraamžių spaudimą „būti tokiu, kaip visi“ yra tenkinti pagrindinius vaiko emocinius poreikius:

saugumo, meilės, pagarbos sau ir kitiems (Kulbokienė, Švaplėnienė, 2009). Bet kuris vaikas, vidutinių ar aukštesnių gebėjimų, priims save tokį, koks yra, ir nepasiduos bendraamžių spaudimui, jei jaus šeimos palaikymą ir laisvę būti savimi. Kuo laisviau vaikas gali išreikšti savo identitetą, mintis, tuo didesnė tikimybė, kad suaugęs bus kūrybiškesnis ir kompetentesnis darbe (Olszewski-Kubilius, 2002). Taip pat tėvų atsakomybė padėti gabiems vaikams susidoroti su mokymosi sunkumais. Pavyzdžiui, patyrę nesėkmę gabūs vaikai gali susidurti su žemu akademinio saviveiksmingumu, todėl tėvai turėtų įskiepyti gabiems vaikams, kad vien gabumai nelemia aukštų pasiekimų (Ehrlich, 1992). Svarbu mokyti gabų vaiką disciplinos ir laiko planavimo.

Socialinė aplinka – taip pat vienas iš poveikio turinčių veiksnių. Kadangi gabūs vaikai gali patirti socialinę izoliaciją būdami tarp bendraamžių, svarbu, kad tėvai suprastų, kad gabiems vaikams būtinas bendravimas su tokių pat gebėjimų vaikais (Ehrlich, 1992). Įvairios vasaros stovyklos, būreliai, kita veikla, skirta gabiems vaikams, leis susirasti draugų, dalintis idėjomis, patirti draugystės ryšį ir būti suprastam.

Intelektualiai lavinanti aplinka taip pat svarbus veiksnys, nes leidžia gabiam vaikui patenkinti tyrinėjimo poreikį. Lavinantys žaidimai, knygų įvairovė namuose, edukacinė veikla muziejuose, kelionės, gamtos tyrinėjimas skatina smalsumą ir lavina gebėjimus (Ehrlich, 1992). Pabrėžiama, kad tėvai turėtų rimtai žiūrėti į gabaus vaiko užduodamus klausimus, skatinti imtis įvairių užduočių, neslopinti ir nepašiepti originalių, bet nepraktiškų idėjų (Kulbokienė, Švaplėnienė, 2009). Tai leidžia plėtoti kūrybinį potencialą.

Apibendrinant galima teigti, kad šeima turi didžiulį poveikį gabumų realizacijai. Tai artimiausia vaiko aplinka, todėl tėvai supratę su kokiais iššūkiais susiduria gabūs vaikai gali padėti jiems tuos iššūkius įveikti. Gabiems vaikams pažinti tinkama forma – biblioterapija arba kino terapija. Tokiu būdu tėvams gali būti suteikta visa reikalinga informacija ir patarimai neįtraukiant mokytojo į šį pradinį gabaus vaiko pažinimo etapą. Nusimanytas apie gabų vaikų sunkumus mokymosi procese, galimą sunkesnę adaptaciją socialinėje aplinkoje, poreikį būti intelektualiai lavinančioje aplinkoje padeda tėvams patenkinti šiuos poreikius ir užmegzti artimesnį ryšį su savo vaiku. Atidumas gabaus vaiko poreikiams, emocinė parama, intelektualiai lavinanti aplinka, ryšys su tokių pat gebėjimų vaikais gali sumažinti neigiamų veiksnių įtaką bei paskatinti gabumų realizaciją.

### 1.5.2. Mokyklos veiksniai

Mokyklos veiksniai, turintys poveikio gabumų realizavimui, apima mokytojų profesines kompetencijas, gabių vaikų ugdymo modelį bei mokyklos psichologinį klimatą.

Viena iš mokytojų kompetencijų – atsiriboti nuo vyraujančių stereotipų ir sugebėti identifikuoti gabius vaikus iš socialiai remtinų, asocialaus elgesio, tautinių mažumų šeimų, netradicinės seksualinės orientacijos, negalią turinčius gabius vaikus. Kita svarbi kompetencija – suteikti pagalbą gabumų nerealizuojantiems mokiniams. Šiems mokiniams, itin svarbu, kad mokytojas taikytų technikas ir strategijas, kurios gerintų saviveiksmingumą ir savireguliaciją, formuotų palankų požiūrį į mokyklos aplinką, orientuotąsi į gabaus vaiko ateities tikslus. Pastebėta, kad šiose srityse gabumų nerealizuojantys vaikai patiria sunkumų, lyginant su gabumus realizuojančiais vaikais (Siegler, McCoach, 2002).

Norint pagerinti saviveiksmingumą ir savireguliaciją būtina formuoti požiūrį, kad mokymasis yra procesas, kuriame įprasta klysti ir taisyti klaidas. Tai įgyvendinama, kai mokytojas prieš galutinį projektą ir įvairių darbų įvertinimą pateikia pastabas ir leidžia mokiniui pakoreguoti darbą (Siegler, McCoach, 2002). Taip pat didelę reikšmę turi grįžtamasis ryšys, kurį mokytojas suteikia mokiniui. Grįžtamasis ryšys turi būti konstruktyvus, konkretus bei orientuotas į gabaus vaiko gebėjimus. Pavyzdžiui, įvertinimas matematikos pamokoje „puikiai padirbėjai“ mažiau efektyvus nei konkretus ir tikslingas pastebėjimas „tu puikiai išmanai, kaip apskaičiuoti plotą“ (Siegler, McCoach, 2002, p. 241). Svarbu pirmiausia pabrėžti vaiko stiprybes ir tik tuomet nurodyti silpnybes, o ne atvirkščiai.

Mokytojo ir gabaus vaiko pagarbūs, geranoriškas santykis padeda formuoti palankų požiūrį į mokyklos aplinką – tai veiksnys, stiprinantis gebėjimų realizaciją. Gabumų nerealizuojantys mokiniai dažniausiai itin neigiamai vertina mokyklos aplinką. Gabiam vaikui, kaip ir kitiems vaikams, itin svarbu, ką apie juos mano bendraklasiai. Bet kokia mokytojo neigiama nuostata arba baimė, jog teks dirbti su gabiais mokiniais, gali formuoti gabaus vaiko nepalankų požiūrį į mokyklos aplinką (Siegler, McCoach, 2002). Kitas svarbus veiksnys – gabaus vaiko ateities tikslai. Svarbu, kad gabus vaikas žinotų sritis, kurioje atsiskleidžia jo gebėjimai ir sietų juos su ateities perspektyvomis. Žinant ateities tikslus ir suprantant atliekamų užduočių vertę, didėja gabaus vaiko motyvacija, todėl svarbu pritaikyti užduotis pagal gabumus (Siegler, McCoach, 2002).

Mokyklos lygmeniu svarbu įdiegti ir pritaikyti gabių vaikų ugdymo modelį, kuris apima ugdymo programos derinimą su ugdymo forma bei mokyklos kultūrą. Skiriami pagrindiniai tikslai, kuriais turi pasižymėti gabių vaikų ugdymo modelis: tenkinti emocinius, kognityvinius, socialinius poreikius; parinkti gabiems vaikams tinkamą mokymo programą ir

formą; sudaryti sąlygas bendrauti gabiems vaikams vieniems su kitais; integruoti specialią programą derinant su įprasta programa; kurti bendradarbiavimo ryšius tarp mokytojų, kurie dirba su gabiais vaikais; mažinti visuomenės neigiamas nuostatas apie specialias programas (Narkevičienė, 2012).

Tinkamas ugdymo programos derinimas su ugdymo forma stimuliuoja gabių vaikų intelektinius sugebėjimus, įtraukia bei leidžia išreikšti potencialą. Vieni iš būdingiausių gabių vaikų ugdymo formų – spartinimas, praturtinimas, diferencijavimas. Spartinimas – tai galimybė anksčiau pradėti lankyti mokyklą, pereiti į aukštesnes klases, atskirų dalykų mokymasis vyresnėse klasėse. Praturtinimas – apima mokymosi medžiagos, kuri yra sudėtingesnė ir platesnė, gilesnį studijavimą (Bakanovienė, 2007). Diferencijavimas – tai gabaus vaiko mokymasis su įvairių gabumų vaikais, tačiau skiriant papildomas ir sudėtingesnes užduotis arba bendras užduotis reguliuojant atlikimo tempą (Narkevičienė, 2012). Ištirta, kad tinkamai parinkta ugdymo forma lemė gabių vaikų aukštą motyvaciją ir pasiekimus (Subotnik ir kt., 2011). Ugdymo programos ir ugdymo formos derinys vienas iš esminių veiksnių, turinčių itin akivaizdų poveikį gabaus mokinio elgesiui, savijautai ir gabumų realizacijai.

Palankus mokyklos klimatas teigiamai veikia gabaus vaiko emocinę savijautą. Jis priklauso nuo mokyklos administracijos, pedagogų, mokinių, tėvų socialinių ryšių su gabiais vaikais. Gabumų realizacijai itin svarbi saugi aplinka. Tiek vidutinių, tiek aukštųjų gebėjimų vaikas negalės išnaudoti savo potencialo, jei patirs patyčias pamokų metu. G. Čiuladienės atliktame tyrime pastebėta, kad Lietuvoje gabūs vaikai patiria bendraklasių pašaipas ir trukdymą mokytis. Šios problemos aktualiausias pagrindinėje mokykloje (Čiuladienė, 2012). Mokslininkai pažymi, kad norint suvaldyti įvairius klasėje kylančius konfliktus būtina, jog mokytojas naudotų drausmės ir auklėjamąsias strategijas, o įtampai sumažinti – meditaciją arba autogeninę treniruotę (Čiuladienė, 2012; Narkevičienė, 2012). Gabių mokinių gabumų realizacijai svarbus mokytojų bendradarbiavimas tarpusavyje ir su tėvais. Mokytojai bendradarbiaudami tarpusavyje gali analizuoti gabių vaikų problemas ir pasiekimus bei dalintis gerąja mokymo(si) patirtimi. Tėvų įtraukimas į gabijų individualizuotų programų kūrimą padeda tėvams suvokti gabumų sampratą ir atliepti gabių vaikų poreikius.

Apibendrinant mokyklos veiksnis turinčius poveikį gabumų realizacijai, galima juos suskirstyti 2 lygmenis. Pirmasis lygmuo – tarpasmeninis mokytojo ir mokinio lygmuo. Šiame lygmenyje atsakingas vaidmuo tenka mokytojui. Norint, kad gabūs vaikai realizuotų savo gabumus būtina, kad mokytojai ne tik turėtų reikalingų kompetencijų atpažinti gabumų nerealizuojančius vaikus, bet ir pasižymėtų tolerancija, empatija, kurios skatinami siektų

padėti tokiems vaikams realizuoti gabumus. Taip pat šiame lygmenyje svarbus mokytojo gebėjimas motyvuoti ir tinkamai vertinti mokinį, padėti jam sieti gabumus su ateities perspektyvomis, kurti pasitikėjimu ir pagarba pagrįstą ryšį. Antrasis lygmuo – mokyklos. Jame svarbu įdiegti gabių vaikų ugdymo modelį, kuris derintų ugdymo programą su ugdymo forma. Pagrindinės ugdymo formos – diferencijavimas, spartinimas, turtinimas. Žinoma, esama ir kitų formų, kurias gali parinkti mokytojas bendradarbiaudamas su gabiu vaiku. Be viso to, svarbus mokyklos psichologinis klimatas, kuris turėtų pasižymėti saugia aplinka. Jai kurti būtina naudoti įvairias konfliktų valdymo, įtampos mažinimo strategijas. Be saugios aplinkos svarbus mokinių, mokytojų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimas sprendžiant mokyklos ir gabių mokinių problemas bei tėvų įtraukimas į gabių mokinių individualizuotų programų kūrimą.

Aptarus šeimos ir mokyklos veiksmus galima teigti, kad mokyklos ir šeimos pagrindinis uždavinys – tenkinti gabaus vaiko poreikius. Šeimoje svarbiausia emocinė parama ir palaikymas bei gabaus vaiko lavinimas bendradarbiaujant su mokytojais. Mokykla turėtų prisiimti atsakomybę parenkant gabiems vaikams ugdymo formą, pritaikant ugdymo programą, keliant mokytojų kvalifikaciją bei kuriant saugų mokyklos psichologinį klimatą. Vienas iš sudėtingiausių iššūkių su kuriais susiduria mokykla – gabių vaikų identifikacija, todėl svarbu aptarti įvairius gabių vaikų identifikavimo metodus, kurie tinka skirtingoms gabių vaikų grupėms.

## 1.6. Gabių vaikų identifikacija

Gabių vaikų identifikacija svarbi ne tik gabiam vaikui, bet ir visuomenei. Gabių vaikų tinkamas ugdymas – tai ateities investicija į reikšmingus mokslo, meno, kultūros pasiekimus. S. Pfeiffer (2013) pažymi, kad pateikta gabaus vaiko apibrėžtis yra pagrindas, kuriuo vadovaujamosi atrenkant ir identifikuojant gabius vaikus. B. Narkevičienė kritikuoja Lietuvos „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje“ pateiktą gabaus vaiko sąvokos antrąją dalį: „Šiems vaikams būdingas aukštas kūrybiškumo lygis“ (Žin., 2009, Nr. 12-483). Apjungus intelekto koeficientą ir kūrybiškumą, kaip minima „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje“ galimybė identifikuoti gabų vaiką itin sumažėja, tačiau atskyrus šiuos du kriterijus – padidėja (Narkevičienė, 2012). Toks gabių vaikų apibrėžimas gali nulemti skirtingų identifikacijos metodų poreikį.

Identifikuojant gabius vaikus skiriami objektyvieji ir subjektyvieji metodai. Subjektyvieji metodai apima paties mokinio, jo tėvų, mokytojų, bendraklasių nuomonę (Narkevičienė, 2007). Objektyvieji metodai skiriasi nuo subjektyviųjų tikslumu ir

apibrėžtumu. Populiariausi iš jų: individualūs ir grupiniai intelekto testai; standartizuoti testai (Švietimo ir mokslo ministerija, 2008). Kadangi Lietuvoje gabių vaikų apibrėžimas siejamas su intelektu ir kūrybiškumu, identifikuojant gabiuosius, vadovujamasi *Wechslerio intelekto skale* (3 leid.) (WISC-III<sup>LT</sup>) ir *Berlyno intelekto struktūros testu jaunuoliams: gabumų ir ypatingų gabumų atpažinimas* (BIS-HB<sup>LT</sup>). *Wechslerio intelekto skalės testas* yra klinikinis testas, kuriuo nustatomas bendras, verbalinis ir neverbalinis IQ (Grauslienė ir kt., 2018; Gintilienė, 2002).

Be subjektyviųjų ir objektyviųjų metodų yra papildomų metodų: neverbaliniai testai (*Raveno spalvotųjų didėjančio sudėtingumo matricų testas*); dinaminis gabumų įvertinimas, darbų aplankalo (*Portfolio*) vertinimas; įvertinimo skalės; savybių aprašai ir klausimynai (Švietimo ir mokslo ministerija, 2008; Pfeiffer, 2013). Gabių vaikų (nuo 6 m. iki 13 m. 11 mėn.) įvertinimo skalės apima daugiaspektį gebėjimų pasireiškimą, kuriuos įvertina mokytojas. Vertinami intelektiniai, akademiniai, meniniai gebėjimai, kūrybiškumas, lyderystės gebėjimai, motyvacija (Pfeiffer, 2012). Identifikuojant gabius vaikus iš socialiai remtinių, asocialaus elgesio šeimų, tautinių mažumų, negalią, emocinių ir elgesio sutrikimų turinčius vaikus intelekto testais siūloma nesivadovauti. Didesnė tikimybė identifikuoti, jei bus naudojamas dinaminis gabumų įvertinimas. Šiuo metodu vertinamos ne įgytos vaiko žinios, bet mokymosi procesas ir potencialas (Švietimo ir mokslo ministerija, 2008). Gabaus vaiko identifikacija neturi būti betikslis vaiko testavimas. Pažymima, kad identifikacija atliekama tik tuomet, jei po jos atlikimo suteikiamas gebėjimus atitinkantis ugdymas (Narkevičienė, 2007).

Apibendrinant galima teigti, kad gabių vaikų identifikacija glaudžiai susijusi su švietimo dokumentuose nurodyta gabumų apibrėžtimi, nes joje nurodyta gabumų raiškos samprata. Gabių vaikų identifikacijos metodai pasižymi įvairove ir paskirtimi. Svarbu parinkti identifikavimo metodą, atsižvelgiant į gabaus vaiko socialinę aplinką, fizines ir psichines ypatybes. Identifikacijos procesas reikalauja mokytojų ir kitų specialistų kompetencijų bei pagarbos vaiko teisėms. Tai vaiko ir tėvų apsisprendimas dalyvauti identifikacijos procese ir pirmenybė sužinoti rezultatus.

## 2. TEISINIAI DOKUMENTAI, ĮTVIRTINANTYS GABIŲ VAIKŲ TEISĘ Į UGDYMĄ

Vaiko ugdymas ir lavinimas yra pamatinės vaiko teisės, kurias reglamentuoja 1989 m. priimta Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (toliau Vaiko teisių konvencija). Šiuo tarptautiniu dokumentu užtikrinamos pagrindinės vaiko teisės, kurios ginamos valstybių, ratifikavusių dokumentą, tarptautiniu ir nacionaliniu mastu.

Lietuva Vaiko teisių konvenciją ratifikavo 1995 m., tokiu būdu įsipareigodama tarptautinei bendruomenei užtikrinti visas Vaiko teisių konvencijoje nurodytas teises. Vaiko ugdymas apibrėžiamas Vaiko teisių konvencijos 28 ir 29 straipsniuose. Svarbu pabrėžti, kad 29 straipsnio 1 dalis yra reikšminga gabių vaikų atžvilgiu, nes joje atskleidžiamas vaiko lavinimo tikslas: „kuo visapusiškiau ugdyti vaiko asmenybę, talentą ir protinius sugebėjimus“ (Žin., 1995, Nr. 60-1501). Jungtinių Tautų Vaiko teisių komiteto (2001, p. 8) Bendrajame komentare Nr. 1 „Dėl švietimo tikslų“ išplečiama ir paaiškinama 29 straipsnio 1 dalis. Nurodoma, jog švietimo kokybė siejama su individualiais vaiko mokymosi poreikiais: „<...> šis straipsnis akcentuoja į vaikus orientuoto švietimo argumentą, kad pagrindinis švietimo tikslas turėtų būti individualios vaiko asmenybės, talentų ir gebėjimų vystymas, pripažįstant tai, kad vaikas turi unikalias savybes, pomėgius, gebėjimus ir mokymosi poreikius. <...> Todėl mokymo programa turi būti tiesiogiai susijusi su vaiko socialiniu, kultūriniu, aplinkos ir ekonominiu kontekstu, taip pat dabartiniais ir būsimais poreikiais ir visiškai atsižvelgti į didėjančius vaiko gebėjimus, o mokymo metodai turi būti pritaikyti prie skirtingų vaikų poreikių“.

Remiantis Bendroju komentaru Nr. 1 „Dėl švietimo tikslų“, galima teigti, kad ugdymas turi būti pritaikytas prie vaiko poreikių, o ne vaikas turi prisitaikyti prie ugdymo programos ir metodų. Vaiko ugdymas siejamas ne tik su vaiko poreikiais dabartyje, tačiau apeliuojama į ateitį „<...> mokymo programa turi būti tiesiogiai susijusi su vaiko <...> dabartiniais ir būsimais poreikiais“ (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001, p. 8). Poreikiu yra laikomas būtinas žmogui dalykas, jei poreikis nepatenkinamas, žmogus patiria psichinę įtampą. Ji pašalinama tik patenkinus poreikį (Bartoševičienė, 2010). Kalbant apie gabių vaikų ugdymą, poreikis yra gabaus mokinio protinius gebėjimus atitinkantis ugdymas ir ugdymo metodai, kurie leidžia gabiam mokiniui išnaudoti savo potencialą ir patirti mokymosi džiaugsmą. Lietuvoje kol kas daugelyje mokyklų patiriami sunkumai pritaikant ugdymo turinį ir metodus gabiems mokiniams, todėl gabaus mokinio poreikių analizė, leidžianti numatyti ugdymo poreikių perspektyvą ateityje, apskritai yra keblus klausimas. E. Zubel (2010) ištyrusi

„Matematikai gabių vaikų vadybą pagrindinėje mokykloje“ nurodė, kad ugdymo procesas nepakankamai lanksčiai pritaikytas prie matematikai gabių vaikų poreikių, o ugdymo planavimas daugiausiai vyksta vykdant metinį planavimą, tačiau strateginiam, orientuotam į ateitį planavimui neskiriama pakankamai dėmesio. Šis pavyzdys įrodo, jog gabių mokinių ugdymo planavimas yra nenuoseklus ir neišpildantis Bendrajame komentare „Dėl švietimo tikslų“ nurodytų švietimo tikslų (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001). Kaip minėta anksčiau, vienas iš mokyklos veiksmų, galintis turėti įtakos gabaus vaiko gabumų realizacijai – tai ateities tikslų nustatymas, siejant juos su gabumais. Gabaus vaiko motyvacija atlikti užduotis, domėtis su gebėjimais susijusiomis veiklomis didėja, kai jis žino ateities tikslus. Tai skatina kryptingą mokymąsi (Siegle, McCoach, 2002).

Tarptautinė bendruomenė 1994 m. priėmė „Salamankos deklaraciją dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo“ paminėdama ir gabius mokinius. Pagrindinis minėtos deklaracijos principas, jog mokyklos turėtų priimti visus vaikus, nepaisant jų fizinių, intelektualinių, socialinių, emocinių, kalbinių ar kitų ypatybių ir pritaikyti ugdymą pagal šių vaikų poreikius. Deklaracijoje minimi ne tik vaikai, turintys negalią ar mokymosi sutrikimus, bet ir gabūs vaikai. „Salamankos deklaracijoje dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo“ deklaruojamas lygybės principas – visi vaikai, nepaisant jų skirtumų yra lygūs, todėl jiems vienodai turi būti užtikrintas kokybiškas ugdymas. Jis gali būti pasiektas sukūriant įtraukiojo ugdymo mokyklą, kurioje vadovaujamasi į vaikus orientuota pedagogika (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain, 1994).

Vis daugiau tyrinėjant gabius vaikus ir suvokiant jų išskirtinę padėtį švietimo sistemoje, Europos Ekonomikos ir socialinių reikalų komitetas 2013 m. paskelbė nuomonę dėl „Didelių intelektinių gebėjimų turinčių vaikų ir jaunuolių potencialo išlaisvinimo Europos Sąjungoje“. Šiame dokumente aptariamos gabių mokinių ugdymo organizavimo gairės ir švietimo pagalba. Komitetas rekomenduoja visoms Europos Sąjungos valstybėms: parengti mokytojus, kurie galėtų identifikuoti gabius mokinius ir suteikti jų poreikius atitinkantį švietimą; įdiegti švietimo sistemoje procedūras, kurios leistų nustatyti gabumų nerealizuojančius vaikus, ir gabius vaikus iš nepalankios socialinės aplinkos; įgyvendinti švietimo priemones gabiams vaikams ugdymo įstaigose ir už jos ribų; tobulinti mokytojų rengimo programas; rūpintis gabių vaikų emocine sveikata ir jų integracija į visuomenę bei darbo rinką; galimybe gabiams vaikams pasinaudoti mainų programomis; ES valstybėms dalintis gerąja patirtimi atpažįstant ir ugdant gabius mokinius; skatinti gabių vaikų verslumą (EESRK, 2013). Komiteto nuomonė dėl gabių vaikų ugdymo – tai Europos Sąjungos valstybių skatinimas atkreipti dėmesį į gabių vaikų ugdymo problemas, siūlant spręsti jas, tobulinant paminėtus aspektus. Lietuvai 2013 m.

išsakyta komiteto nuomonė dėl gabių vaikų ugdymo yra aktuali, o kai kurie pasiūlymai, pavyzdžiui, atpažinti gabumų nerealizuojančius vaikus ir gabius vaikus iš nepalankios socialinės aplinkos Lietuvoje vis dar yra siekiamybė.

Nacionaliniai dokumentai, įtvirtinantys gabių mokinių ugdymą yra keli. Svarbus dokumentas, įtvirtinantis kiekvieno žmogaus prigimtine teisę į mokslą yra „LR Švietimo įstatymas“. Šiame dokumente nurodoma, jog specialiesiems ugdymosi poreikiams priskiriami vaikai, turintys išskirtinių gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, todėl jiems reikalinga pagalba ir paslaugos ugdymo procese (Žin., 1991, Nr. 153-0). Vienas iš pagrindinių dokumentų priimtas 2009 m. „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa“ įteisina gabių mokinių ugdymo organizavimo gaires ir tikslus (Žin., 2009, Nr. 12-483). Nurodoma, kad gabių ir talentingų vaikų ugdymas apima: gabių vaikų atpažinimą, ugdymo spartinimą, individualizavimą, diferencijavimą ir turtinimą. Sėkmingam gabių vaikų ugdymui programoje keliami tikslai: 1) sukurti ir išbandyti labai aukštų intelektinių gebėjimų vaikų atpažinimo ir įvertinimo metodiką, 2) pritaikyti ugdymo turinį ir aplinką gabių ir talentingų vaikų poreikiams, 3) remti įvairius projektus, kurie stiprintų gabių vaikų ugdymą (Žin., 2009, Nr. 12-483). 2014 m. po „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos“ priėmimo sukurtas ir įteisintas „Gabių ir talentingų vaikų paieškos, atpažinimo sistemos sukūrimo ir mokyklų šiems vaikams prieinamumo didinimo 2014–2016 metų veiksmų planas“. Minėtas planas remiasi 3 principais: „prieinamumo – kai visiems gabiams ir talentingiems vaikams nepriklausomai nuo jų socialinės padėties, gyvenamosios vietos, mokyklos tipo, amžiaus, lyties, kalbinės aplinkos sudaromos sąlygos gauti jų poreikius atitinkantį ugdymą; paslaugų tęstinumo – kai gabių vaikų paieška, atpažinimas ir ugdymas sudaro vientisą interaktyvią seką; atsakomybės ir kompetencijos – gabių vaikų paiešką, atpažinimą ir ugdymą vykdo kvalifikuoti specialistai, teisės aktų nustatyta tvarka teikiantys kokybišką švietimo pagalbą“ (TAR, 2014, Nr. 732).

Apibendrinant galima teigti, kad tarptautiniai ir nacionaliniai teisės aktai ir dokumentai įtvirtina gabių vaikų teisę į jų poreikius atitinkantį ugdymą. Tarptautiniuose dokumentuose vadovaujamosi lygybės principu, pabrėžiant, kad nepaisant skirtumų visi vaikai turi gauti kokybišką ugdymą, atitinkantį jų poreikius. Plačiąja prasme vaiko ugdymas turi būti visapusiškas ir ugdyti tiek asmenybę, tiek talentą, tiek protinius gebėjimus. Europos Sąjungos dokumentuose nurodomos rekomendacijos akcentuoja mokytojų rengimą dirbti su gabiais vaikais ir gebėti juos identifikuoti, ypač gabius vaikus, kurie yra socialiai pažeidžiami, rūpintis gabių vaikų emocine sveikata, plėsti jų akiratį, padėti integruotis į darbo rinką ir sociumą. Nacionaliniai teisės aktai pabrėžia gabiams vaikams reikalingas švietimo paslaugas, ugdymo turinio ir aplinkos pritaikymą, projektų, stiprinančių gabių vaikų ugdymą, rėmimą.

Vis dėlto, dokumentuose neretai nurodomi tikslai sunkiai įgyvendinami praktikoje arba įgyvendinami netinkamai. Lietuvoje patvirtinus „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programą“ mokyklos susidūrė su daugybe iššūkių, ugdydamos gabius vaikus, ypač juos atpažindamos bei pritaikydamos ugdymą.

### 3. GABIŲ VAIKŲ UGDYMAS LIETUVOJE

#### 3.1. Formalusis švietimas

##### 3.1.1. Spartinimas

Gabių mokinių ugdymas Lietuvoje yra paremtas „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje“ nustatytais ugdymo formomis. Išskiriamos šios ugdymo formos: spartinimas, diferencijavimas, specializavimas, individualizavimas. Šias ugdymo formas taiko formalųjį švietimą vykdančios įstaigos, t. y. mokyklos (Žin., 2009, Nr. 12-483). Formalusis švietimas apibrėžiamas „Švietimo įstatyme“ kaip: „švietimas, vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka patvirtintas ir įregistruotas švietimo programas, kurias baigus įgyjamas pradinis, pagrindinis, vidurinis arba aukštasis išsilavinimas ir (ar) kvalifikacija arba pripažįstama kompetencija, reikalinga įstatymų reglamentuojamam darbui ar funkcijai atlikti“ (Žin., 1991, Nr. 153-0). Spartinimas „Gabių ir talentingų mokinių ugdymo programoje“ suprantamas kaip specialistų rekomendacijas gavusio gabaus vaiko ankstesnė nei įprastai mokymosi pradžia priešmokyklinio ar pradinio ugdymo programose. Taip pat nurodoma, kad spartinimas gali įvykti priešmokykliniame, pradiniam ir pagrindiniame ugdyme peršokus klases, kai mokinio mokymosi pasiekimai yra aukšti (Žin., 2009, Nr. 12-483). Spartinimas kaip ugdymo forma yra įteisintas LR švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo ugdymo programas tvarkos aprašo patvirtinimo“ (Žin., 2005, Nr. 46-1526).

Mokslininkų nuomonė dėl gabių mokinių ugdymo spartinimo yra prieštaringa. „Gabių ir talentingų mokinių ugdymo programoje“ minimas spartinimas susijęs su ankstesne mokymosi pradžia arba klasių peršokimu, o tai lemia, kad mokinys atsiduria aukštesnio mokymosi lygio mokinių grupėje. Tokioje grupėje mokinių gabumai yra aukštesni, nei būtų grupėje, atitinkančioje mokinio amžių, o ne gebėjimus. Įvairūs moksliniai tyrimai įrodo, kad tai gali sukelti „didelės žuvies mažame puode efektą“ – mokinio, perkelta į aukštesnių pasiekimų arba gabių mokinių grupę, teigiamas savęs vertinimas yra žemesnis negu mišrioje grupėse, kuriose mokosi įvairių gebėjimų mokiniai (Pekrun, Marsh, Muryama, Goetz, Frenzel 2019; Marsh, Hau, 2003).

Kituose moksliniuose tyrimuose išvelgiama spartinimo nauda ir gabių mokinių pasitenkinimas tuo, kad jie turėjo galimybę ugdytis sparčiau. B. Bernstein, D. Lubinski ir C. Benbow (2020) atliko 35-erių metų tyrimą, jame nagrinėjo, ar gabiems mokiniams mokykloje taikytas ugdymo spartinimas turėjo ilgalaikių neigiamų pasekmių jų psichologinei gerovei. Tyrimas buvo atliktas 2 kartus, pirmą kartą, kai tiriamieji buvo 25-erių metų, antrą kartą, kai jie buvo 50-ies. Atlikus tyrimą, paaiškėjo, kad ugdymo spartinimas nesukėlė ilgalaikių neigiamų pasekmių psichologinei gerovei, atvirkščiai, tiriamųjų psichologinė gerovė buvo aukštesnė už šalies psichologinės gerovės vidurkį. Viename iš ankstesnių tyrimų nustatyta, kad gabūs mokiniai, kuriems buvo taikytas ugdymo spartinimas, ne tik kad neatsiliko savo mokymosi pasiekimais nuo vyresnių mokinių, bet ir pralenkė juos (Wells, Lohman, Marron, 2009).

Lietuvoje spartinimas apima tik keletą formų, tačiau jų yra daugiau. Be minėtų išskiriama: tam tikro mokomojo dalyko turinio spartinimas, ankstesnis nei įprastai įstojimas į universitetą arba kolegiją, ypatingos mokyklos, nuolatinė/tęstinė pažanga, savarankiškas mokymasis, jungtinės klasės, ugdymo turinio sutraukimas (nekartojama mokymosi medžiaga), teleskopinis ugdymo turinys (ugdymo turinys išdėstomas per trumpesnę laiką), mentorystė, užklausinės programos, nuotolinis mokymasis, ankstesnis nei įprastai mokyklos baigimas, dvigubas mokymasis (mokomasi dviejose aukštesiose mokyklose arba studijų programose), išplėstinė praktika (galimybė gabiems mokiniams laikyti kolegijos lygio kursus ir egzaminus, mokantis vidurinėje mokykloje), pažengusiojo balo suteikimas stojant į aukštąją mokyklą už išlaikytą tam tikrą egzaminą (Heinbokel, 2016; Bakanovienė, 2007; Colangelo, 2004). Daugelis išvardintų spartinimo formų Lietuvoje yra priskiriamos kitoms ugdymo formoms – ne spartinimui – arba nėra taikomos. Pavyzdžiui, išplėstinė praktika kaip spartinimo forma taikoma Amerikoje ir Kanadoje (Thomson, Ashley, Lafortune, Sylvie, 1999).

Lietuvoje spartinimas dažniausiai taikomas pradedant anksčiau lankyti pradinę mokyklą, tačiau itin retai taikomas perkeliant mokinį į aukštesnę klasę, todėl ankstyvas įstojimas į universitetą – nepraktikuojamas. Kitose Europos valstybėse, Airijoje ir Vokietijoje, ankstyvesnis įstojimas į universitetą dažna praktika. Vokietijoje iki 2000 m. tai buvo retas reiškinys, tačiau po 2000 m. gabių mokinių, kurie peršoko kelias klases ir anksčiau baigė mokyklą, ankstesnis įstojimas į universitetą tapo dažnesne praktika. Kaip pavyzdys, Dietlinde Minu Tizabi, kuri baigė vidurinę mokyklą Vokietijoje 14 m., nes buvo perkelta keturiomis klasėmis aukščiau. Tačiau toks ugdymo būdas yra paplitęs ne visose šalyse, Italijoje ir Rusijoje ankstesnis įstojimas į universitetą apskritai neleidžiamas (Heinbokel, 2016).

Remiantis LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu „Dėl 2011-2013 metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“, spartinimui galima priskirti mokomojo dalyko intensyvinimą. Dalyko pamokos gali būti intensyvinamos pasiekiant nurodytą mokymosi lygį ne per dvejus metus, bet per vienerius. Taip pat mokomasis dalykas gali būti intensyvinamas ir per savaitę. Toks intensyvinimas gali būti skiriamas pavieniui mokiniui (Žin., 2011, Nr. 74-3561).

Apibendrinant galima teigti, kad spartinimas Lietuvoje įgyvendinamas, kai vaikas pradeda anksčiau dalyvauti priešmokyklinio ar pradinio ugdymo programose, peršoka klases dėl aukštų pasiekimų arba mokiniui taikomas mokomojo dalyko intensyvinimas. Svarbu pabrėžti, kad Lietuvoje retai praktikuojama gabų mokinių perkelti į aukštesnę klasę. Kitose šalyse, lyginant su Lietuva, taikomos įvairesnės spartinimo formos. Spartinimas kaip ugdymo forma mokslininkų yra vertinamas prieštaringai. Vienuose tyrimuose pabrėžiama, kad gabaus vaiko perkėlimas į aukštesnę klasę gali sukelti „didelės žuvies mažame puode efektą“, kituose išvelgiama nauda gabiam vaikui, nes spartinimas gali lemti aukštesnius pasiekimus. Šiuos prieštarigus tyrimų rezultatus galima sieti su gabų vaikų skirtinga asmenine charakteristika, kuri nulemia skirtingą adaptaciją.

### 3.1.2. Diferencijavimas

Vadovaujantis „Gabų ir talentingų mokinių ugdymo programa“, diferencijavimas viena iš ugdymo formų, kuri leidžia pritaikyti užduotis gabiams vaikams, atsižvelgiant į jų gebėjimus. Nurodoma: „Gabų ir talentingų vaikų ugdymas diferencijuojamas, specializuojamas, individualizuojamas suteikiant galimybę: vaikams pagal amžių, gebėjimus ir polinkius rinktis pagilintą, kryptingą dalykų arba jų modulių mokymąsi, diferencijuojant užduotis ir panašiai“ (Žin., 2009, Nr. 12-483). Diferencijavimas – tai galimybė užduotį pateikti taip, kad ji atitiktų mokinio galimybes ir sugebėjimus. Tokia ugdymo forma itin palanki, kai klasėje mokosi skirtingų gebėjimų mokiniai. Švietimo dokumente nurodoma: „Ugdymo diferencijavimas – tai yra ugdymo tikslų, uždavinių, mokymo ir mokymosi turinio, metodų, mokymo(si) priemonių, mokymosi aplinkos, vertinimo pritaikymas mokinių skirtybėms. Jo tikslas – sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui sėkmingiau mokytis“ (Žin., 2011, Nr. 74-3561). Skiriama keletas diferencijavimo būdų:

1. mokiniams duodamos skirtingo sudėtingumo užduotys;
2. mokiniams duodamos vienodos užduotys, bet reikalaujama jas atlikti skirtingu tempu;
3. kursas išeinamas, atsižvelgiant į mokinio mokymosi tempą;
4. mokiniui duodamos papildomos užduotys (Narkevičienė, 2012).

Nurodoma, kad vienas iš gabiems mokiniams tinkamų diferencijavimo būdų yra mokymasis šuoliais, praleidžiant jau žinomą mokymosi medžiagą. Mokymosi šuoliais priešprieša – laiptelių principas. Jis tinka žemesnių gebėjimų mokiniams, nes mokymosi procesas remiasi nuoseklumu. Prie sudėtingesnių užduočių pereinama tik tuomet, kai įveikiamos lengvesnės užduotys (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Diferencijavimu taip pat laikomas mokinių laikinų mobiliųjų grupių sudarymas, taikomas tam tikro dalyko pamokoms arba užduotims atlikti, (Žin., 2011, Nr. Nr. 74-3561).

„Gabių ir talentingų mokinių ugdymo programoje“ specializavimas gali būti priskirtas nurodytam „mokymuisi gimnazijose, turinčiose darbo patirties ugdyti gabius vaikus“ (Žin., 2009, Nr. 12-483). B. Narkevičienė (2012) nurodo, kad diferencijavimas gali būti vidinis ir išorinis. Išorinė diferencijacija – tai, kai mokiniai gali rinktis švietimo instituciją atitinkančią jų interesus ir poreikius arba klases, grupes su profiliuotu arba skirtingu ugdymo turiniu. Vidinis diferencijavimas – tai, kai dirbama su visa klase, bet atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtybes pritaikant individualizuotą darbą. Specializavimą galima priskirti prie išorinės diferencijacijos, nes mokinys gali pasirinkti švietimo įstaigą, kuri atitinka jo poreikius. Lietuvoje išplėtotas tinklas gimnazijų ir bendrojo lavinimo mokyklų, kurios specializuojasi ugdant gabius vaikus – tai Vilniaus licėjus, Kauno technologijos universiteto gimnazija, Klaipėdos licėjus. Vilniaus licėjus mokinius priima pagal bendrąją tvarką, atsižvelgę į konkursinį balą, kuri nustato Vilniaus licėjaus komisija. Stojamieji egzaminai nevykdomi, kai norima mokytis pagal Vilniaus licėjaus įprastą ugdymo programą, tačiau norintiems mokytis pagal Tarptautinio bakalaureato programą būtina išlaikyti stojamuosius egzaminus. Tai dvejų paskutinių vidurinės metų programa skirta 16-19 m. moksleiviams. (Vilniaus licėjus, 2021). Kauno technologijos universiteto gimnazijoje taip pat vykdomi stojamieji egzaminai arba moksleivis gali būti priimtas pagal gimnazijos vykdomų „Mokslų turnyrų“ surinktus balus (Kauno technologijos universiteto gimnazija, 2020). Norint įstoti į Klaipėdos licėjų, būtina neturėti drausminių nuobaudų, išlaikyti stojamąjį egzaminą, o I ir II trimestro bendras įvertinimas turi būti ne mažesnis kaip 7 balai (Klaipėdos licėjus, 2017).

Apibendrinant galima teigti, kad diferencijavimas viena iš ugdymo formų, kuri pasižymi užduočių išdiferencijavimu pagal sudėtingumą ir mokinių galimybes, kurso ir užduočių atlikimo tempo nustatymu, papildomų užduočių skyrimu. Švietimo dokumente (Žin., 2011, Nr. 74-3561) diferencijavimas apima plačią sąvoką, kurios pagrindinis tikslas sudaryti sąlygas sėkmingiau mokytis kiekvienam mokiniui. Skiriamos dvi diferencijacijos rūšys: vidinė ir išorinė. Vidinė pasižymi užduočių pritaikymu skirtingų gebėjimų mokiniams, kurie mokosi toje pačioje klasėje. Išorinei diferencijacijai galima priskirti specializavimą, nes mokinys

renkasi jo poreikius atitinkančią mokymosi įstaigą. Pavyzdžiui, gabus mokinys įstoja į Klaipėdos licėjų, kuris specializuojasi ugdant gabius vaikus.

### 3.1.3. Individualizavimas

Individualizacija itin svarbi mokymo procese plėtojant gabių mokinių gebėjimus. Anot L. Šiaučiukėnienės (1997), individualizacijos taikymas pedagogikoje padėjo plėtoti diferencijavimą ir jos teorines prielaidas. Diferenciacijos ir individualizacijos pagrindinis skirtumas, jog individualizacija daugiau remiasi individualiu didaktiniu priėjimu prie kiekvieno mokinio, atsižvelgiant į jo individualias asmenines ir psichines savybes bei mokymosi stilių. P. Jucevičienė (1989) nurodo, kad individualizavimas gali būti pritaikomas:

1. individualizuojant mokymo turinį;
2. individualizuojant mokymo tempą;
3. taikant įvairius individualizuotus metodus ir būdus;
4. individualizuojant kontrolę ir savikontrolę;
5. individualizuojant pedagogo poveikį mokiniui (cit. iš Šiaučiukėnienės, 1977, p. 67).

B. Narkevičienė (2012) gabių vaikų ugdymo modelyje akcentuoja individualizuoto mokymo reikšmę. Edukologės sukurtame „Gabių vaikų ugdymo modelyje“ interpersonaliniame lygmenyje yra rekomenduojamos (itin) gabaus vaiko individualizuotos ugdymo programos. Ji išskiria šių programų sudarymo pagrindinius principus: įvairiapusiškas gabaus vaiko pažinimas; diferenciacijos ir integracijos integralus santykis, tikslų dermė ir pedagogų lūkesčių optimizavimas, tikslinės mokymosi aplinkos kūrimas, mokomosios medžiagos pertvarkymas ir plėtotės optimizavimas, parama, mokinio savarankiškumo ugdymas, pedagogų savistaba, kuriant individualizuotas programas (Narkevičienė, 2012). Mokslininkės gabių vaikų ugdymo modelis apima holistinį požiūrį, todėl individualizuota mokymo programa yra itin svarbus ugdymo sistemos elementas, turintis su kitais ugdymo sistemos elementais sąryšį. Tokioje individualizuotoje gabių mokinių ugdymo programoje individualizavimas yra mokymosi proceso pagrindas, kuris apima visą ugdymo struktūrą, o ne paskirus mokymosi elementus.

Vis dėlto, Lietuvoje mokytojai gabius vaikus ugdo nekryptingai, nes neturi gabių vaikų ugdymo sistemos, neatkreipia dėmesio į gabijų mokinių individualias savybes. Individualizavimas ir diferencijavimas apsiriboja sunkesnėmis užduotimis, kurios dažniausiai pateikiamos nesistemiškai. To pasekmė gali būti S. Girdzijauskienės ir E. Undro (2019)

nurodytos neišspręstos problemos: Lietuvoje nėra sukurtos ir reglamentuotos gabių vaikų atpažinimo strategijos, nėra apibrėžto gabių vaikų ugdymo turinio, nėra ugdymo gairių.

Atliktame tyrime apie tai ko trūksta mokytojams darbui su gabiais vaikais nurodoma daugybė dalykų. Kaip svarbiausi išskiriami: užmokestis už papildomą darbą, materialinis paskatinimas gabiems vaikams, bendra itin gabių vaikų ugdymo politika visos šalies mastu (Narkevičienė, Almonaitienė, Janilionis, Rost, 2002). Svarbūs ne tik sisteminiai dalykai, bet ir mokytojo reikšmė, jo požiūris į ugdymo procesą. Mokytojas moko ir padeda mokytis, jo ir ugdytinio kuriamas bendražmogiškas santykis mokymosi procese daro didžiulę įtaką ugdytinio savivokai ir gebėjimų realizavimui. V. Targamadžė nurodo, kad šiandieniniai mokytojai sulaukia mažai paramos, nors jiems keliami aukšti reikalavimai, kurie gali lemti profesinį perdegimą. Anot jos, mokytojai nebesugeba dirbti, ne dėl kompetencijų trūkumo, o dėl to, kad darbo sąnaudos labai didelės. Mokytojams dažnai nurodinėjama, neįsiklausant į jų nuomonę, o tai dažniausiai sukelia nesutarimus (Targamadžė, 2018).

2013-2022 m. Švietimo strategijoje nurodoma, kad gabūs mokiniai neranda tinkamos mokymosi formos, o pagal mokinių aukščiausių lygmenų pasiekimus Lietuvos mokiniai atsilieka nuo pirmaujančių šalių (Švietimo ir mokslo ministerija, 2014). Pagal 2018 m. PISA rezultatus Lietuvos moksleivių pasiekimai skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų srityse buvo žemesni už EPBO šalių vidurkį. Lyginant Lietuvos moksleivių PISA rezultatus su kitomis Baltijos šalimis, Latvija ir Estija, Lietuvos rezultatai – žemiausi (Schleicher, 2018). Tai rodo švietimo problemas sisteminiu lygmeniu, kurios taip pat turi poveikį ugdant gabius vaikus. Mokyklų savivalei paliktas gabių vaikų ugdymas organizuojamas netiksliai, nes trūksta išorinio ir vidinio stebėjimo bei įvertinimo šiuo atžvilgiu, kuris remtųsi bendradarbiavimu ir pagalba.

Apibendrinant galima teigti, kad individualizavimas nuo diferencijacijos skiriasi tuo, kad individualizavimas remiasi individualiu didaktiniu priėjimu prie mokinio. Vertinami ne bendrai klasėje esančių gabių mokinių gebėjimai, bet atsižvelgiama į tam tikro mokinio individualias savybes, asmenybės vystymosi procesą, mokymosi ypatumus. Individualizavimo procesui būtinas glaudus mokinio ir mokytojo ryšys. Edukologės B. Narkevičienės „Gabių vaikų ugdymo modelis“ remiasi individualizuotų mokymo programų sudarymu gabiems mokiniams. Šis modelis pasižymi holistiškumu. Pastebima, kad formalusis gabiųjų švietimas apima dokumentuose nurodytas spartinimo, diferencijavimo, individualizavimo ir specializavimo formas, tačiau jų įgyvendinimas praktiniu lygmeniu kelia abejonių dėl kokybės kriterijaus. Neturint vieningos gabiųjų ugdymo sistemos, nesant vidinio ir išorinio vertinimo, švietimo politikams nebendradarbiaujant su mokytojais ugdymo

paslaugos gabiems vaikams gali būti teikiamos nekokybiškai. Be išnagrinėtų ugdymo formų yra išskiriama dar viena ugdymo forma – turtinimas, kuris apima neformalųjį švietimą.

### 3.2. Neformalusis švietimas

Ugdymo turtinimas apima įvairius būdus, kuriais gilinamas arba papildomas formalusis ugdymas. Turtinimą kaip gabiųjų ugdymo formą galima priskirti neformaliajam švietimui. „Švietimo įstatyme“ nurodoma, kad tai: „švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas (Žin., 1991, Nr. 153-0). Įvairios olimpiados, konkursai, būreliai, vasaros stovyklos – tai neformalusis švietimas, kuris lavina ir plečia gabių mokinių kompetencijas. Neformalusis švietimas gali būti vykdomas bendrojo lavinimo mokykloje ir už jos ribų. Turtinimo ir spartinimo pagrindinis sirtumas, jog spartinimas orientuotas į greitį, t.y. mokymosi medžiaga išeinama greičiau, nes gabūs vaikai sugeba greičiau nei kiti įsisavinti mokymosi medžiagą, o turtinimas, atvirkščiai, orientuotas į gilesnę ir išsamesnę ugdymo turinio analizę arba papildomą ugdymą šalia įprasto ugdymo turinio (Fischer, Müller, 2014).

„Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje“ pažymima, kad gabių vaikų ugdymas gali būti turtinamas organizuojant įvairius konkursus, festivalius, olimpiadas ir varžybas (Žin., 2009, Nr.12-483). Konkursai ir olimpiados gabiems mokiniams suteikia motyvacijos mokytis, skatina sveiką konkurenciją. Gabūs vaikai pasižymi aukštesniais gebėjimais, todėl olimpiados ir konkursai pajvairina mokymosi procesą, suteikdami iššūkių. A. Brandišauskienės (2019) atliktame tyrime apie gabios mergaitės mokymosi patirtį paaiškėjo, kad mokinė tik ruošdamasi olimpiadoms jaučia motyvaciją mokytis, nes įprastame mokymosi procese trūksta sudėtingesnių užduočių. Jos motyvacija kyla iš savo ir kitų gebėjimų palyginimo: „Aš mačiau kelis mokinius, jie išsprendė visas užduotis, palyginusi juos su savimi, pagalvojau *Ar aš esu prastesnė?* mano ambicijos buvo užgautos, tada atsiranda motyvacija ir tu pradedi kažką daryti“ (Brandišauskienė, 2019, p. 210). Gabių mokinių noras dalyvauti konkursuose susijęs su įvairiais veiksniais. V. Dabrišienė, O. Visockienė (2015) nustatė, kad gabių mokinių dalyvavimą matematikos konkursuose labiau lemia vidiniai asmenybės veiksniai negu išoriniai. Berniukai matematikos konkursuose dalyvauja dažniau ir pasiekia aukštesnių rezultatų negu mergaitės. Remiantis apklausos duomenimis, 60 proc. gabių mokinių pažymėjo, kad jie dalyvaudami matematikos konkurse nori pasitikrinti žinias – tai pagrindinė priežastis. Kitos priežastys – azartas, malonumas spręsti uždavinius (Dabrišienė, Visockienė, 2015, p. 160). Vis dėlto, olimpiados ir konkursai organizuojami vieną arba keletą kartų per

mokslo metus, todėl gabiems vaikams gali pritrūkti iššūkių, nes įprastas ugdymo turinys apsiriboja lengvesnio lygio užduotimis.

Turtinimas kaip ugdymo forma dažnai taikomas neformaliojo švietimo institucijose, kuriose papildomai ugdomi gabūs vaikai. Tai „Nacionalinė moksleivių akademija“ (NMA) siūlanti papildomą ugdymą gabiems vaikams. Joje vykdomas nuotolinis mokymas(is), todėl nuo 7 klasės mokyti NMA gali gabūs vaikai iš visų Lietuvos vietovių. Gabiems pradinukams papildomą ugdymą teikia „Gabių vaikų akademija“. Šioje švietimo įstaigoje remiamasi K. Rogers (2007) nurodytomis sąlygomis gabiems vaikams ugdyti: nuolatiniai iššūkiai, galimybė dirbti savarankiškai, mokymosi pagreitinimas, turinio pagilinimas, galimybė bendrauti ir mokytis su panašių gebėjimų vaikais (Gabių vaikų akademija, 2020). Remiantis „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa“, turtinimas įgyvendinamas vykdant ir specializuotą mokymą. Mokiniai gabūs meno disciplinoms gali mokytis Nacionalinėje Mikalojaus Konstantino Čiurlionio menų mokykloje, Klaipėdos Eduardo Balsio, Kauno apskrities Juozo Naujalio muzikos ir kitose panašiose bendrojo lavinimo mokyklose. Jose meninių programų ugdymas vyksta išsamiau, giliau ir plačiau. Atsižvelgiant į „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programą“, turtinimas Lietuvoje apibrėžiamas per neformalųjį švietimą, organizuojant olimpiadas ir konkursus, ir vykdant specializuotą mokymą.

Viena iš turtinimo formų gali būti pritaikytas individualusis mokymasis, kai gabus mokiny savarankiškai plėtoja individualius gebėjimus ne mokyklos aplinkoje, o mokytojas tik kuruoja individualų mokymosi procesą. S. Lapkauskienė (2007) ištyrusi „Gabių vaikų ugdymą pagrindinėse mokyklose švietimo kaitos kontekste“ nustatė, kad turtinimas organizuojant gabių mokinių savarankišką mokymąsi ne mokyklos aplinkoje, bet gabiam vaikui priimtinoje aplinkoje – nevykdomas. Visi apklausoje dalyvavę mokytojai nurodė, kad gabiam mokiniui nelankyti kartą per savaitę pamokų, bet plėtoti gebėjimus savarankiškai jam priimtinoje aplinkoje yra neįmanomas reiškinys. Toks institucinis požiūris į mokymosi procesą iki šiol nepasikeitė. Kaip teigia edukologė V. Targamadžė, Lietuvoje vis dar dominuoja mokymo, o ne mokymosi paradigma (Targamadžė, 2018).

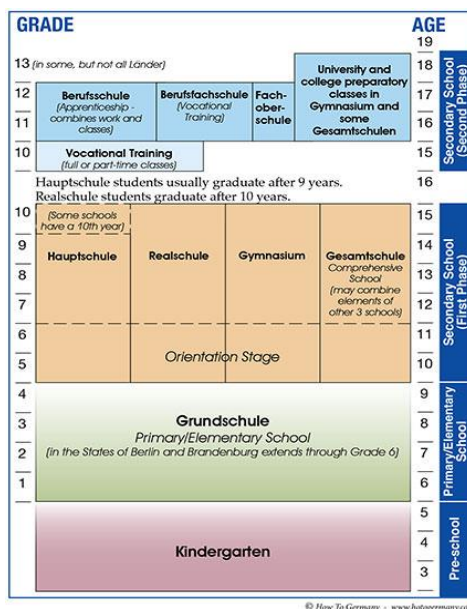
Apibendrinant galima teigti, kad turtinimas Lietuvoje vykdomas papildant įprastą mokymosi programą įvairiomis veiklomis, konkursais, olimpiadomis bei teikiant išplėstas ir pagilintas meno programas specializuotose mokyklose. Taip pat turtinimas kaip ugdymo forma vykdomas neformalųjį švietimą gabiems vaikams nuo 7 klasės teikiančioje įstaigoje „Nacionalinėje moksleivių akademijoje“ ir „Gabių vaikų akademijoje“, skirtoje pradinio mokyklinio amžiaus vaikams. Ugdymo turinio pagilinimas „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje“ yra apibrėžtas kaip diferencijacija ir individualizacija, o ne kaip turtinimas, kuris

siejamas su papildomomis veiklomis, išplečiančiomis įprastą mokymosi turinį, o ne pagilinančiomis jį, išskyrus specializuotas bendrojo lavinimo mokyklas, kuriose vykdomos pagilintos meninio ugdymo programos.

## 4. GABIŲ VAIKŲ UGDYMAS VOKIETIJOJE

### 4.1. Gabių vaikų ugdymo ypatumai: Vokietija vs Lietuva

Vokietijos vienas iš valstybinių prioritetų – švietimas. Švietimo sistemai būdingas ankstyvas mokinių pasiekimų vertinimas. Jis įvyksta pasibaigus pradiniam mokymui(si). Pradinę mokyklą vaikai lanko nuo 6-erių iki 9-erių, po to perėjus į vidurinę mokyklą 2-ejus metus vyksta orientacinis laikotarpis (atitinka 5 ir 6 klases), per kurį įvertinus mokinio sugebėjimus, jis yra nukreipiamas į tam tikrą vidurinę mokyklą. Vokietijos vidurinės mokyklos skirstomos į kelis tipus: šiuolaikinė mokykla, vidurinė mokykla, gimnazija (gramatikos mokykla) (Fischer, Müller, 2014). Toks profiliavimas leidžia atrinkti panašių sugebėjimų mokinius, kurie gali išreikšti savo potencialą jiems palankioje mokykloje. Tai sudaro racionalią mokyklų sistemą negu Lietuvoje, kurioje žemesnių gebėjimų mokiniai nuo 15 m. gali patekti į gimnaziją, o pasirinkę tam tikrus aukštesnius ar žemesnius mokymosi lygius gali tęsti mokymąsi iki 18-19 m. Vokietijoje mokiniai, gabūs mokslui, nukreipiami į gimnaziją, kurioje mokosi nuo 12 m. iki 18-19 m., o vėliau gali tęsti mokymąsi universitete. Likusieji, kurių pasiekimų rezultatai žemesni nei reikalaujama, nukreipiami į šiuolaikinę arba vidurinę mokyklą, kurioje mokosi iki 16 m. Vėliau jie gali rinktis profesinę arba vakarinio mokymosi formą, o pabaigę įgyja galimybę tęsti mokymąsi universitete arba rinktis technikos kolegiją (Fischer, Müller, 2014).



**10 pav. „Vokietijos mokyklų sistema“**

Šaltinis: KMK, 2019

Vokietijoje ugdant gabius vaikus dominuoja 3 ugdymo formos: spartinimas, turtinimas, mišri forma. Mišriai formai būdinga apjungti tiek spartinimą, tiek turtinimą. Lietuvoje „Gabių ir talentingų mokinių ugdymo programoje“ minimos 4 ugdymo formos: spartinimas, turtinimas, diferencijavimas, individualizavimas, neišskiriant mišrios formos (Žin., 2009, Nr. 12-483).

Vokietijoje spartinimas ugdymo procese įgyvendinamas:

- ankstesniu nei įprastai mokyklos lankymu;
- sudarymu mišraus amžiaus grupių;
- perkėlimu į aukštesnes klases;
- gabių mokinių dalyvavimu aukštesnių klasių užsiėmimuose (Fischer, Müller, 2014).

Lyginant Lietuvą ir Vokietiją, pastebimi skirtumai. Vokietijoje spartinimas apima daugiau būdų nei Lietuvoje. Tiek Lietuvoje, tiek Vokietijoje gabūs vaikai gali pradėti anksčiau lankyti mokyklą arba būti perkelti į aukštesnes klases, tačiau kitaip nei Lietuvoje, Vokietijoje sudaromos mišraus amžiaus grupės, kad gabūs vaikai galėtų bendrauti su jų intelektą, o ne amžių atitinkančiais mokiniais. Be to Vokietijoje gabus vaikas gali dalyvauti aukštesnių klasių užsiėmimuose, tai rodo Vokietijos mokyklų lanksčią organizacinę struktūrą.

Turtinimas Vokietijoje įgyvendinamas panašiai kaip ir Lietuvoje papildant įprastą ugdymo turinį įvairiomis veiklomis. Tačiau skirtingai nei Lietuvoje, Vokietijoje individualizavimas suprantamas kaip vienas iš turtinimo būdų. Vokietijoje turtinimas apima:

- individualizavimą;

- užklausinę veiklą;
- papildomus kursus;
- dalyvavimą nacionalinėse akademijose ir olimpiadose;
- bendradarbiavimą su universitetais ir verslo kompanijomis;
- mokinių mainų programas (Fischer, Müller, 2014).

Lyginant turpinimo įgyvendinimą Vokietijoje ir Lietuvoje, galima pastebėti, kad situacija yra panaši. Tiek Vokietijoje, tiek Lietuvoje turpinimas apima užklausinę veiklą. Vokietijoje tai apima dalyvavimą nacionalinėse akademijose, Lietuvoje dalyvavimą vyresniesiems „Nacionalinėje gabių vaikų akademijoje“, pradinukams „Gabių vaikų akademijoje“. Abiejose valstybėse įprastas gabių mokinių varžymasis olimpiadose. Taip pat tiek Lietuvai, tiek Vokietijai būdinga ugdant gabius vaikus bendradarbiauti su universitetais. Lietuvoje Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas bei Kauno technologijos universitetas ne pirmus metus prisideda prie itin gabių vaikų ugdymo Kaune, siūlydami moksleiviams nuo 3 iki 12 klasės įvairių disciplinų modulius (Kauno miesto savivaldybės administracija, 2018). Nuo 2020 m. Vytauto Didžiojo universitetas ir Izraelio gabiųjų centras Ron Vardi inicijuoja programą „Gifted“ 3-11 klasių mokiniams. Trečiokams siūlomos disciplinos – asmeninė ūgtis, išmanioji matematika, gamtamokslinis tyrinėjimas, kūrybinė saviraiška. Vyresnių klasių moksleiviams – skaitmeninė matematika, geografijos ir istorijos tyrimai, emocinių kompetencijų ir potencialo valdymas (VDU, 2020). Mainų programos Lietuvoje, kaip gabių mokinių vienas iš turpinimo būdų – mokyklose nepraktikuojamas.

Vokietijoje išskiriama mišri ugdymo forma, kuri apima:

- intensyvius kursus;
- klases, kuriose taikomas spartinimas;
- dvikalbes klases mokyklose;
- tam tikras klases gabiems ir talentingiems mokiniams;
- dalyvavimą universitetų paskaitose (jaunieji tyrėjai) (Fischer, Müller, 2014).

Mišri ugdymo forma nebūdinga Lietuvos ugdymo sistemai, dažniausiai parenkama tam tikra viena ugdymo forma, lygiagrečiai nesusiejant spartinimo ir turpinimo.

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvoje ir Vokietijoje ugdymo sistema turi panašumų ir skirtumų. Vokietijos mokyklų sistema išsiskiria skirtingais mokyklų tipais, kurie atitinka mokinių pasiekimus. Pagal tai parenkama atitinkama vidurinė mokykla. Taip pat Vokietijoje ugdant gabius mokinius taikomas įvairesnis ugdymo formų įgyvendinimas negu Lietuvoje. Be spartinimo ir turpinimo išskiriama mišri ugdymo forma. Vokietijoje skirtingai nei Lietuvoje,

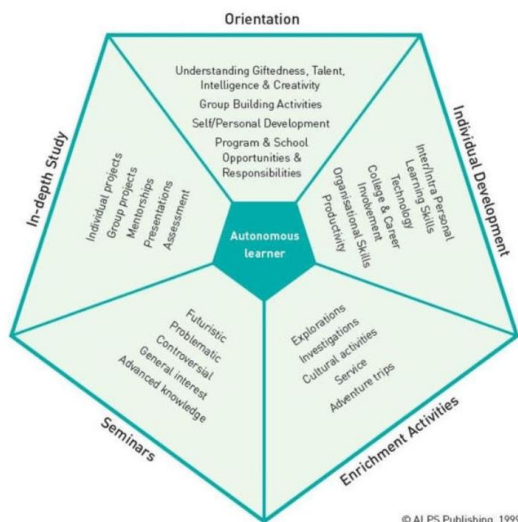
spartinimas įgyvendinimas sudarant mišraus amžiaus grupes bei leidžiant gabiam mokiniui dalyvauti aukštesnių klasių užsiėmimuose. Turtinimas lyginamosiose šalyse įgyvendinamas panašiais būdais, tačiau galima išskirti mainų programas, kurios Lietuvos mokyklose ugdant gabiuosius nėra praktikuojamos. Be minėtų ugdymo formų, skirtų gabiems mokiniams, Vokietijoje taikomi tam tikri ugdymo modeliai, padedantys gabiems mokiniams realizuoti savo gabumus.

#### 4.2. Gabių vaikų ugdymo modeliai ir programos Vokietijoje

Gabių vaikų ugdymo modeliai ir programos – tai investicija į vaikų gabumus, tikintis, kad jie taps kūreėjais ir problemų sprendėjais mokslo ir technologijų srityse, globalėjančiame ir nuolat besikeičiančiame pasaulyje. Vokietijoje taikomi gabių vaikų ugdymo modeliai, kurie remiasi teoriniu pagrindu, įgyvendinamu praktiškai.

Vienas iš plačiai taikomų modelių įvairiose Vokietijos federacinėse teritorijose – autonomiško mokymosi modelis („Autonomous learning model“), sukurtas 1999 m. mokslininkų G. Betts ir J. Kercher (Fischer, Müller, 2014). Šio modelio taikymo tikėtinas rezultatas išskirtiniai žmonės, gebantys spręsti pasaulio, valstybių makroproblemas. Jie apibūdinami kaip: „tikintys savimi ir kitais, norintys pasiekti pozityvių pokyčių pasaulyje, suprantantys mokymąsi kaip visą gyvenimą besitęsiančią kelionę“ (Betts, Kapiushion, Carey, 2016, p. 206). Autonomiško mokymosi modelio idealogija apima humanistinę psichologiją, lyderystę, patirtinį ugdymąsi, efektyvios komandos formavimo procesus. Autonomiško mokymosi esmė, kad gabus mokinys pats planuoja mokymosi procesą, padedamas mokytojo. Tai savarankiško mokymosi modelis. Mokinys gauna asmeninio augimo plano šabloną, kurį koreguoja atsižvelgdamas į savo domėjimosi sritis ir į sritis, kuriose norėtų tobulėti. Autonomiško mokymosi modelis sudarytas iš 5 sričių: orientacijos, individualaus vystymosi, turtinimo, seminarų, giluminio studijavimo (mokymosi). Kiekviena išvardyta modelio sritis orientuota į tam tikrą gebėjimų ir kompetencijų lavinimą. Paminėtos 5 sritys tarsi etapai, einantys laikrodžio rodyklės kryptimi, nuo lengviausio (pradinio) etapo iki sudėtingiausio (paskutinio) etapo (žr. 12 pav.) Pirmoji sritis – orientacijos, joje mokiniai įsigilina į savo gebėjimus, įgūdžius dirbti grupėje. Paskutinioji – giluminis studijavimas. Jame sugeneruojamos naujos žinios, pristatoma ištyrinėta tema, grupinis projektas, kurį mokiniai atlieka, remdamiesi savo asmeninio tobulėjimo plane nustatytais tikslais. Autonomiško mokymosi modelyje svarbus ne tik intelektualinis, bet ir visuminis asmenybės lavinimas, todėl per 5 paminėtas sritis plėtojamos emocinės, socialinės, kognityvinės ir fizinės galimybės

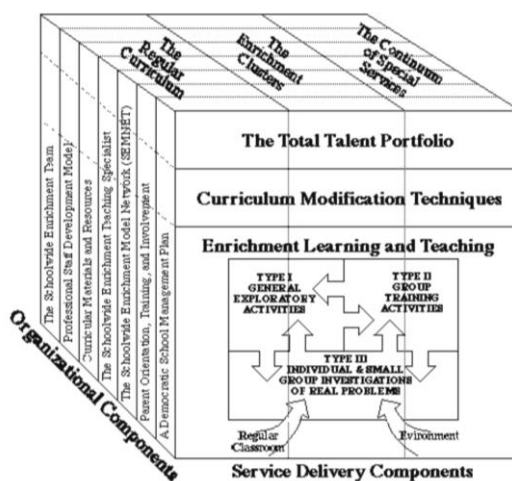
(Betts, Kapushion, Carey, 2016). Tai visapusiškai išsilavinusios, socialiai lyderiaujančios ir pasitikinčios savimi asmenybės ugdymas.



11 pav. G. Betts, J. Kercher „Autonomiško mokymosi modelis“

Šaltinis: Betts, Kapushion, Carey, 2016, p. 203.

Kitas ne mažiau Vokietijoje paplitęs gabių ir aukšto potencialo mokinių gabumų plėtojimo modelis – „Mokyklos praturtinimo modelis“, kurį 1997 m. sukūrė mokslininkas J. Renzulli. Modelio pagrindas J. Renzulli „Trijų žiedų koncepcija“ ir idėja, kad užtenka aukštesnių už vidutinius gebėjimus tam, kad potencialas būtų realizuotas. Šis modelis tinkamas negalių turintiems gabiems mokiniams ir gabiesiems, kurių gabumų raiška yra užslėpta.



12 pav. J. Renzulli „Mokyklos praturtinimo modelis“

Šaltinis: Renzulli, Renzulli, 2010, p. 148.

Modelio pagrindą sudaro:

- tinkamai organizuota mokyklos struktūra;
- organizaciniai vienetai, kurie atsakingi už modelio integravimą į mokyklos struktūrą;
- paslaugos, kurios skirtos gabumų realizacijai: visapusiškas gabaus mokinio *portfolio*, ugdymo turinio modifikacijų technikos, mokytojų mokymasis pritaikyti turtinimo tipus ir tų tipų pritaikymas. Į gabaus mokinio *portfolio* įeina gabaus mokinio mokymosi stiliaus atpažinimas ir jį dominančių sričių įvardijimas. Modelio idėja, kad už mokymosi procesą yra atsakingas pats mokinys. Jis yra aktyvus, o ne pasyvus dalyvis (Renzulli, Reis Renzulli, 2010).

Turtinimo tipai yra trys, kuriuos galima išskirstyti pagal sudėtingumą. I-asis ir II-asis praturtinimo tipai gali būti pritaikyti visiems mokiniams, tačiau III-iasis tik aukštesnių nei vidutinių gebėjimų mokiniams. I-ajam praturtinimo tipui būdinga, kad pats mokinys renkasi sau patinkančią sritį, temą, įvykius, personas ir jų analizės būdus. Tam, kad toks praturtinimo tipas įvyktų, komanda sudaryta iš mokinių, tėvų ir mokytojų organizuoja ir derina įvairius susitikimus su lektorais, rengia kursus, kviečia įžymius, visuomenei nusipelnčius žmones ir organizuoja pristatymus. II-ajam praturtinimo tipui būdinga stiprinti ir plėtoti mokinių kūrybišką ir kritinį mąstymą, spręsti problemas, stiprinti mokėjimo mokytis įgūdžius, mokytis efektyviai naudotis informacine medžiaga, rašytiniais, kalbiniais, vizualinės komunikacijos įgūdžiais. III-iasis praturtinimo tipas orientuotas į savarankišką mokymąsi, žinių plėtojimą pasirinktoje srityje, kūrybiškumo, problemų sprendimo, kritinio mąstymo realizavimą per savarankiškai atliekamą projektą, tyrimą, užduotį, idėjos įgyvendinimą. III-iojo tipo praturtinimas gali būti įgyvendinamas ir mažose grupėse. Jame pritaikomi I-ajame ir II-ajame praturtinimo tipuose išlavinti įgūdžiai. III-iojo tipo pavyzdys yra gabios mokinės, dalyvavusios III-iajame praturtinimo tipe, sukurta unikali 19 a. receptų knyga, kuri rėmėsi L. M. Alcott romanuose „Mažosios moterys“ ir „Mažieji vyrai“ aprašytais patiekalais (Renzulli, Renzulli, 2010).

Apibendrinant galima teigti, kad Vokietijoje remiamasi gabiųjų ugdymo modeliais, kuriuose pabrėžiama ugdymosi, o ne ugdymo paradigma. Ne mokytojas yra atsakingas už mokymosi procesą, o mokinys. Jis yra ugdymo proceso centrinė figūra, todėl jį dominančioms sritims ir interesams suteikiama svarbi reikšmė. Mokytojas ir mokyklos struktūra sudaro tinkamas sąlygas ir koordinuoja bei konsultuoja. Aprašytuose modeliuose sudaromos sąlygos gabiams mokiniams plėtoti savo gabumus per tam tikrus etapus. Autonomiško mokymosi modelyje – tai 5 sritys, o „Mokyklos praturtinimo modelyje“ – 3 tipų praturtinimas, kuris

skiriasi savo sudėtingumu. Abiejuose modeliuose paskutiniai etapai pasižymi ankstesnių etapų patirties realizavimu – sugeneruojamos naujos žinios arba įgyvendinama suplanuota idėja ar produktas. Tiek viename, tiek kitame modelyje ugdoma savarankiška, kūrybiška, sąveikaujanti su kitais asmenybė, galinti spręsti realiai kylančias problemas, kuri savo gabumus galės panaudoti ateityje sprendžiant platesnes visuomeninio ir pasaulinio lygio problemas.

### 4.3. Gabių vaikų identifikacija Vokietijoje

Vokietija susideda iš 16 federacinių teritorijų, todėl tam tikri ugdymo sistemos sprendimai ir gabių mokinių identifikacijos procedūros skirtingose federacinėse Vokietijos teritorijose gali skirtis. Pavyzdžiui, Brėmeno federacinėje teritorijoje gali būti priimti vienokie ugdymo sistemos sprendimai, o Hamburge – kitokie, tačiau bet koks sprendimas turi būti suderintas su Vokietijos federaline švietimo ir mokslinių tyrimų ministerija (Fischer, Müller, 2014; Stoeger, 2019). Visose Vokietijos federacinėse teritorijose gabių vaikų ugdymo galimybes, paramą jiems, konsultavimą, dienos centrų įkūrimą, mokytojų rengimą finansuoja Karg Stiftung paramos fondas. Jame nurodoma, kad gabus vaikas pasižymi intelekto koeficientu, kuris siekia 130 ir daugiau, akcentuojant, kad aukšta motyvacija, išskirtinis kūrybiškumas taip pat gali būti laikomi svarbiais kriterijais, siekiant išsiaiškinti ar vaikas yra gabus (Herrmann, Nevo, 2011; Stoeger, 2019). Be to apibrėžiant gabius vaikus, vadovaujamosi „Miuncheno gabumų modeliu“, kuris buvo sukurtas 1994 m. Bavarijoje. Šiame modelyje gabumai siejami su aukštų pasiekimų potencialu, kurio realizacija priklauso nuo asmenybės ir aplinkos veiksnių įtakos (Heller, Perleth, Lim, 2005).

Vokietijos mokslininkė, viena iš „Miuncheno gabumų modelio“ bendraautorių K. Heller teigia, kad identifikacija turi būti atliekama tik tuomet, kai žinoma, kokiu tikslu tai atliekama ir koks gabumų vystymo modelis bus taikomas. Ji pabrėžia, kad pritaikant gabiam vaikui gabumų modelį pirmenybę geriausia teikti daugialypiems gabumų modeliams, kaip pavyzdys būtų H.Gardner daugialypio intelekto teorija arba minėtas „Miuncheno gabumų modelis“ (Heller, 2005). 2019 m. ataskaitoje „Identifying and Nurturing Gifted and Talented students in Germany“ išskiriami 4 skirtingi identifikacijos modeliai, kuriais vadovaujamosi, atsižvelgiant į identifikavimo tikslą: *orientuotas į statusą*; *orientuotas į intervenciją*; *orientuotas į gabumų vystymą*; *orientuotas į paramą*. Identifikacijos modelis *orientuotas į statusą* taikomas, kai norima nustatyti gabius mokinius, nurodant jų santykinį skaičių populiacijoje. Šio identifikacijos modelio metodas – intelekto struktūros testas. Nurodoma, kad praktikoje identifikuojant gabius mokinius atsisakoma naudoti vien tik intelekto struktūros testą, nes

laikoma, kad vien tik intelekto testu negalima nustatyti ar mokinys yra gabus, ar ne. Kitas identifikacijos modelis *orientuotas į intervenciją* taikomas, kai siekiama nustatyti veiksnius, kurie lemia, kad mokinys pasižymi aukštu intelektu, bet žemais pasiekimais. Nagrinėjami veiksniai – nepakankama motyvacija, nenuoseklus mokymasis, mokymosi elgesys, asmenybės ir sociokultūriniai veiksniai, nepakankama švietimo parama ir ištekliai (Stoeger, 2019). *Orientuotas į gabumų vystymą* identifikacijos modelis taikomas tuomet, kai vadovaujamosi gabumų modeliu, kuriame nebūtinai aukštas intelekto koeficientas, užtenka potencialo, kuris gali būti išvystomas iki gabumų – tai R. Subotnik ir jos kolegų „Gabumų plėtojimo modelio“ teorinės idėjos. Šio identifikacijos modelio tikslas numatyti, kaip ateityje vystysis gabaus mokinio sugebėjimai, atsižvelgiant į turimą informaciją apie pasiekimus. Gabumų plėtojimas priklauso ne nuo intelekto koeficiento, bet nuo sėkmingo perėjimo iš vieno sugebėjimų plėtojimo etapo į kitą ir mokymosi stiliaus (Subotnik, Jarwin, 2005, Stoeger, 2019). Galiausiai, *orientuotas į paramą* identifikacijos modelis pasirenkamas tuomet, kai norima numatyti gabumų plėtojimo tendenciją ir taikyti intervenciją. Siekiama išsiaiškinti būdus, kuriais būtų galima palengvinti gabumų plėtojamą. Šiame identifikacijos procese svarbūs tokie aspektai kaip kognityviniai sugebėjimai, mokinio tikslai, koncentracija, kaip gabus mokinys pasinaudoja mokymosi galimybėmis ir įveikia mokymosi nesėkmes (Stoeger, 2019). Šie išanalizuoti identifikacijos modeliai glaudžiai susiję su tam tikrais gabumų modeliais ir remiasi jų teorinėmis idėjomis. Numačius identifikacijos tikslą – numatomas tinkamas gabumų modelis, kurį mokykla gali pritaikyti gabiams vaikams.

Svarbu pabrėžti, kad Vokietijos mokyklose, identifikacijos procesas atliekamas dažniausiai tada, kai norima gabiam vaikui pritaikyti tam tikrą ugdymo formą. Ataskaitoje „Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective“ nurodoma, kad Vokietijos mokyklose populiariausi identifikacijos būdai yra šie:

- pažymiai;
- pasiekimai už mokyklos ribų;
- intelekto testai, įterpianč socialinių gebėjimų ir kūrybiškumo matavimą;
- klausimynai, kuriuos pildo vaikas arba tretieji asmenys, mokytojai;
- klausimynai, kuriuos pildo tėvai;
- paties mokinio ir kitų nominacijos (Mönks, Pflüger, 2005).

Svarbu pabrėžti, kad Vokietijoje nesivadovaujama vienu būdu, bet derinami keli iš jų. Be to vykstant gabaus vaiko identifikacijos procesui dalyvauja įvairūs specialistai. Pavyzdžiui, jei norima, kad vaikas peršoktų į aukštesnę klasę dažniausiai atsižvelgiama į aukštus pažymius,

motyvaciją, mokytojų nominacijas ir rekomendacijas, mokyklos psichologo išvadas (Mönks, Pflüger, 2005). Austrijoje „Sir-Karl-Popper“ vidurinė gabųjų mokykla išplėtojo vieną iš geriausių identifikacijos procedūrų, kuri buvo taikyta visose vokiškai kalbančiose šalyse – Vokietijoje, Austrijoje, Šveicarijoje. Identifikacijos procesas vykdomas pereinant iš pradinės mokyklos į vidurinę. Atsižvelgiama į pradinės mokyklos pažymius ir pasiekimus, tėvų ir paties vaiko nuomonę, vėliau atliekamas dviejų dalių testavimas, kuris trunka 5 valandas. Testavimas susideda iš Raveno progresyviųjų matricių testo (išplėstinio varianto) ir intelekto struktūros testo, kuris pritaikytas pagal tos šalies standartus. Be to išklausiama eksperto, kuris specializuojasi ugdant gabiuosius, nuomonė (Herrmann, Nevo, 2011).

Apibendrinant galima teigti, kad Vokietijos mokyklose gabųjų mokinių identifikacijos metodai ir būdai gali skirtis, nes kiekviena mokykla gali pasirinkti skirtingus identifikavimo būdus ir metodus. Be to Vokietijoje gabųjų mokinių identifikacijos procesas orientuojamas į tikslą. Identifikacijos modelių tikslinės grupės yra kelios: 1) konstatuoti, kiek yra gabųjų mokinių nurodant santykinį skaičių populiacijoje; 2) nustatyti neatitikimą tarp aukšto intelekto ir žemų pasiekimų; 3) nustatyti, kaip plėtosis gabumai; 4) numatyti gabumų plėtojimosi tendenciją ir palengvinti gabumų plėtojamą. Remiantis tikslu parenkamas identifikacijos modelis. Identifikacijos modeliai glaudžiai susiję su gabumų modeliais, todėl pasirinkus identifikacijos tikslą mokiniui galima pritaikyti gabumų modelį. Vokietijos mokyklose parenkant gabiesiems mokiniams ugdymo formą dažniausiai remiamasi keliais identifikavimo būdais tarp jų ir tėvų bei specialistų nuomone. Tačiau norint patekti į gabųjų mokyklas, gali būti naudojamos sudėtingesnės identifikavimo procedūros ir metodai.

## 5. TYRIMO METODOLOGIJA

Tyrimo rezultatams gauti ir išanalizuoti buvo pasirinktas kokybinis tyrimas. Tokio tyrimo esmė atskleisti ne statistinius duomenis, o patirtis, prasmes, procesus (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Tyrimo duomenims surinkti buvo taikomas pusiau struktūruotas interviu. Tokio interviu pagrindinė ypatybė – lankstumas, nors ir numatomi klausimai iš anksto, tačiau galima užduoti papildomus klausimus atsižvelgus į anksčiau atliktus interviu (Rupšienė, 2007). Kadangi interviu buvo atliekamas su moksleiviais, tokio tipo interviu leidžia nukrypti, tyrėjas neįsprendžia griežtai tyrimo dalyvio į rėmus, todėl nukrypus dažnai buvo gauta svarbi ir aktuali informacija iš gabųjų mokinių apie teisės ugdytis įgyvendinimą jų atžvilgiu. Kaip vieną iš privalumų galima išskirti, kad tokio tipo interviu suteikia didesnę atsipalaidavimą tyrėjui, nes nereikia griežtai kontroliuoti pokalbio eigos, dėl to dažnai interviu yra

nuoširdesnis ir atviresnis, tačiau išlaikoma tam tikra klausinėjimo struktūra. Kadangi buvo vykdomas pusiau struktūruotas interviu, taikyti atviri klausimai, tikslinimas, klausimų detalizavimas, dėmesingas klausymas siekiant kuo labiau įsigilinti į tyrimo dalyvių patirtį. Tyrimo instrumentas yra autorės sukurtas klausimynas, kuris yra sudarytas iš atvirų klausimų. Klausimyną sudaro 3 klausimų blokai: 1) klausimai apie mokyklą 2) klausimai apie ugdymąsi 3) klausimai apie aplinkinių požiūrį į gabius vaikus.

Duomenims analizuoti pasirinkta kokybinė interviu tematinė analizė. Tematinė analizė pasižymi teoriniu lankstumu. Taikant šį metodą siekiama atskleisti duomenų gylį ir išskirtinius, subtilius tiriamo reiškinių aspektus. Be to, šis metodas tinkamas naujoms ir socialiai jautrioms temoms analizuoti (Braun, Clarke, 2006). Tyrime analizuojamos gabių mokinių patirtys teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu – tai nauja, mažai tyrinėta ir socialiai jautri tema. Taikant tematinę analizę buvo siekiama atskleisti teisės ugdytis įgyvendinimą iš gabių mokinių perspektyvos, pabrėžiant, kas jiems aktualu ir reikšminga, atskleidžiant jų potyrius ir jausminius išgyvenimus.

Kitas bruožas, anot V. Žydzūnaitės ir S. Sabaliausko (2017), jog tematinę analizę naudinga rinktis, kai norima atskleisti tyrimo problemai būdingas tendencijas. Analizuojant gabių mokinių patirtis siekta atskleisti teisės ugdytis gabiems mokiniams įgyvendinimo tendencijas. Be to tematinės analizės lankstumas leidžia tyrėjui išieškoti savo kūrybingumą ir subjektyvumą, interpretuojant duomenis ir tokiu būdu paaiškinant socialinę tikrovę (Braun, Clarke, 2006). Vadovaujantis šiuo lankstumu buvo siekiama akcentuoti tiriamųjų vidinius išgyvenimus ir išskirtinius patirties atvejus – papildomą kontekstą.

Tematinės analizės metodas suprantamas kaip metodas aiškinantis tikrovę, kurio aiškinimas gali remtis esencializmo (realizmo) arba konstruktyvizmo filosofija. Analizuojant duomenis ir pasirinkus esencializmo filosofiją pateikiamos tikros, dalyvių tiesiogiai per kalbą išreikštos prasmės. Analizuojant dalyvių patirtis per konstruktyvizmo teoriją atsižvelgiama į sociokultūrinį kontekstą ir jo įtaką analizuojamoms patirtims. Taip pat gali būti taikomas esencializmo ir konstruktyvizmo metodus vienijantis būdas, tuomet pripažįstama, kad patirtys reiškiamos individualiais būdais. Šiame darbe buvo remiamasi pastaruoju būdu, kadangi remiantis vien konstruktyvistiniu požiūriu analizėje reiktų atskleisti platų kontekstą, gal net gilintis į kiekvienos mokyklos specifiką, o šis magistro baigiamasis darbas nėra tam skirtas. Dėl šių priežasčių, analizėje labiau remiamasi tyrimo dalyvių tiesioginės kalbos interpretacija, tačiau atsižvelgiama ir į kontekstą, nes gyvenama panašioje socialinėje erdvėje, išmanomos Lietuvos ugdymo sistemos sąlygos, todėl interpretuojant galima atsižvelgti ir į socialinį kontekstą.

Temos gali būti išskirtos remiantis dviem būdais: indukcinio arba dedukcinio. Temos išskirtos induktyviu būdu remiasi tyrimo duomenimis, nesiekiant jų susieti su kokia nors mokslinė teorija. Temos išskirtos dedukciniu būdu siekia patvirtinti, paneigti arba plėtoti tam tikrą teoriją (Braun, Clarke, 2006). Tyrimo duomenų analizėje temos atskleistos remiantis indukciniu būdu, t.y. duomenų atranka vyko be išankstinių prielaidų, kurias reikėtų tikrinti.

**Duomenų analizės metodas:** interviu buvo atlikti per *Zoom* programą ir įrašyti. Gauta medžiaga sutranskribuota. Audio medžiagos sutranskribavimas kompiuteriu užtruko apie 70 val., vienas interviu truko apie 1 val., iš viso buvo atlikta 13 interviu. Analizuojant duomenis buvo atsižvelgta į V. Braun ir B. Clarke (2006) duomenų analizės eigą:

- interviu medžiaga buvo atspausdinta ir skaitoma keletą kartų;
- išskiriami prasminiai vienetai žymint komentarus ant lipnių lapelių ir juos klijuojant šalia prasminių vienetų, ant atspausdintos interviu medžiagos;
- pagal prasminius vienetus išskiriamos temos, vėliau temos dar kartą peržiūrimos, kai kurias panaikinant arba pakeičiant;
- sudaromas temų žemėlapis;
- suformuluojami tikslūs temų pavadinimai;
- atliekama analizė.

**Tyrimo etika:** Atliekant tyrimą buvo laikytasi pagrindinių etikos principų: 1) pagarba į asmens privatumą; 2) konfidencialumas ir anonimiškumas 3) geranoriškumas ir nekenkimas tiriamam asmeniui; 4) teisingumas (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Iš mokyklų vadovų buvo gauti sutikimai dalyvauti tyrime. Visi tiriamieji buvo supažindinti su tyrimo tema, tikslu, galimybe bet kada nutraukti dalyvavimą tyrime arba neatsakyti į užduotą klausimą. Iš visų tiriamųjų buvo gautas rašytinis sutikimas dalyvauti tyrime. Buvo kreiptasi į tiriamųjų, kurių amžius nesiekė 16 m., tėvus. Jiems ir tiriamiesiems buvo pristatytas tyrimas, jo nauda, tikslas, galimybė tiriamajam bet kada nutraukti tyrimą ar neatsakyti į užduotą klausimą. Iš jaunesnių kaip 16 m. tiriamųjų ir jų tėvų gautas rašytinis sutikimas dalyvauti tyrime. Dėl Covid-19 sukeltos pandemijos, sutikimai buvo nuskenuoti ir atsiųsti į elektroninį paštą, vėliau atspausdinti. Taip pat dėl pandemijos ir karantino sąlygų interviu vyko naudojant *Zoom* programą, parinkus patogią dieną ir valandą tiriamajam dalyvauti interviu. Laikantis konfidencialumo ir anonimiškumo principo tiriamiesiems priskirti kodai, pavyzdžiui, I<sup>2</sup><sub>m</sub>. I – reiškia interviu dalyvio simbolį, skaičius – eiliškumo ir identifikacijos žymenį, raidė v/m –

lytį. Visoms mokykloms, laikantis konfidencialumo, priskirti raidiniai simboliai. Visi vardai minimi interviu – pakeisti.

**Tyrimo imtis:** Tyrimo imtis sudaryta taikant homogeninę ir kriterinę atrankas. Homogeninė atranka taikoma siekiant atrinkti panašius tam tikromis ypatybėmis atvejus. Kriterinė atranka remiasi tam tikrais kriterijais, kuriuos nustato ir pritaiko tyrėjas atlikdamas mokslinį tyrimą (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017; Rupšienė, 2007). Homogeninių atvejų atranka: besimokantys Vilniaus miesto mokyklose gabūs mokiniai. Į tiriamųjų imtį buvo atrinkti gabūs mokiniai nuo 13 m. iki 17 m. Siekiant kuo išsamiau atskleisti gabių mokinių patirtis teisės ugdytis atžvilgiu buvo vadovaujama įvairovės principu, t. y. buvo apklausiami 1-2 skirtingų lyčių gabūs mokiniai iš 8 skirtingų Vilniaus mokyklų. Gabumų įvertinimas rėmėsi mokytojų rekomendacijomis, nemažesniu vidurkiu kaip 8, arba vidurkiu, kuris siekia 7, bet dalyvavimu olimpiadoje – tai pagrindiniai kriterijai įtraukiant mokinius į tyrimą. Vienos iš tyrimo dalyvių, kodas –  $I^2_m$ , vidurkis nesiekia 8, tačiau tyrimo dalyvė gabi humanitariniams mokslams ir dalyvavo anglų kalbos olimpiadoje. Mažesnę vidurkį galima sieti su adaptaciniu periodu, kuris yra natūralus procesas, kai pereinama iš progimnazijos į gimnaziją, interviu su tyrimo dalyve  $I^2_m$  buvo atliktas spalio mėnesio gale, todėl adaptacinis periodas buvo neseniai prasidėjęs perėjus iš vienos mokyklos į kitą.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių demografinės ir kitos ypatybės

Dalyvio Kodas	Lytis	Amžius	Mokyklos kodas	Bendras mokymosi dalykų vidurkis	Dalyvavimas olimpiadose
$I^1_m$	moteris	13 m.	Vilniaus A mokykla	9,00	taip
$I^2_m$	moteris	15 m.	Vilniaus B mokykla	7,00	taip
$I^3_m$	moteris	16 m.	Vilniaus C mokykla	8,63	taip
$I^4_m$	moteris	16 m.	Vilniaus D mokykla	8,00	ne
$I^5_v$	vyras	16 m.	Vilniaus E mokykla	6,5*	taip
$I^6_v$	vyras	17 m.	Vilniaus C mokykla	8,00	taip
$I^7_m$	moteris	17 m.	Vilniaus F mokykla	8,5	ne
$I^8_v$	vyras	17 m.	Vilniaus F mokykla	9,09	taip
$I^9_m$	moteris	17 m.	Vilniaus G mokykla	10,00	taip
$I^{10}_m$	moteris	17 m.	Vilniaus H mokykla	8,00	taip
$I^{11}_m$	moteris	17 m.	Vilniaus E mokykla	6,14*	ne
$I^{12}_m$	moteris	17 m.	Vilniaus E mokykla	5,9*	ne
$I^{13}_m$	moteris	17 m.	Vilniaus E mokykla	5,9*	ne

\*Tarptautinėje programoje vertinimo sistema – 7 balų.

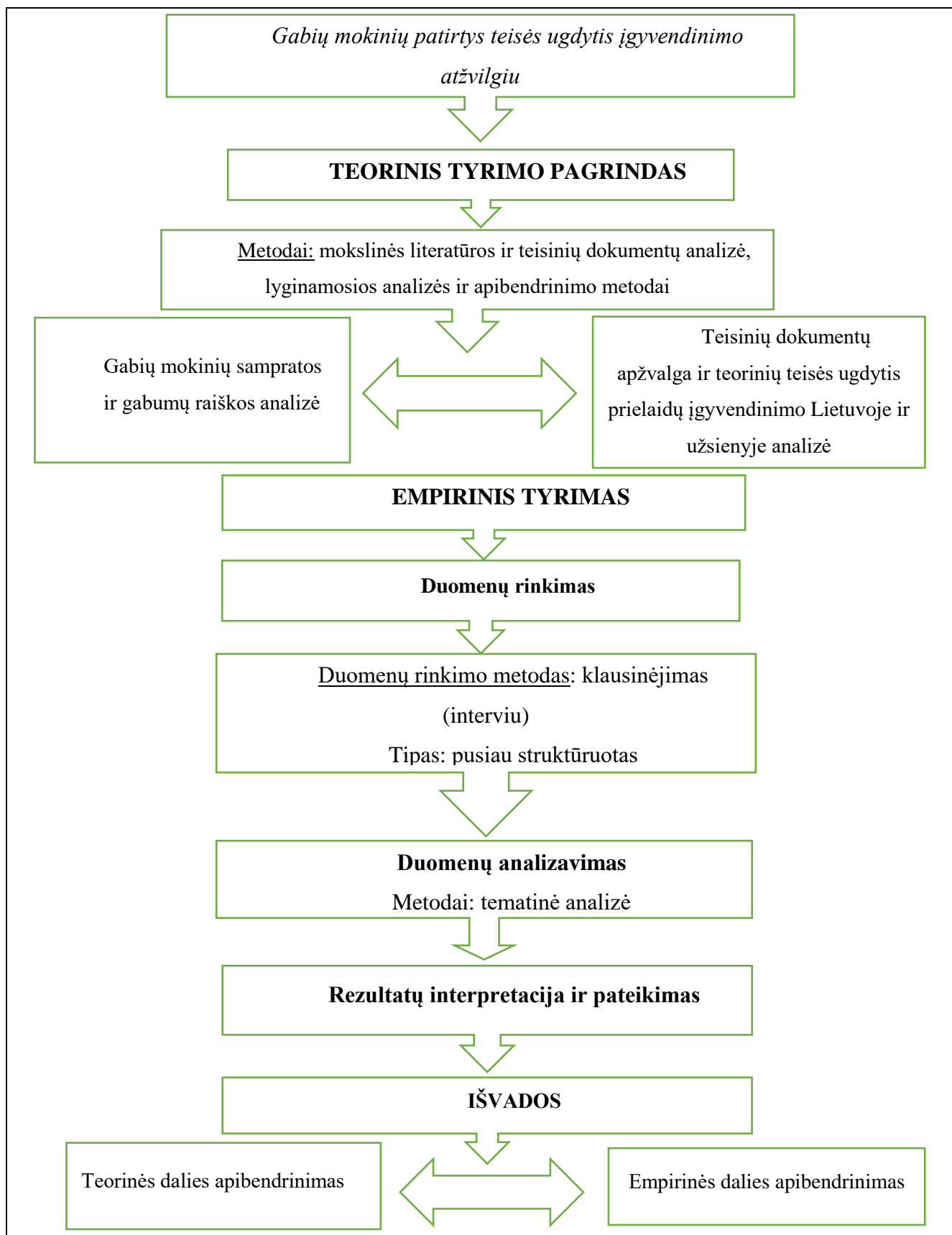
**Tyrimo ribotumas:** Pasirinkta imtis atspindi tik dalies Vilniaus mokyklų teisės ugdytis įgyvendinimą gabiems mokiniams. Taip pat norint išsamiau atskleisti gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu progimnazijose, reiktų į tyrimo imtį įtraukti daugiau progimnazijos amžiaus gabių mokinių. Be to tyrimas apima tik Vilniaus, didmiesčio,

mokyklas, neaišku, kokius teisės ugdytis įgyvendinimo aspektus atskleistų mažesnių miestelių ar kaimų gabių mokinių patirtys. Vis dėlto, tyrime atskleidžiamos tam tikros teisės ugdytis įgyvendinimo gabiems mokiniams tendencijos. Šio tyrimo duomenys gali būti panaudojami kuriant kiekybinį klausimyną, pavyzdžiui, siekiant išsiaiškinti, kiek mokinių mokyklose susiduria su seksizmo raiška arba nagrinėjant kiekybiškai kitus šiame magistro darbe akcentuotus teisės ugdytis įgyvendinimo aspektus.

**Mokyklų aspektai:** Analizuojant tyrimo rezultatus svarbu atkreipti į tyrimo dalyvių mokyklų programinius skirtumus ir stojimo aspektus. Viena iš tyrimo dalyvių  $I^1_m$  mokosi progimnazijoje. Kita tiriamoji,  $I^2_m$ , mokosi 9-toje klasėje. Šios tyrimo dalyvės negalėjo suteikti informacijos apie mokymosi lygių, aukštesniojo ir bendrojo, įgyvendinimą, nes jis prasideda nuo II-os gimnazijos klasės.

Vilniaus *A, B, G, D* mokyklos nevykdo stojamųjų egzaminų, kai lieka laisvų vietų įstojus mokiniams, kuriems vieta gimnazijoje nurodoma pagal gyvenamąją vietą. Stojamieji lietuvių ir matematikos egzaminai vykdomi Vilniaus *F, H* mokyklose. Vilniaus *E* mokykloje stojant į tarptautinės programos klasę laikomi anglų kalbos ir matematikos egzaminai. *C* mokykloje vietoj stojamųjų pasirinkus norimą profilį reikalaujama parengti pasirinkto profilio tiriamąjį darbą. Profiliavimas vykdomas *D, C, F* mokyklose.

Vilniaus *E* mokyklos tyrimo dalyviai mokosi pagal tarptautinę mokymosi programą. Programa sudaryta iš dalykų grupių: 1) gimtoji kalba ir literatūra 2) užsienio kalbos 3) socialiniai mokslai 4) gamtos mokslai 5) matematika 6) pasirenkamieji dalykai. Privaloma iš kiekvienos grupės mokyti bent vieną dalyką.



13 pav. „Tyrimo loginė schema“

Šaltinis: sudaryta autorės

## 6. TYRIMO REZULTATAI

### 6.1. Nacionalinės programos ir tarptautinės programos ugdymo(si) skirtumai

6.1.1. Nacionalinės programos ugdymo(si) ypatumai: klasikinės ugdymo paradigmos raiška  
Klasikinio ugdymo paradigmą gabių mokinių, besimokančių pagal nacionalinę programą, patirtyse pagrindžia mokymas paremtas baime, nelygybe lyties atžvilgiu, nepasitikėjimu mokiniu, nekryptingu mokymu, kuriame imituojamas mokymo(si) procesas, mokytojo stipriai išreikštu vaidmeniu, kai mokinio savivokoje mokytojas tampa priverčiančiu, bet nenukreipiančiu mokytis. Pats mokymosi procesas linksta link mokymo, o ne mokymosi paradigmos.

2 lentelė. Nacionalinės programos ugdymosi ypatumai: klasikinės ugdymo paradigmos raiška

Kategorija. Nacionalinės programos ugdymosi ypatumai: klasikinės ugdymo paradigmos raiška	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Mokymas paremtas baime	<p>I<sup>2</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; trys minusai – vienetas ir tiesiog visi labai bijo kalbėti.“ (B)</p> <p>I<sup>6</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; jis kažką nepadarei – vienetas, neperskaitei knygos – vienetas. Tai baimė, jis baimė valdo.“ (C)</p> <p>I<sup>3</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; bet tokia baimė &lt;...&gt; kad tiesiog duos pastabą už tai, kad tu kažko nesupranti &lt;...&gt; yra tokių pamokų, tokių momentų, kai atrodo, net nesinori eiti į jų pamokas, nes tiesiog bijai &lt;...&gt;.“ (C)</p> <p>I<sup>7</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; labai bijojau suklysti, nes mūsų mokytoja labai &lt;...&gt; dramatiškai aiškino „Čia yra neteisingai ir kur tu buvai?“, &lt;...&gt; mokiniai tyliai sėdi ir klausosi, ir visi bijo kažką pasakyti.“ (F);</p> <p>I<sup>4</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; tu paklausi arba būna kažkokie užgauliojimai, arba stūmimai ant mokinio &lt;...&gt; Tai va, to bijai, kad mokytojas nežinia, kaip reaguos į tavo klausimus (D).</p>
Seksizmo raiška gabių merginų atžvilgiu per tikslųjų mokslų ir kūno kultūros pamokas	<p>I<sup>9</sup><sub>m</sub> „Aš turiu matematikos mokytoją, kuri kartais net pabrėžia tai, kad „merginos gal nesuprasi, bet, vaikinai, jūs tai mintinai suskaičiuosit“ (G);</p> <p>I<sup>10</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; kur aš susiduriu su seksizmu, ne pirmus metus, tai yra kūno kultūra &lt;...&gt; bet aš tiesiog nesuprantu, kodėl vaikinai gali, pavyzdžiui, pavasarį žaisti futbolą, krepšinį &lt;...&gt; Ir man tiesiog labai liūdna, kai mokytoja neleidžia &lt;...&gt;“ (H);</p> <p>I<sup>7</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Tai mokytojai gal daug daugiau dėmesio skiria jiems negu kai kurioms merginoms, kurioms sekasi tikslieji mokslai, ir aš nežinau, ta prasme. Dažniausiai, kai olimpiados daugiau išrenka vaikinių tenais, kurie eitų į olimpiadą negu merginų. Kartais vien tik vaikinai.“ (F).</p>
Nepasitikėjimas mokinio sąžiningumu ir ugdymo programos tobulinimo pasiūlymais	<p>I<sup>6</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; bandžiau Zoom'ą pasijungt ir kažką ten susipainiojau, &lt;...&gt; ir tada mokytoja pradėjo vos ne rėkdama „kaip tu gali nežinot, &lt;...&gt; jeigu dabar negali atsakyti, tai galbūt tu sukčiavai per kontrolinį &lt;...&gt;“ (C);</p> <p>I<sup>4</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; tai, nu, neleidžia tiesiog mokytojai daryti priekį kažkaip, nes tada galvoja, kad duodi kitiems nusirašinėti &lt;...&gt; arba tiesiog vos ne taip „kad neturi ką veikt, kad čia į priekį darei?“ &lt;...&gt;“ (D);</p> <p>I<sup>2</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; biškį turiu širdies problemų ir mano auklėtoja to nelabai supranta, tai vistiek mane verčia daryti. &lt;...&gt; aš tiesiog nelabai galiu bėgti ir aš jai tai esu pasakiusi, bet ji man už tai, kad aš neatsiskaičiau &lt;...&gt; vis tiek parašė 5-etą &lt;...&gt; man atrodo, kad ji mano, kad aš labai tinginė esu, kad nedarau kartais kūno kultūros.“ (B);</p> <p>I<sup>10</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Neįmanoma, jau mano kūno kultūros mokytojai tai yra mažiausiai rūpinimas, nes sako, kad yra programa, tau reikia daryti. &lt;...&gt; kodėl aš negaliu žaisti sporto ir visko daryti &lt;...&gt; Buvo bandyta, tikrai ne.“ (H);</p> <p>I<sup>1</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Kartais pykstu, nes jie mano, kad mes nieko nelankom &lt;...&gt; jie galvoja, kad tingi ir specialiai nedarau &lt;...&gt;“ (A).</p>

Mokymasis iš vadovėlio, neakcentuojami papildomi šaltiniai	<p><b>I<sup>8</sup><sub>v</sub></b> „&lt;...&gt; nuobodžiai pasakos lyg skaitytų, nežinau, kaip bibliją tiesiog, bažnyčioje, vadovėlio tekstą, nu, nelabai įdomu, nes vadovėlio tekstas mokslinio stiliaus &lt;...&gt;“ (F);</p> <p><b>I<sup>2</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; buvo atėjęs mokinys, kuris mokėsi būt mokytoju &lt;...&gt; Jis skaitė iš vadovėlio, jis nieko nežinojo, jis viską skaitė vadovėlyje ir visas.“ (B).</p> <p><b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; šių metų mokytoja yra, šiek tiek labiau iš vadovėlio viską &lt;...&gt; bet pagrinde visas labiau iš vadovėlio eina &lt;...&gt;.“ (C).</p>
Nekryptingas mokymas etikos, žmogaus saugos, informatikos pamokose	<p><b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; tai galbūt informatikos pamoka &lt;...&gt; atrodo, kad informacija yra visiem žinoma ir atrodo nieko naujo neišmokai.“ (C);</p> <p><b>I<sup>8</sup><sub>v</sub></b> „&lt;...&gt; etika per visas tris mokyklas taip skyrėsi, kad aš nesuprantu vis dar tos pamokos esmės. Tai aš nemanau, kad aš kažką labai gaunu iš tų pamokų, ypač dabar &lt;...&gt; atsiunčia kažkokią nuorodą. Pasižiūrėkit video.“ (F);</p> <p><b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; žmogaus sauga &lt;...&gt; tai nelabai daug žinių gaunam ir šiaip per pamoką nedaug ką veikiam. Neįdomu.“ (A).</p>
Mokymo paradigma: stipriai išreikštas mokytojo vaidmuo	<p><b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „&lt;...&gt; mokytojas gal yra &lt;...&gt; tas, kuris prispaudžia, nu, jeigu tu nepadarysi, tai tu žinai, kad susilauksi bausmės, vis tiek pasekmių &lt;...&gt;.“ (C);</p> <p><b>I<sup>8</sup><sub>v</sub></b> „&lt;...&gt; reiškia yra skylių tavo žiniose, kurias mokytojas turi užpildyti, &lt;...&gt; mokytojas turi tas skyles užpildyti, kad mokinys galėtų paargumentuoti savo nuomonę &lt;...&gt;“ (F);</p> <p><b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; mokytojas jaučiasi, kad išmokė tą mokinį kažko, sudomino, atliko savo darbą &lt;...&gt;.“ (A)</p> <p><b>I<sup>10</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; aš pamilau fiziką dėl savo progimnazijos mokytojo &lt;...&gt; Tai aš manau, kad taip, labai daug priklauso nuo mokytojo.“ (H).</p>

Gabių mokinių, besimokančių pagal nacionalinę programą, patirtyse atskleidžiamas mokytojų siekis sukelti baimę, nes norima kontroliuoti moksleivių mokymą(si) – pasiruošimą pamokai ir užduočių atlikimą. Viena iš strategijų sukelti baimę yra neigiama mokytojo reakcija į mokinio klaidas. Ši reakcija reiškia pastabomis, užgauliu tonu, dramatinizavimu, aiškinant mokymo(si) medžiagą, bandymu sukelti kaltę, kad mokinys nežino ar nesupranta mokomosios medžiagos:

**I<sup>4</sup><sub>m</sub>** „<...> tu paklausi arba būna kažkokie užgauliojimai, arba stūmimai ant mokinio <...> Tai va, to bijai, kad mokytojas nežinia, kaip reaguos į tavo klausimus (D).

Nagrinėjant tyrimo dalyvių, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, patirtis išryškėjo nelygiavertės mokytojų nuostatos lyties atžvilgiu. Seksizmas apibūdinamas kaip: „Žmonių diskriminacija ir (ar) neapykanta dėl jų lyties ignoruojant asmens kitas savybes. Seksizmas dažniausiai siejamas su bet koku asmens išskyrimu ar vertinimu vien pagal jo lytį. Taip pat siejamas su prietarais ir stereotipais, pavyzdžiui, kad vyrai yra racionalūs, aktyvūs, nepriklausomi, o moterys – emocionalios, pasyvios, priklausomos.“ (Serapinas, 2012).

Mokytojai, remiantis gabių merginų patirtimis, sumenkina jų loginius sugebėjimus, rečiau siunčia į olimpiadas, nepritaiko kūno kultūros programos aktyvesniems sportiniams žaidimams – tai seksizmo raiška. **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** patirtyje atskleidžiama, kad mokytoja sumenkina merginas per matematikos pamoką – tai tiesioginė seksizmo raiška:

**I<sup>9</sup><sub>m</sub>** „Aš turiu matematikos mokytoją, kuri kartais net pabrėžia tai, kad „merginos gal nesuprasis, bet, vaikinai, jūs tai mintinai suskaičiuosit“ <...>.“(G).

$I^7_m$  pabrėžia nelygiavertį mokytojos dėmesį merginoms ir vaikinams, be to atrenkant mokinius į tikslųjų mokslų olimpiadas – daugiausia atrenkami vaikinai:

$I^7_m$  „<...> Tai mokytojai gal daug daugiau dėmesio skiria jiems negu kai kuriom merginom, kurioms sekasi tikslieji mokslai, ir aš nežinau, ta prasme. Dažniausiai, kai olimpiados daugiau išrenka vaikinų tenais, kurie eitų į olimpiadą negu merginų. Kartais vien tik vaikinai.“ (F).

Gabūs nacionalinės programos mokiniai atskleidė, kad mokytojai nepasitiki jų žiniomis, sąžingumu ir mokymosi motyvacija. Nepasitikėjimas mokiniu, jo sveikatos problemomis ir jų neaptarimas, mokymosi programos nepritaikymas pagal individualius mokinio sugebėjimus lemia mokinio žemesnius pažymius ir neigiamas emocijas.  $I^2_m$  atveju mokytoja nekoreguoja kūno kultūros programos ir neatsižvelgia į merginos sveikatos problemas:

$I^2_m$  „<...> biškį turiu širdies problemų ir mano auklėtoja to nelabai supranta, tai vistiek mane verčia daryt. <...> aš tiesiog nelabai galiu bėgti ir aš jai tai esu pasakiusi, bet ji man už tai, kad aš neatsiskaičiau <...> vis tiek parašė 5-età <...>.“ (B).

Panašus atvejis yra ir  $I^{10}_m$  patirtyje, tačiau šiuo atveju mokinė negali išreikšti savo sportinių sugebėjimų, nes nors pateikia mokytojai pasiūlymus, kaip būtų galima pakoreguoti kūno kultūros mokymo(si) programą, sulaukia atmetimo reakcijos ir tolesnio priverstinio mokymo:

$I^{10}_m$  „<...> Neįmanoma, jau mano kūno kultūros mokytojai tai yra mažiausiai rūpimas, nes sako, kad yra programa, tau reikia daryti. <...> kodėl aš negaliu žaisti sporto ir visko daryti <...> Buvo bandyta, tikrai ne.“ (H).

Galima daryti prielaidą, kad abi kūno kultūros mokytojos nepasitiki mokinėmis arba nelaiko jų lygiavertėmis ugdymo(si) proceso kūrėjomis – programa tampa svarbesne ugdymo(si) proceso kūrimo priemone negu pačių mokinių idėjos ir vizijos bei jų individualios galimybės.

Nacionalinę programą vykdančiose mokyklose ryškesnė nekryptingo mokymo(si) tendencija. Mokinių patirtyse, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, neigiamai vertinamos etikos, žmogaus saugos, informatikos pamokos. Jose neįgijama naujų žinių ir nesuprantama, ko siekiama išmokyti.

Mokytojo vaidmuo yra reikšmingas gabiems mokiniams, kurie mokosi pagal nacionalinę programą. Jų patirtyse atsiskleidžia įgalinantis mokytojo vaidmuo, suteikiant jam svarbią reikšmę ne tik kaip žinių teikėjui, bet ir įgalinančiam, netgi priverčiančiam mokytis.

6.1.2. Tarptautinės programos ugdymo(si) ypatumai: laisvojo ugdymo paradigma  
Laisvojo ugdymo paradigmą iliustruoja gabių mokinių, besimokančių pagal tarptautinę mokymo(si) programą, mokymas paremtas laisve ir lygybe lyties atžvilgiu, pasitikėjimu

mokiniu ir jo atsakomybe mokytis, savarankišku mokymusi, kuriame mokytojas tik žinių perteikėjas ir instruktuotojas, bet ne įgalinantis mokytis.

3 lentelė. Tarptautinės programos ugdymosi ypatumai: laisvojo ugdymo paradigma

Kategorija. Tarptautinės programos ugdymosi ypatumai: laisvojo ugdymo paradigma	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Mokymas paremtas laisve ir pasitikėjimu	<p>I<sup>5</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; nereikia gąsdinti prastais pažymiais nei, nežinau, skatinti dešimtukais, motyvuoti mokytis &lt;...&gt; pasitikima pačio mokinio motyvacija kažką atlikti, išmokti &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; dabar aš net nežinau ko &lt;...&gt; bijau &lt;...&gt; labiau bijai tų atsiskaitymų nei mokytojų &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>12</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Manau, nėra to spaudimo, nėra, kad tu ateini į pamoką ir mokytoja kalba ir tu bijai, kad tavęs kažko paklaus. &lt;...&gt; ta pati laisvė man davė tą tokį jaukumo jausmą, kad aš nejaučio to streso pamokoje, nes aš nebijau &lt;...&gt;“ (E).</p>
Lygybė mokymo(si) procese: nėra seksizmo raiškos arba ji neišreikšta tiesiogiai	<p>I<sup>12</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Aš nemanau, kad yra toks požiūris iš mokytojų, apskritai, negirdėjau nei vienos tokios frazės &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Yra, bet taip ir viskas lieka kažkieno mintyse, mes žinom, kas taip mąsto ir tiek.“ (E).</p>
Pasitikėjimas mokinių motyvacija ir sugebėjimais	<p>I<sup>5</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; yra pasitikima mokinių pačių noru ir vidine paskata, kad jie nuoširdžiai mokosi ir siekia akademinį pasiekimą &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; labai daug savarankiškumo ir atsakomybės kabinama ant vaikų, tai yra labai, manau, teisinga mokykloje.“ (E);</p> <p>I<sup>12</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; mato mus kaip žmones, kurie irgi myli tą dalyką, su kuriais dalinasi informacija, o ne tuos, kuriuos verčia mokytis.“ (E).</p>
Mokymas(is) iš įvairių šaltinių	<p>I<sup>12</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; vadovėlių turim, bet tai nėra tas pagrindinis dalykas iš ko mes einam &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>5</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; programoj mes daug mokomės patys iš vadovėlių arba papildomų šaltinių ir taip toliau.“ (E);</p> <p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; skaidrėse yra kaip ir konspektai jų, o anglų &lt;...&gt; papildomų <i>sources</i> duoda, skaitom daug, kažkokios jos medžiagos, skaitom daug jos atšviestų knygų &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>13</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; duodami įvairūs video, straipsniai ne tik iš vadovėlio, bet ir iš interneto, yra įvairios apklausos duodamos irgi ne tik pagal vadovėlį, bet ir iš interneto, ir iš kitur surenkama.“ (E).</p>
Kryptingas mokymas(is)	<p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; pas mane &lt;...&gt; egzistavo etikos pamoka ir mes ten dirbom, bet etika / tikyba kitose mokyklose, pilietiškumo ugdymas &lt;...&gt; žmogaus sauga &lt;...&gt; ten yra nieko neveikiama. &lt;...&gt; bet <i>E</i> yra labai tikslūs <i>quid'ai</i> kiekvieno dalyko, yra labai tikslūs reikalavimai iš kiekvienos temos, yra labai tiksliai reglamentuota &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>12</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; man patiko, kad nėra tikybos ir etikos, kad nereikia pasirinkti ar tu tikintis, ar tu netikintis, ar tu krikščionis &lt;...&gt; suveda viską kartu &lt;...&gt; mes turime aptarti abi puses to dalyko ir teigiamas, ir neigiamas &lt;...&gt;“ (E);</p> <p>I<sup>5</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; programoje, užduotyse, mes turime raktinius žodžius, &lt;...&gt; „įvardinkite“ arba „paaiškinkite“ &lt;...&gt; mes turime paaiškinamus &lt;...&gt;. Nacionalinėje programoje mums apskritai nėra pristatoma tų raktinių žodžių &lt;...&gt;“ (E)</p>
Silpnas mokytojų vaidmuo	<p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „Jis daugiau yra instruktuotas, kaip jam reikia dėstyti ir ką pasakyti, ir jis tau tuos dalykus turi padėti mokytis, bet mokaisi tu pats, o ne tave moko &lt;...&gt; tarptautinėje programoje mokytojas neturi labai tokio didelio vaidmens, ne taip, kaip pas mus, lietuviškoje programoje.“ (E);</p> <p>I<sup>13</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; biologijos ir chemijos tau reikia pačiam susiplanuoti eksperimentą, pačiam atlikti ir aprašyti, tai labai nauja, baisu nesusimauti ir nepridaryti nesąmonių.“ (E);</p> <p>I<sup>5</sup><sub>v</sub> „&lt;...&gt; tokios paskatos iš mokytojų pusės labai didelės nėra, bet aš manau, kad tai yra paaiškinama tuo, kad patys moksleiviai yra labai</p>

	<p>motyvuoti mokytis &lt;...&gt;.“ (E);  <b>I<sup>12</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; mokytojai pasitiki tavimi, &lt;...&gt; jiems nereikia įdėti papildomo darbo, kad tave priverstų mokytis &lt;...&gt;.“ (E).</p>
Savarankiškas mokymasis	<p><b>I<sup>11</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; kadangi &lt;...&gt; taip yra, kad tu pasiskaitai į priekį vadovėlį ir gali nesiklausti mokytojos &lt;...&gt;.“ (E);  <b>I<sup>5</sup><sub>v</sub></b> „&lt;...&gt; daugelis vis tiek pasiruošia patys ir tada pamokų metu pagilina žinias. &lt;...&gt; aš bandau pirmiausia išsiaiškinti pats, bet jeigu tikrai nerandu atsakymo, kreipiuosi į mokytoją &lt;...&gt;“ (E);  <b>I<sup>12</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; yra darbas savarankiškas, tai labai greit tą pastebėjau &lt;...&gt;“ (E).</p>

Tarptautinėje mokymo(si) programoje gabūs mokiniai laisvai dalyvauja pamokoje, jų patirtyse akcentuojama ne baimė, bet laisvė. Gabių merginų patirtyse seksizmo raiškos nėra arba ji neišreikšta tiesiogiai:

**I<sup>12</sup><sub>m</sub>** „<...> Aš nemanau, kad yra toks požiūris iš mokytojų, apskritai, negirdėjau nei vienos tokios frazės <...>.“ (E); **I<sup>11</sup><sub>m</sub>** „<...> Yra, bet taip ir viskas lieka kažkieno mintyse, mes žinom, kas taip mąsto ir tiek.“ (E).

Tarptautinės programos gabūs mokiniai akcentavo mokymąsi iš papildomų šaltinių, to savo patirtyse neakcentavo mokiniai, besimokantys pagal nacionalinę programą. Mokymas(is) tik iš vadovėlio nelavina mokinių kompetencijų ir neskatina saviraiškos. G.Stein ir P. Poole (1997) pažymi, kad ugdant gabius mokinius mokytojai turėtų patiems mokiniams leisti pasirinkti papildomus šaltinius ir pasiūlyti kuo įvairesnę veiklą.

Be to gabių mokinių patirtyse atskleidžiamas kryptingas etikos ir kitų dalykų mokymas(is). Mokytojo vaidmuo yra reikšmingas gabiams mokiniams, kurie mokosi pagal nacionalinę programą. Priešingas mokytojo vaidmuo yra tarptautinės programos gabių mokinių patirtyse. Jis yra mažiau reikšmingas – mokytojo vaidmuo perteikti žinias, bet ne įgalinti ar priversti mokytis. Be to mokinių patirtyse pabrėžiamas savarankiškas mokymasis. Jų patirtyse atskleidžiama mokymosi paradigma, kai pagyrimai arba bausmės netaikomos, jei mokinys nesimoko arba jam trūksta motyvacijos. Savireguliacija mokantis kyla iš paties mokinio, o mokytojai pasitiki mokinių akademinio susidomėjimu.

## 6.2. Gabių mokinių ugdymo(si) aspektai, turintys neigiamą poveikį savijautai ir mokymo(si) raiškai

### 6.2.1. Seksizmo raiškos poveikis ugdymo(si) procese gabių merginų savijautai

Vyrų, lyginant su moterimis, didesnis dominavimas tikslųjų mokslų srityse jau seniai siejamas su stereotipais ir moterų diskriminavimu, menkinant jų sugebėjimus tikslųjų mokslų srityse. To pasekmė merginų stojimas į žemesnio lygio universitetus, polinkis rinktis socialinės arba humanitarinės srities studijas, kultūra, kurioje išaukštinamas ir palaikomas vyrų aktyvumas IT mokslų srityse (Fox, Sadker, Engle, 1999). Stereotipai efektyviai veikia

nuostatas jau nuo 6-erių metų. Viename iš tyrimų nustatyta, kad 6-iametės savo lyčiai rečiau priskiria apibūdinimą „labai labai protinga/as“ negu berniukai. Be to siūlant žaidimus „labai protingiems“ ir „tiems, kurie labai stengiasi“ mergaitės daugiau rinkosi antrąjį variantą, o berniukai – pirmąjį (Bian, Leslie, Cimpian, 2017). Gabios merginos akcentuoja įvairias seksizmo raiškos sukeltas emocijas ir būsenas: motyvaciją, menkavertiškumą, stereotipinio mąstymo perėmimą, baimę klausti.

4 lentelė. Seksizmo raiškos poveikis ugdymo(si) procese gabių merginų savijautai

Kategorija. Seksizmo raiškos poveikis ugdymo(si) procese gabių merginų savijautai	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Motyvacija	$I^9_m$ „<...> jeigu man pasako ne, kad tu nepadarysi, čia labiau tai iš gimnastikos atėjo, tai aš užsispyrus bandysiu įrodyti, kad tu neteisybūs ir aš tą galiu įveikti, ir padaryti. Mane kartais gal net paskatina eiti į priekį <...>“ (G); $I^{10}_m$ „<...> kai aš supratau, kad man iš tikrųjų sekasi matematika, aš darydavau viską, kad tiesiog visiems įrodyt, kad aš tikrai esu gabi matematikai ir kad jūs man meluojat, aš žinau savo tiesą <...>“ (H).
Menkavertiškumas	$I^7_m$ „Dažniausiai, kai olimpiados daugiau išrenka vaikinų tenais <...> Kartais vien tik vaikinai <...> kartais tai demotyvuoja, bet kartais tuo pačiu metu pagalvoji, kad gal man reikia daugiau pasikelti arba, ta prasme, daugiau pasipraktikuoti, kad aš pagerinčiau savo įgūdžius, gal aš nesu pakankamai įgudus. Gal tiesiog aš dar nepasiruošus olimpiadai <...>.“ (F).
Stereotipinio mąstymo įtaka sprendimams	$I^7_m$ „<...> Manęs niekada nei tėvai nebuvo nuvedę, nežinau, arba nedavė minties „gal pabandyk“ ir pati niekada anksčiau negalvodavau apie programavimą, nes tikriausiai irgi yra tas nusistovėjęs stereotipas tai, kad programuotojai dažniausiai vaikinai, tai ir vaikinai ten veda dažniausiai į būrelius ir panašiai.“ (F).

Apibendrinus galima teigti, kad mokytojų seksizmo raiška gabioms merginoms daugiausiai sukelia neigiamus jausmus, tačiau yra ir teigiamas poveikis – padidėjusi kai kurių merginų motyvacija, tačiau ji kyla iš neigiamos paskatos, norint įrodyti savo pranašumą. Skirtingą poveikį – motyvaciją arba menkavertiškumą – galima sieti ir su asmenybės, ir su kitais veiksniais, pavyzdžiui, su aplinkos įtaka. Vis dėlto, tam išsiaiškinti reikėtų platesnių psichologinių tyrimų.

Seksizmo raiška mokyklose nenaujas reiškinys, o gabių merginų patirtys įrodo, kad ji aktuali per tikslųjų dalykų ir kitas pamokas. Minėtos tyrimo dalyvės yra gabios tiksliesiems mokslams:

$I^9_m$  „Man humanitariniai mokslai nelabai patinka <...> Lietuvoje, tai biotechnologijas arba neurofiziką, o jeigu į užsienį, tai biotechnologijas arba gyvybės mokslus.“ (G);  $I^{10}_m$  „<...> aš studijuosiu fiziką, matematiką arba ekonomiką. (H);  $I^7_m$  „<...> šiuo metu man matematika gerai sekasi ir būtent informatika <...>“ (F).

Seksizmo raiška gabių merginų atžvilgiu gali turėti neigiamą poveikį realizuojant gabumus ateityje, renkantis studijų programas, priimant arba atsisakant tobulėjimo galimybių.

## 6.2.2. Mokymo paremto baime poveikis

Mokymas paremtas baime apriboja gabių mokinių dalyvavimo raišką pamokoje. Tai sukelia kai kuriems mokiniams tokias reakcijas kaip baimę klausti, baimę klysti, baimę dalyvauti pamokoje, baimę likti nesuprastam. Baimę daugiausia minėjo gabios merginos, vaikinai baimės poveikio neakcentavo.

5 lentelė. Mokymo paremto baime poveikis

Kategorija. Mokymo paremto baime poveikis	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Baimė klysti pamokoje	$I^7_m$ „<...> tai tikriausiai buvo fizika, bijodavau, ta prasme, durnų klausimų paklausti. Buvo dar chemija, pačios pamokos buvo labai įdomios, bet aš asmeniškai labai bijojau suklysti, <...> mūsų mokytoja <...> labai dramatiškai aiškino „čia yra neteisingai ir kur tu buvai?“ (F). $I^4_m$ „<...> Jeigu nebijočiau, tai manau tiesiog tada mokyčiausi iš savo klaidų, nes, pavyzdžiui, tu sprendi kažkokį uždavinį, nežinai, rašai draugui, o ne klausai mokytojos <...> ir tu su ta spraga toliau sprendi kitus uždavinius neišsiaiškinęs <...>.“ (D).
Baimė dalyvauti	$I^7_m$ „<...> Tai aš per matematikos pamokas tyliai klausau. <...> aš tiesiog jaučiu tą baimę, kad suklysiu. Čia maždaug viskas, bet jeigu paklausia, tai atsakai ir viskas, ir sėdi toliau.“ (F); $I^4_m$ „<...> kaip su matematika sakiau <...> jeigu yra koks sudėtingesnis uždavinys ir ten reikia ne tik atsakymo, bet ir paaiškinimo <...> sako, kad pridės balą <...> nežinau, ar tai motyvuoja, nes reikia kažkaip tikrai užtikrintai, nes, sakau, dauguma tos mokytojos bijo, tai reikia užtikrintai atsakinėt, kad gautum tą tašką <...>.“ (D).
Baimė likti nesuprastai pamokoje	$I^3_m$ „<...> tiesiog duos pastabą už tai, kad tu kažko nesupranti, bet turbūt tas, kad bijai, kad nesupras tavęs.“ (C).

Kalbant apie baimę klysti svarbu paminėti, kad bijoma ne suklysti, o dramatiškos ir ekspresyvios mokytojų reakcijos, orientuotos į kaltinimą. Dėl to atsiranda baimė. Bijant suklysti ir klausti sumenksta galimybė atskleisti savo žinių spragas, o mokymo(si) procesas tampa tik imitacija. Tyrimo dalyvė  $I^7_m$  pabrėžia baimės klysti pasekmę – baimę dalyvauti, nes tylint ir klausant sumažėja galimybė suklysti. Svarbu atkreipti dėmesį, kad baimę patiria gabios merginos per tikslųjų dalykų pamokas, chemiją, fiziką ir matematiką. Tai galima sieti ir su seksizmo raiška, ypač su  $I^7_m$  patirtimi, nes jos patirtyje baimė yra vienas iš ryškiausių patirtinių aspektų per matematikos pamoką.

Apibendrinant galima teigti, kad gabių merginų baimę išprovokuoja mokymo paremto baime strategija. Dažniausiai baimės priežastis – mokytojo neigiama reakcija, netoleravimas klaidų. Tyrimo dalyvės pamokose renkasi tylėjimą ir neaktyvų dalyvavimą – tai tam tikri elgesio modeliai pamokoje, kurie sumažina riziką sulaukti neigiamos mokytojų reakcijos.

### 6.2.3. Išskirtinė patirtis: konfliktas dėl užduočių diferencijavimo

Vienos iš tyrimo dalyvių,  $I^{10}_m$ , patirtyje atskleidžiamas atvejis, kai užduočių diferencijavimas sukelia konfliktą, nes yra įgyvendinimas netikslingai.  $I^{10}_m$  apibūdina, kad tai vienas neigiamiausių išgyvenimų, kuri ji patyrė mokydama  $F$  gimnazijoje. Tai buvo viena iš priežasčių, dėl kurios ji perėjo į  $H$  mokyklą. Pagrindinė konflikto priežastis, jog matematikos pamokoje jai, kaip gambiai mokinėi, nebuvo skiriamos sudėtingesnės užduotys, o rašant kontrolinį darbą variantai buvo diferencijuojami mokiniams pagal gebėjimus, todėl jai buvo skiriamas sunkesnis variantas:

$I^{10}_m$  „<...> Aš tai suprantu, nes vis tiek gabiam žmonėm, aš gaudavau tuos sunkesnius variantus ir yra tikrai tas skirtumas, bet kas man būdavo keisčiausia, mes sprendžiam tas pačias užduotis, mes viską darom tą patį, bet galiausiai per kontrolinį gaunam skirtingo lygio užduotis, kur aš nesakau, kad aš negaliu išspręsti, bet man užtrunka ilgiau <...>.“ (H).

Mokinė šią situaciją bandė išspręsti parašydama mokytojui laišką dėl sunkesnių užduočių. To pasekmė konfliktas su mokytoja:

$I^{10}_m$  „<...> Mane vieną kartą tai užkniso ir aš parašiau labai piktą laišką, bet stengdamasi jį parašyti, kuo maloniau ir pagarbiau, ir viskas susiėjo į faktą, kad aš turėjau pokalbį su matematikos mokytoja, ir atėjo mano auklėtoja, ir aš kalbėjau gražiai, o iš jų perspektyvos aš gavau vien rėkimą ant manęs.“ (H).

Mokinės patirtyje atskleidžiamas mokytojo hierarchinis santykis bendraujant su mokinė. Vietoj to, kad problemą būtų stengiamasi išspręsti orientuojantis į mokinės ir mokytojos pasiūlymus, užduočių koregavimą ir abipusį bendradarbiavimą – konfliktas tampa rietenomis:

$I^{10}_m$  „<...> Mokytoja sako „<...> tu nesi kažkokia specialistė, kad čia man aiškinti“, bet aš sakau „Mokytoja, bet čia nereikia būti specialistu, kad suprasti, kad užduotys yra skirtingo lygio“ ir tada jos rėkė toliau, <...> ji pradėjo ant manęs rėkti, aš ant jos pradėjau rėkti ir mes rėkėm viena ant kitos <...>“. (H).

Šis konfliktas, kai mokytoja neinicijuoja bendradarbiaujančio santykio, o kuria kova paremtą situacijos sprendimą sukelia mokinėi frustraciją, todėl ji nebegali grįžti į pamoką:

$I^{10}_m$  „<...> kai gaunu tiek daug rėkimo, pradedu verkt, nes nebeturiu, kur dėti savo emocijų, aš toliau verkiu, o jos ant manęs rėkė. <...> vėliau aš verkiu tualete, nes man buvo per daug sunku grįžti į pamoką <...>. Tai buvo labai bloga patirtis <...>“ (H).

Tyrimo dalyvė savo patirtyje atskleidžia viziją, kaip ji įsivaizduoja savo gabumų plėtojimą. Ji pabrėžia, kad norėtų per kontrolinius gauti vienodo lygio užduotis, o savo matematinius gebėjimus išreikšti dalyvaujant olimpiadose:

$I^{10}_m$  „<...> paklausiau „kodėl jūs duodat skirtingo lygio užduotis?“, ta prasme, jeigu kitas turi galimybę gauti labai lengvai 10 ir aš noriu turėti tą galimybę, nesvarbu, kokie yra mano sugebėjimai <...> sugebėjimus galiu pasireikšti olimpiadoj atstovaudama mokyklą, kad ir kur mane išsiųstų, bet kai mes rašom kontrolinius tiesiog norėčiau ir tai neturi būti tas pats variantas arba tokia pati užduotis, tiesiog tokio pačio lygio užduotis <...>“ (H).

Ši situacija iliustruoja atvejį, kai mokytojoms trūksta kompetencijų išspręsti situaciją dėl užduočių diferencijavimo. L.Silvermann (1993) pažymi, kad kai kurių gabių mokinių yra itin stipriai išreikštas teisingumo jausmas, jie yra linkę kvestionuoti taisykles ir siekti, kad mokytojas jas pagrįstų. Mokslinėje literatūroje išskiriamas kūrybiškai sunkaus gabaus mokinio tipas – toks gabus mokinys abejoja autoritetais, yra linkęs maištauti, tačiau itin sąžiningas, ginantis savo įsitikinimus ir kūrybiškas. Deja, būtent tokie gabūs mokiniai itin nemėgstami mokytojų, jie suprantami kaip maištautojai, todėl jų gebėjimai dažniausiai lieka neįvertinti (Grauslienė, Labanienė, Lazdauskas, 2018). Mokinė pabrėžia, kad net perėjusi į  $H$  mokyklą nesijaučia mėgstama mokytojų:

$I^0_m$  „<...> dauguma mokytojų manęs nelabai mėgsta arba aš nesu jų *top, number 1* žmogeliukas, mokinys.“ (H).

Apibendrinant galima teigti, kad sprendžiant konfliktą dėl užduočių diferencijavimo mokytojoms pritrūksta kompetencijų ir jos pažeidžia mokinės orumą. Tai taip pat rodo, jog mokykla neužtikrina saugios aplinkos mokiniams ir mokytojų kompetencijų ugdant gabius mokinius. Konfliktas tampa rietenomis, o neišspręsta situacija sukelia mokinei frustraciją. Mokytojams pravartu žinoti gabių mokinių tipus bei analizuoti konkretaus mokinio asmenybę, tai padėtų geriau suprasti kai kurių gabių mokinių elgesį. Šis pavyzdys taip pat iliustruoja mokymą paremtą autoritarine pedagogika, kuri paremta hierarchiniais santykiais.

### 6.3. Mokymo(si) raiška

#### 6.3.1. Mokymo(si) lygių įgyvendinimas

Lietuvoje, gimnazijose, įgyvendinami dalykų lygiai – bendrasis ir išplėstinis kursai. Bendrasis kursas perteikia daugiau dalyko pagrindus ir bendrąsias sąvokas, o išplėstinis apima platesnes ir gilesnes kompetencijas, ugdo savarankiško ir nuodugnesnio mokymo(si) gebėjimus (Žin., 1991, Nr. 153-0).

Nagrinėjant dalyvių patirtis, pastebėta, kad skirtingai įgyvendinami mokymosi lygiai. Remiantis  $I^4_m$  ir  $I^9_m$  patirtimis mokyklose išplėstiniame kurse diferencijuojamos užduotys skiriant vieniems bendrojo lygio užduotis, kitiems išplėstinio lygio užduotis.  $I^9_m$  gabi mokinė pabrėžia poreikį mokytis giliau:

$I^9_m$  „<...> Gal kažkaip suskirstyti juos į lygius, nežinau. Mokiniai, kurie nesigauo kokiam nors dalyke, juos kažkaip kitaip mokyti, o gabius stengtis mokyti giliau ir plačiau <...>“ (G).

$I^7_m$  ir  $I^8_v$  mokinių patirtyse atskleidžiama aiški skirtis tarp išplėstinio kurso ir bendrojo kurso. Taip pat įvardijama, kad aukštesniajame lygyje mokytojai prisitaiko prie gabesnių

mokinių. Be to sprendžiamos aukštesnio lygio užduotys, papildomoje pamokoje, modulyje, jei įstojama į matematinį profilį.

Remiantis I<sup>6v</sup> patirtimi, mokykloje vykdomas ne tik profiliavimas, bet mokinių suskirstymas į pogrupius pagal standartizuotų testų rezultatus – tai leidžia gabesniems mokiniams mokytis su panašaus gebėjimų mokiniais.

Tarptautinės programos mokiniai taip pat nurodo savo patirtyse mokymosi lygius – standartinį ir aukštesnį, kurie skiriasi savo sudėtingumu ir laiko apimtimi. Išplėstiniui kursui skiriama dvejomis pamokomis daugiau, be to jis yra sudėtingesnis negu standartinis lygis.

6 lentelė. Mokymo(si) lygių įgyvendinimas

Kategorija. Mokymosi lygių įgyvendinimas	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Išplėstinis lygis yra bendrojo ir išplėstinio lygių hibridas	I <sup>4m</sup> „<...> parašo kokias užduotis atlikti, jeigu tau ten nelabai gerai sekasi, tai va, kokios ten užduotys yra žemesniam lygiui ir aukštesniam lygiui, tai, va taip va, suskirsto mus, nors ir esam A lygy <...>“ (D). I <sup>9m</sup> „A lygį pasirenka tik dėl pažymio, o būna, kad pasirenka, nes laikys egzaminą. Tai tie, kurie pasirenka pažymiui, tai jie nelabai ką veikia ir ne visada supranta, kas vyksta pamokoje. <...> Mokytoja dažnai turi peraiškinti, iš naujo viską pasakyti, bet kadangi tu jau supranti, galėtum eiti toliau, bet negali.“ (G).
Gabaus mokinio poreikis mokytis giliau ir plačiau	I <sup>9m</sup> „ <...> Gal kažkaip suskirstyti juos į lygius, nežinau. Mokiniai, kurie nesigauja kokiam nors dalyke, juos kažkaip kitaip mokyti, o gabius stengtis mokyti giliau ir plačiau <...>“ (G).
Aukštesnis ir išplėstinis kursai atitinka keliamus standartus	I <sup>7m</sup> „<...> aukštesniam lygyje mokytojai, ta prasme, duoda daugiau darbo negu žemesniam lygyje <...> kurie pasirinkę A lygį <...> tai mokytojai taiko prie valstybinių egzaminų visas programas ir užduotis, o B lygio mokiniams dėsto tiesiog mokyklinę programą, tiesiog pagrindinius dalykus.“ (F) I <sup>8v</sup> „<...> jeigu jam neįdomi fizika, jis tikrai nenorės olimpiadinių uždavinių spręsti. <...> A lygį pasirenki, įdeda kokią nors vieną ir su mokytoju išsprendžia, tai tada jie, manau, labai padeda pagilinti supratimą <...>“ (F).
Išplėstiniame kurse prisitaikoma prie gabių mokinių	I <sup>7m</sup> „ <...> mokytojai per aukštesnį lygį prisitaiko prie mokinių, kurie, nežinau, labiau supranta jų tą dalyką, mokytojai tada žino, kad mokiniai yra pasiruošę sunkiau dirbti su šituo dalyku, <...> daugiau informacijos duoda <...> stengiasi daugiau papasakoti ir tai irgi sudomina kartais <...>“ (F)
Papildoma pamoka, modulis, aukštesnio lygio uždaviniams spręsti	I <sup>8v</sup> „<...> kadangi aš matematinėje klasėje esu, mums dar modulinės užduotys yra, ten, kur iš olimpiadų paimtos“ (F) I <sup>7m</sup> „<...> moku spręsti tuos nestandartinius uždavinius, <...> gal lavina tokį būtent mano, truputį <i>creative'umą</i> <...> per modulį tu <...> bandai spręsti taip, kaip tu manai, jog yra teisinga, o po to tiesiog mokytoja parodo, kaip iš tiesų reikia spręsti <...>“ (F).
Mokiniai suskirstomi į pogrupius pagal gebėjimus	I <sup>6v</sup> „<...> šių metų pradžioj mes visi rašėm standartizuotus testus ir mus iš esmės matematikoj, lietuvių kalboj, anglų suskirstė į pogrupius pagal mūsų rezultatus ir praeitų metų vidurkius, jeigu neklystu, tai tas iš tikrųjų yra visai gerai.“ (C).
Tarptautinėje programoje aukštesnysis lygiai skiriasi savo sudėtingumu ir apimtimi	I <sup>11m</sup> „<...> Dabar mokausi matematiką standartiniu lygiu, ta prasme, yra aukštesnysis ir standartinis lygis, <...> aukštesnysis lygis turi biškį praplėstas kai kurias temas ir dviem pamokom daugiau <...>“ (E); I <sup>5v</sup> „<...> Vien jau iš mano pasirinktų dalykų, kurie yra gamtos mokslai daugiausiai, biologija, chemija aukštesniaisiais lygiais <...>.“ (E); I <sup>12m</sup> „<...> neturiu aukštesniojo lygio matematikos, nes man jos apskritai nelabai reikia biochemijai, <...> <i>standart level</i> matematikos, į kurį aš einu,

	standartinio lygio <...>.“ (E).
Tarptautinėje programoje standartinis matematikos lygis pritaikytas humanitarams	<b>I<sup>11</sup><sub>m</sub></b> „Matematika standartiniu lygiu yra labai pasiekiamą humanitarams, <...> abstrakčiausi dalykai yra išmesti iš tos matematikos <...> suprantu, ji daugiau padengia nei mūsų nacionalinė ir tu gali mokytis realiai be mokytojo, grynai iš vadovėlio“ (E).

Apibendrinus, mokymo(si) lygiai – išplėstinis kursas ir bendrasis kursas skirtingose mokyklose įgyvendinimas nevienodai. Remiantis **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** ir **I<sup>4</sup><sub>m</sub>** dalyvių patirtimis, išplėstinis kursas tampa orientuotas į vidutinių gebėjimų mokinius, diferencijuojamos užduotys vieniems mokiniams skiriant išplėstinio kurso, kitiems mokiniams bendrojo kurso užduotis. **I<sup>8</sup><sub>v</sub>** ir **I<sup>7</sup><sub>m</sub>** mokinių patirtyse aiškiai įvardijamas skirtumas tarp išplėstinio ir bendrojo kurso, be to įstojus į matematinę klasę pridedama papildoma pamoka, tai profiliavimo įgyvendinimas. **I<sup>6</sup><sub>v</sub>** patirtyje atskleidžiama, kad mokykloje mokiniai profiliuojami ir skirstomi į smulkesnius pogrupius lietuvių, anglų ir matematikos pamokose pagal tų dalykų vidurkį ir standartizuotų testų rezultatus. Toks mokymo(si) įgyvendinimas palankesnis gabiems mokiniams, nes jie gali mokytis giliau ir plačiau. **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** ir **I<sup>4</sup><sub>m</sub>** mokinės neminėjo modulio ar papildomų pamokų matematikos ar gamtos mokslų srityse. Tarptautinės programos mokiniai, panašiai kaip ir nacionalinės programos mokiniai, mokosi pagal standartinį arba aukštesnius lygius, tačiau aukštesniojo lygio dalykams skiriama 2-iejomis pamokomis daugiau.

### 6.3.2. Gabių mokinių laiko išnaudojimas atlikus užduotis per pamoką

Gabūs mokiniai dėl savo gabumų dažnai anksčiau atlieka užduotis negu kiti mokiniai arba yra iš anksto susipažinę su pamokos tema, todėl turi atliekamo laiko. Dalyvių patirtys atskleidžia, kad mokiniai retai kreipiasi į mokytoją papildomų užduočių, bet kitais būdais išnaudoja laiką.

7 lentelė. Gabių mokinių laiko išnaudojimas atlikus užduotis per pamoką

Kategorija. Gabių mokinių laiko išnaudojimas atlikus užduotis per pamoką	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Vėl iš naujo klausosi žinomos informacijos	<b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „<...> Aš vis tiek klausausi, nors man ir aišku, kad įsitikinčiau, kad mano mintys teisingos. <...>“ (G); <b>I<sup>8</sup><sub>v</sub></b> „<...> Klausaisi mokytojo, bandai lyginti savo žinias, bandai savo atmintį patikrinti ir supratimą lygindamas. Jeigu mokytojas savo požiūrį pasako – palygini, galbūt net padiskutuoji, bet šiaip tikrini mokytoją labiausiai, ar jis klaidų nedaro <...>“ (F); <b>I<sup>10</sup><sub>m</sub></b> „<...> tiesiog klasau mokytojos, nes kaip ten sako, kartojimas mokslų motina. Tai visada yra gerai pasikartoti <...>.“ (H).
Suteikia pagalbą silpnesnių gebėjimų mokiniams	<b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> Gal tuomet stengiuos kažkam, kuris nesupranta, paaiškint, jeigu paklausia <...>“ (C); <b>I<sup>2</sup><sub>m</sub></b> „<...> anglų aš žinojau, ką mes mokėmės. Tai mokytoja leido man kitiems padėti, paaiškinti.“ (B).

Skaito vėl iš naujo vadovėlį arba aiškinasi savarankiškai kitas temas	<b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> ypač būna, kad iš vadovėlio tiesiog viskas, tai tiesiog pasėdžiu, kažką tai gal persiskaitau vėl iš naujo <...>“ (C) <b>I<sup>4</sup><sub>m</sub></b> „<...> nu, neleidžia tiesiog mokytojai daryt į priekį kažkaip <...> toliau nesakau, nes nežinau, kokio atsakymo sulauksiu ir gal prašys eit prieš klasę, ar kažką tokio, aiškint, tai tiesiog sėdi ir sau tyliai kitas temas aiškinies.“ (D).
Ieško papildomos mokymosi medžiagos internete	<b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> būna tokios pamokos, kur mokytojas leidžia naudotis telefonu <...> vaikštau per įvairiausių puslapius, kad daugiau sužinoti, tiesiog smulkmenų ar mažų detalių apie tą temą.“ (C).
Sąmoningai atiduoda mokytojos laiką silpnesnių gebėjimų mokiniams	<b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „A lygį pasirenka tik dėl pažymio <...> Mokytoja dažnai turi peraiškinti, iš naujo viską pasakyti, bet kadangi tu jau supranti, galėtum eiti toliau, bet negali.“ (G); <b>I<sup>10</sup><sub>m</sub></b> „<...> Aš nelabai reiškiuosi, kad man reikia papildomų užduočių <...> aš tiesiog geriau tą laiką skirsiu žmonėms, kurie nesupranta, kad jie galėtų užtvirtint savo žinias.“ (H); <b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> mėgstu pati sau kažką tai susirasti, sužinoti, tai labiau duodu tą laiką, kurį mokytojas turi, kad jį skirtų tiems, kuriems nesiseka <...> tai tiesiog duodu mokytojos laiką kitiems žmonėms.“ (C).
F ir E mokyklose visuomet yra ką veikti per pamokas	<b>I<sup>7</sup><sub>m</sub></b> „<...> Aš nežinau, pas mus mokykloj nebūna tokio dalyko, kad nėra ką veikti, visuomet kažką turi daryti.“ (F); <b>I<sup>11</sup><sub>m</sub></b> „<...> Kažkaip man ne iki papildomų užduočių, ta prasme <...> olimpiadininkai <...> tai jie turi papildomas kažkokias užduotis <...>“ (E); <b>I<sup>5</sup><sub>v</sub></b> „<...> kad vienas kažkuris baigtų anksčiau negu kiti, vis tiek visi maždaug baigiam panašiu metu, jeigu visi pabaigiam anksčiau atlikinėt, tai tada gal mokytojas anksčiau iš pamokos paleidžia <...> pasikalbam su mokytoju apie nedalykinius klausimus <...>“ (E).
C ir G mokyklose mokymo(si) medžiaga per lengva arba neįtraukianti – gabūs mokiniai nuobodžiauja	<b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „<...> Nežinau, kartais būna tie gabūs mokiniai neturi ką veikti, per lengva būna.“ (G); <b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „<...> geresni mokytojai irgi negali išnaudot viso potencialo, <...> eini <...> istorijoje tas datas, kas man atrodo visiškai nesąmonė <...> tu gabesnis, tai tiesiog tas lengva, bet mokytojas negali peržengt programos ribų ir kažko tau super daugiau duot, ir tu ten irgi netobulėji daug sparčiau negu galėtum iš tikrųjų <...>“ (C). <b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> papildomos medžiagos <...> iš kitos pusės, <...> kad gal tai nebūtų pagrindinis dalykas, bet kai kuriuos mokinius tai užkabintų kažkas kito <...>“ (C).

Apibendrinant galima teigti, kad gabūs mokiniai turi laisvo laiko pamokose, nes užduotis atlieka greičiau. **I<sup>6</sup><sub>v</sub>** ir **I<sup>3</sup><sub>m</sub>** mokiniams per tam tikras pamokas trūksta papildomos, neprograminės medžiagos, todėl **I<sup>6</sup><sub>v</sub>** mini netobulėjimą, o **I<sup>3</sup><sub>m</sub>** per pamokas ieško savarankiškai įdomesnės mokymo(si) medžiagos arba padeda silpnesnių gebėjimų mokiniams. **I<sup>2</sup><sub>m</sub>** mokinė taip pat atskleidė, kad padeda silpnesnių gebėjimų mokiniams. Mokinės, **I<sup>10</sup><sub>m</sub>**, **I<sup>3</sup><sub>m</sub>**, sąmoningai savo laiką atiduoda silpnesnių gebėjimų mokiniams, todėl nesikreipia į mokytoją. **I<sup>10</sup><sub>m</sub>** atiduodama savo laiką silpnesnių gebėjimų mokiniams vėl iš naujo klausosi mokymo(si) medžiagos, kuri skirta silpnesnių gebėjimų mokiniams. Mokiniams, **I<sup>9</sup><sub>m</sub>**, **I<sup>6</sup><sub>v</sub>**, mokomoji medžiaga per lengva. Kai kurie tyrimo dalyviai **I<sup>11</sup><sub>m</sub>**, **I<sup>5</sup><sub>v</sub>** ir **I<sup>7</sup><sub>m</sub>** nesusiduria su laiko problema – per pamoką visuomet yra ką veikti, o papildomų užduočių netrūksta.

Galima teigti, kad kai kuriose mokyklose nepakankamai išplėtotas gabųjų ugdytas, nes trūksta papildomos mokymosi medžiagos, užduotys per lengvos arba nėra ką veikti, todėl neišnaudojamas potencialas. Gabūs mokiniai patys ieško galimybių kaip praleisti likusį laisvą

laiką pamokoje. Dažniausiai iš naujo klausosi mokytojos, savarankiškai ieško papildomos mokymosi medžiagos arba tyliai atlieka tolesnes užduotis bei padeda silpnesnių gebėjimų mokiniams.

### 6.3.3. Gabumų slėpimo veiksniai

Anksčiau aptartoje potemėje, remiantis mokinių patirtimis, atskleidžiama, kad daugelis gabių mokinių atlikę užduotis nesikreipia į mokytojus papildomų užduočių. Be to analizuojant dalyvių patirtis, pastebėta, kad gabūs mokiniai, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, apskritai nelinkę reikštis, jie dažniau renkasi nedemonstruoti savo sugebėjimų. Tai gali lemti tam tikri veiksniai (Žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Gabumų slėpimo veiksniai

Kategorija. Gabumų slėpimo veiksniai	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Siekis nesuerzinti aplinkinių	$I_m$ „<...> išmokė tą mokinį kažko, sudomino, atliko savo darbą, bet kartais nepatinka, kad gali girtis tas mokinsys ir tai gali erzinti <...> nes čia būtų kaip, kad tu pagyrūnas <...>.“ (A).
Gabumų raiška siejama su noru įrodinėti savo žinias	$I_m$ „<...> žmonės, kurie labai bando atsakyti į klausimus <...> yra tokia mintis, kad jie bando kažką, nežinau, įrodyti. Aš dažniausiai nesakau, nes nemanau, kad man reikia įrodyti kažkaip savo žinias. Aš tiesiog su savimi kalbu, mokausi.“ (F); $I_v^8$ „<...> kurie teisingai sprendžia ir labai gabūs yra, bet jiems nelabai rūpi perteikti tai kitiems žmonėms, jie užtenka, kad jie bus teisūs, bet nesvarbu, kad kiti tą žinotų <...>“ (F).
Siekis išvengti dėmesio ir pritapti prie bendraklasių bei būti mėgstamiems	$I_m$ „<...> į mane daugiau dėmesio kreiptų, o aš nenoriu, kad į mane daugiau dėmesio kreiptų ir mūsų tiesiog klasėj yra labai daug gabių mokinių, būtent, matematikai <...>“ (F); $I_v^6$ „<...> iš esmės neatsakinėju beveik, nekalbu, jeigu jau ten niekas nebesupranta, <...> va tokių, kurie į kiekvieną klausimą „mokytojau, mokytojau“, tai tokių niekas nemėgsta <...> nes kai tu pradedi ir nustelbi kitus, kurie silpnesni už tave, tai tada ir prasideda, kad tavęs nemėgsta, nes niekas nemėgsta geresnių už save. <...> svarbiausia išlaikyti tą tokią sveiką balansą tarp pasireiškimo.“ (C).
Neigiamų stereotipų baimė	$I_m$ „<...> atsirastų kažkokie stereotipai galimai, kad tas žmogus neturi draugų, nes jis, ką aš žinau, vien tik mokosi, nes jis yra protingas arba panašiai <...>“ (F).

Apibendrinus gabių mokinių slėpimo veiksnius galima teigti, kad jie visi orientuoti į prisitaikymą mokyklos aplinkoje.  $I_v^6$  patirtis atskleidžia, kad jis pasirenka apgalvotą ir neaktyvią dalyvavimo strategiją per pamokas, kad nenustelbtų silpnesnių mokinių ir išsaugotų jų palankumą savo atžvilgiu:

$I_v^6$  „<...> va tokių, kurie į kiekvieną klausimą „mokytojau, mokytojau“, tai tokių niekas nemėgsta <...> nes kai tu pradedi ir nustelbi kitus, kurie silpnesni už tave, tai tada ir prasideda, kad tavęs nemėgsta, nes niekas nemėgsta geresnių už save.“ (C).

Mažiau reikšdamiesi pamokos metu gabūs mokiniai siekia užsitikrinti palankų požiūrį į juos ir išvengti neigiamų etikečių.  $I_m$  patirtyje atskleidžiama, kad ji siekia išvengti neigiamų

stereotipų, nenori, jog apie ją būtų galvojama, kad ji vien tik mokosi, dėl šios priežasties nėra linkusi aktyviai reikštis per pamokas:

**I<sub>m</sub>** „<...> atsirastų kažkokie stereotipai galimai, kad tas žmogus neturi draugų, nes jis, ką aš žinau, vien tik mokosi, nes jis yra protingas arba panašiai <...>“ (F).

Nekelia nuostabos, jog gabūs mokiniai retai prašo papildomų užduočių, nes tai gali sukelti bendraklasių nepasitenkinimą ir neigiamų etikečių klijavimą. Tai galima sieti su tuo, jog gabių mokinių dažniausiai yra mažuma, nes minėti tyrimo dalyviai mokosi su mišrių gebėjimų mokiniais mokyklose, kurios nesispecializuoja ugdant gabius mokinius. Be to gabūs mokiniai suvokia gabumų demonstravimą neigiamai. Tai gali erzinti aplinkinius, o aktyvus ir dažnas dalyvavimas pamokoje siejamas su noru įrodyti savo žinias. Papildomai ugdant gabiuosius svarbu sudaryti saugią aplinką, siekiant kuo mažiau juos išskirti iš klasės aplinkos.

## 6.4. Papildomas gabiųjų ugdymas(is)

### 6.4.1. Papildomos užduotys

Nagrinėjant dalyvių patirtis atskleistas mokyklų nesistemingas gabiųjų ugdymas. Vienose mokyklose skiriamas didesnis dėmesys papildomam gabiųjų ugdymui, kitose – mažesnis arba išvis neskiriama dėmesio.

9 lentelė. Papildomos užduotys

Kategorija. Papildomos užduotys	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
A, F, C mokyklose skiriama papildomų užduočių gabiams mokiniams	<b>I<sub>m</sub></b> „<...> Labai daug užduoda, tu kaip ir supranti temą, tau nebereikia spręsti, bet vis tiek liepia ir tu turi būtinai padaryt.“ (A); <b>I<sub>m</sub></b> „<...> kuriems sekasi, mokytojai labai mėgsta užduoti kažką į priekį padaryt, jeigu tu jau padaręs vieną užduotį, tai tu gali daryti sekančią ir tuo didesniu šiek tiek krūviu <...>“ (C); <b>I<sub>m</sub></b> „<...> papildomai duoda užduočių <...>“ (F).
G mokykloje papildomos užduotys skiriamos nesistemingai	<b>I<sub>m</sub></b> „<...> Kartais, kuomet pamato, kad aš suprantu, tuomet jo, bet aš ne visada pasakau, kad man per lengva <...>“ (G).
D, C, G mokyklose per kai kurias pamokas trūksta papildomų užduočių	<b>I<sub>m</sub></b> „<...> gal kartais ir sunkesnių užduočių duoti, kaip man, gabiam mokiniui. <...> man labai patinka genetikos uždaviniai. Tai gal kokių sunkesnių norėtūsi <...> su biologijos mokytoja gerai sutariu, paprašau, kartais duoda sunkesnių uždavinių, paaiškina.“ (G); <b>I<sub>v</sub></b> „<...> istorijos <...> trūksta papildomų užduočių <...>, aš galėčiau ir prezentacijas klasėj daryt, kažką, <...> ateini į kontrolinį, parašai, gauni 10, tai toks gal biškį irgi nuobodoka <...>“ (C); <b>I<sub>m</sub></b> „<...> galbūt kažkokias užduotis duotų papildomas, tuomet mes siųstume mokytojams ir jie galbūt pataisytų <...>“ (D); <b>I<sub>m</sub></b> „<...> šiek tiek papildomos medžiagos <...> kuri būtų iš kitos pusės <...> duotų tą polinkį mokytis daugiau.“ (C).
C mokykloje per kai kurias pamokas trūksta išsamesnio ir gilesnio	<b>I<sub>v</sub></b> „<...> eini <...> istorijoje tas datas, kas man atrodo visiškai nesąmonė <...> tu gabesnis tau tiesiog tas lengva, <...> netobulėji daug sparčiau negu galėtum iš tikrųjų <...>“ (C). <b>I<sub>m</sub></b> „<...> mokytojas leidžia naudotis telefonu <...> vaikštau per įvairiausias

mokymosi	puslapius, kad daugiau sužinoti, tiesiog smulkmenų ar mažų detalių apie tą temą.“ (C).
<i>B</i> ir <i>H</i> mokyklose gabūs mokiniai patys prašo papildomų užduočių	<b>I<sup>0</sup><sub>m</sub></b> „<...> Matematikoj tu irgi visada gali prašyti daugiau, mokytoja, manau, tikrai atsiųs užduočių, <...> visumoje yra mokoma bendru lygiu, neišskiriant kitų <...>“ (H); <b>I<sup>2</sup><sub>m</sub></b> „<...> Jeigu paprašai, tai duoda, jeigu ne, tai neduoda.“ (B).
<i>F</i> mokykloje papildomas ir gilesnis mokymas pasirinktame profilyje	<b>I<sup>8</sup><sub>v</sub></b> „<...> atsiranda papildomai viena pamoka. Pavyzdžiui, jeigu gamtos mokslus, tai biologijos viena pamoka daugiau. Matematinėje klasėje – matematikos ir kai vyksta metinis užbaigtinis darbas, privalai būtent tos srities metinį darbą daryti <...>.“ (F); <b>I<sup>7</sup><sub>m</sub></b> „<...> modulis, <...> papildoma pamoka, <...> nestandartinių uždavinių sprendimams arba gal net olimpiadinių uždavinių <...>.“ (F)
<i>F</i> , <i>A</i> , <i>E</i> mokyklose užduočių ir papildomo mokymo(si) pakanka	<b>I<sup>7</sup><sub>m</sub></b> „<...> Pas mus gal nebūna taip, kad visi uždaviniai gal išspręsti, visada yra ką veikti, nes daug mums tų uždavinių duoda <...>.“ (F); <b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „<...> nes papildomas darbas, jo ir taip pakanka <...>“ (A); <b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „<...> Kažkaip man ne iki papildomų užduočių <...> Turiu kuo užsiimti <...>.“ (E); <b>I<sup>5</sup><sub>v</sub></b> „<...> bet neduoda papildomų užduočių, nes aš manau, kad jos tiesiog nėra reikalingos tam gilesniam temos supratimui.“ (E).

Tyrimo dalyvių patirtyse išsiskiria skirtingos papildomo ugdymo tendencijos. **I<sup>1</sup><sub>m</sub>**, **I<sup>3</sup><sub>m</sub>**, **I<sup>7</sup><sub>m</sub>**, **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** patirtyse atskleidžiama, kad mokytojai skiria papildomas užduotis gabiems mokiniams. Tačiau **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** patirtyje atskleidžiama, kad papildomos užduotys skiriamos nesistemiškai. Gabi mokinė pažymi, kad:

**I<sup>9</sup><sub>m</sub>** „<...> Kartais, kuomet pamato, kad aš suprantu, tuomet jo, bet aš ne visada pasakau, kad man per lengva <...>.“ (G).

Taigi papildomos užduotys skiriamos nesistemiškai, nes mokytojai ne visada pastebi, o ir mokinė ne visada įvardija, kad užduotys jai per lengvos. Tai gali būti siejama ir su gabumų slėpimu. **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** nurodo, kad jai pačiai reikia prašyti sunkesnių uždavinių:

**I<sup>9</sup><sub>m</sub>** „<...> su biologijos mokytoja gerai sutariu, paprašau, kartais duoda sunkesnių uždavinių, paaiškina.“ (G).

Įdomus pastebėjimas, kad mokinė akcentuoja, jog gerai sutaria su mokytoja. Galima daryti prielaidą, kad dėl geranoriškumo paremto ryšio mokytoja skiria papildomas užduotis, o mokinė nesidrovi jų kartais paprašyti, vis dėlto papildomų užduočių jai trūksta, o tai reiškia nesistemišką gabumų plėtojimą.

**I<sup>6</sup><sub>v</sub>** ir **I<sup>3</sup><sub>m</sub>** mokiniams trūksta papildomų užduočių pamokose, kuriose jie yra gabūs. **I<sup>6</sup><sub>v</sub>** jaučiasi neišnaudojęs savo potencialo istorijos pamokoje, kurioje jis yra gabus, o **I<sup>3</sup><sub>m</sub>** savarankiškai ieško papildomos medžiagos anglų kalbos pamokoje. Šie patirties aspektai rodo, jog *C* mokyklos pamokose, kuriose mokiniai yra gabūs, trūksta gilesnio ir išsamesnio mokymo(si).

Visiškai kitokia tendencija, atskleidžiama **I<sup>10</sup><sub>m</sub>** ir **I<sup>2</sup><sub>m</sub>** patirtyse, nes papildomų užduočių turi prašyti pats mokiny, nors toje srityje yra gabus – tai rodo, jog gabiems mokiniams neskiriama pakankamai dėmesio. **I<sup>10</sup><sub>m</sub>** pabrėžia, kad visi mokomi tuo pačiu lygiu:

$I^0_m$  „<...> visumoje yra mokoma bendru lygiu, neišskiriant kitų <...>“ (H).

$I^7_m$ ,  $I^1_m$ ,  $I^{11}_m$ ,  $I^5_v$  mokinių patirtyse atskleidžiama, kad mokymo(si) medžiaga yra plati, užduočių pakanka, todėl papildomas darbas – nebūtinai.

Apibendrinant dalyvių patirtis galima teigti, kad *F*, *E* ir *A* mokyklose gabiems mokiniams netrūksta papildomų užduočių. *F* mokykloje puikiai išplėtotas profiliavimas, pridėdant papildomą pamoką gilesniam ir nuodugnesniam mokymui(si). *C* mokykloje papildomos užduotys skiriamos nesistemiškai arba mokymo(si) medžiaga nesudomina, todėl vienas iš tyrimo dalyvių nejaučia išnaudojęs savo potencialo per istorijas pamokas, o kita tyrimo dalyvė savarankiškai ieško mokymosi medžiagos. *G* ir *D* mokyklų mokinėms taip pat trūksta papildomų užduočių. *G* mokyklos gabiai mokinei papildomos biologijos užduotys skiriamos nesistemiškai, jai trūksta sudėtingesnių uždavinių. *B* mokykloje taip pat papildomų užduočių prašo pati mokinė. *H* mokyklos mokinės patirtyje atskleidžiama, kad mokiniai mokomi vienodai, neišskiriant mokinių – tai rodo mažesnę dėmesį gabųjų mokinių ugdymui. Papildomos užduotys tyrimo dalyvių patirtyse buvo sietos su gilesniu ir išsamesniu mokymusi, todėl jų trūkumas yra tyrimo dalyvių suvokiamas neigiamai.

#### 6.4.2. Papildomas ugdymas(is) už mokyklos ribų – žinių gilinimas

Neformalusis švietimas svarbus plėtojant gabųjų mokinių sugebėjimus. Programiniai mokymosi dalykai dažnai neapima įdomesnių aspektų, kuriuos gabūs mokiniai gali sužinoti užsiimdami popamokine veikla, dalyvaudami stovyklose, konkursuose. Analizuojant dalyvių patirtis buvo pastebėta, kad gabūs mokiniai, kuriems trūksta išsamesnio ir gilesnio mokymo(si), ieško kaip kompensuoti šį trūkumą. Kai kurios gabios mokinės papildomai ugdomi už mokyklos ribų.

10 lentelė. Papildomas ugdymas(is) už mokyklos ribų

Kategorija. Papildomas ugdymas(is) už mokyklos ribų	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Papildomas ugdymasis neformaliojo švietimo įstaigose arba su korepetitoriais	$I^9_m$ „<...> Neformaliojo švietimo centre, chemiją ir taip pat kartais susirandau stovyklas, pavyzdžiui, kaip Kauno forte, kad irgi daugiau sužinoti <...>“ (G). $I^{10}_m$ „Aš nelabai reiškiauosi, kad man reikia papildomų užduočių <...> aš tam turiu savo papildomus mokytojus, su kuriais aš dirbu ties tuo <...> papildomų uždavinių aš klausiu senelio. <...> irgi matematiką, bet ten yra senelio draugas, pas kurį aš einu <...>“ (H)

Labiausiai papildomo ir gilesnio mokymo(si) trūksta  $I^9_m$  tyrimo dalyvei. Tai galima sieti su tuo, jog mokykloje skiriamas mažesnis dėmesys gabiesiems, nes išplėstinis kursas

pritaikomas daugiau vidutinių gabumų mokiniams diferencijuojant užduotis, papildomos užduotys skiriamos nesistemiškai, išskyrus tuomet, kai mokytoja pastebi, kad mokinei lengva arba pati mokinė paprašo papildomų užduočių. Mokinei trūksta sudėtingesnių uždavinių, todėl norėdama gilinti žinias ji renkasi „Neformalųjį švietimo centrą“, kuriame pagilintai mokosi chemiją.

$I^0_m$  gabi mokinė papildomai ugdo(si) pas savo senelį, kuris yra fizikas, bei pas jo draugą, kuris yra matematikas. Ji yra gabi tiksliesiems mokslams, tačiau mokykloje mokytojai moko bendru lygiu visus, todėl papildomos užduotys neskiriamos, nebent jei mokinys pats paprašo. Atlikusi užduotis per pamoką, tyrimo dalyvė savo laiką atiduoda silpnesnių gebėjimų mokiniams ir klausosi mokytojos sakomos informacijos iš naujo, savo patirtyje ji pabrėžia, kad nesikreipia papildomų užduočių:

$I^0_m$  „Aš nelabai reiškiusi, kad man reikia papildomų užduočių <...> aš tam turiu savo papildomus mokytojus, su kuriais aš dirbu ties tuo <...>“ (H).

Galima daryti prielaidą, kad ji papildomai moko(si) pas savo senelį ir jo draugą taip kompensuodama mokyklos trūkumus.

Papildomas ugdymas itin svarbus gabiems mokiniams, nes giliau ir išsamiau mokydami, jie geriau perpranta savo sugebėjimus ir ateities tikslus. Be to įgija praktinių įgūdžių.

11 lentelė. Papildomo ugdymo(si) už mokyklos ribų reikšmė

Kategorija. Papildomo ugdymo(si) už mokyklos ribų reikšmė	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Išsamesnės ir gilesnės žinios	$I^9_m$ „<...> Praplėsti akiratį <...> atėjau į Neformaliojo švietimo centre vykstančias pamokas <...> jie moko virš mokyklos pagrindų.“ <...>“ (G). $I^0_m$ „<...> Temų, kurių nesuprantu, arba tiesiog noriu užtvirtinti žinias, arba sužinoti kažką naujo, tai jis turi labai labai daug knygų, tai aš pas jį nueinu ir jis man padeda.“ (H)
Skiriama papildoma literatūra	$I^9_m$ „<...> persiskaitau temą, tada stengiuosi išsispręsti kokius nors uždavinius <...> aš pati susirandu, bet kartais mokytojai duoda, bet ne iš mokyklos, o už mokyklos ribų, kai mokausi, tai jų literatūra remiuosi arba pati susirandu <...>.“ (G).
Praktinės žinios	$I^4_m$ „<...> kad ir fizikoje, chemijoje, kad ir biologijoje būtų kažkokia tai praktika <...> labai mažai praktikos <...> tai labai mažai iš tikrųjų veda į universitetus ar laboratorijas.“ (D); $I^9_m$ „<...> Dėstytojas gal aiškiau aiškina. <...> Daugiau žaidimų, kaip ir sakiau, uždavinių, mažiau teorijos daugiau praktikos galiu pasakyti.“ (G).
Ateities tikslų suvokimas	$I^9_m$ „<...> buvau įsitikinusi, kad aš studijuosiu chemiją <...> kai pradėjau <...> mokytis aukštesniu lygiu <...> sudalyvavau stovykloje, kur apie biotechnologijas paaiškino, laboratorinius darbus atlikom, tai supratau <...> linkstu į biologijos pusę <...>.“ (G)

$I^4_m$  gabi mokinė pabrėžė tam tikrose pamokose jaučiamą praktikos trūkumą – tai irgi galima sieti su nepakankamai išplėtotu neformaliuoju švietimu mokyklose ir mokymo strategijomis orientuotomis tik į teorines žinias. Ji akcentuoja, kad mokantis už mokyklos ribų dominuoja patirtinis mokymas(is), o ne teorinis. Pagilintas ugdymas remiantis dalyvių patirtimis, yra siejamas su papildomais ištekliais – papildoma literatūra, praktiniu mokymu, aukštesnio lygio užduotimis, naujų žinių įgijimu ir ankstesnių įtvirtinimu. Galima kelti prielaidą, kad šių dalykų mokinėms trūksta mokyklose.

Apibendrinus mokinių patirtis galima teigti, kad mokiniai, kurių gimnazijose skiriama mažiau dėmesio gabiesiems ugdyti, renkasi pagilintą mokymąsi už mokyklos ribų. Pagilintą ugdymą(si) už mokyklos ribų gabios mokinės,  $I^{10}_m$  ir  $I^9_m$ . Tokiu būdu jos kryptingai plėtoja savo gabumus, įveikia mokymo(si) sunkumus, įgauna praktinių žinių.

## 6.5. Gabiųjų ugdymas(is) su gabiaisiais

### 6.5.1. Gabiųjų ugdymo(si) su gabiaisiais poveikis

Gabiems mokiniams rekomenduojama mokytis su panašių gebėjimų mokiniais, tokiu būdu jie greičiau gali išeiti mokymo(si) kursą, mokytojai gali taikyti strategijas orientuotas į gabius mokinius, o mokymo(si) medžiagą sutrumpinti arba pagilinti, be to gabūs mokiniai gali rasti bendraminčių.

Gabių mokinių patirtyse pabrėžiamas teigiamas poveikis – gabūs mokiniai mokosi vieni iš kitų, perima tam tikras elgesio ir mokymosi strategijas, gali greičiau tobulėti, nes mokymosi partneriai yra panašaus lygio. Neigiamas poveikis gabių mokinių patirtyse – „didelės žuvies mažame puode efektas“ ir padidėjusi konkurencija tarptautinės programos klasėje.

12 lentelė. Gabiųjų ugdymo(si) su gabiaisiais poveikis

Kategorija. Gabiųjų ugdymo(si) su gabiaisiais poveikis	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
„Didelės žuvies mažame puode efektas“	<p><math>I^{11}_m</math> „&lt;...&gt; Tu buvai pirmas ir tau atrodė, kad lubos yra pasiektos ir tu ateini &lt;...&gt; ir supranti, kad daug tokių žmonių pasaulyje yra, kurie biškį greičiau gali suprasti ir panašiai, ir kad tu nesi labai specialus vaikas &lt;...&gt;“ (E);</p> <p><math>I^6_v</math> „&lt;...&gt; reikia stengtis, reikia įdėti daug darbo &lt;...&gt; Irgi tu nebebūsi, kad tu parašysi kažkokį tepš lepš ir būsi vis tiek geriausias. Reikia stengtis ir tu gal būsi net blogiausias &lt;...&gt;“ (C);</p> <p><math>I^9_m</math> „&lt;...&gt; kai atėjau į Neformaliojo švietimo centre vykstančias pamokas, &lt;...&gt; tiesą sakant, labai sunku buvo įsivažiuoti &lt;...&gt; sunku pasivyti jų lygį &lt;...&gt;“ (G).</p>
Mokymasis vieniems iš kitų	<p><math>I^6_v</math> „&lt;...&gt; tiesiog tobulėjai ir pasimokai svarbiausia iš kitų, kurie už tave geriau mokosi. Man tai tikrai labai pasisekė ir labai naudinga tas bus.“ (C);</p>

	<p><b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; Neformaliojo švietimo centre. Aš tai mokausi iš tų mokinių, kurie yra gabūs, gabesni už mane ir, manau, dėl to man buvo labai gera patirtis tenai mokytis.“ (G);</p> <p><b>I<sup>12</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; kad man reikia išmokti tą dalyką geriau, bet aš nedarau, nes aš galiu nedaryti &lt;...&gt; mano pačios asmeniškai problema ir čia &lt;...&gt; labai mažai turinčių toki požiūrį ir gerai jiems, labai daug ką turiu išmokti iš jų.“ (E).</p>
Tobulėjimas mokantis su panašaus lygio mokiniais, perimant mokymosi, elgesio strategijas	<p><b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „ &lt;...&gt; Aš patekau į anglų kalbos stipriausią &lt;...&gt; nebereikia vargintis &lt;...&gt; kai jis nesugeba suregzti sakinio, tu dabar gali normaliai kalbėt ir tobulėt su žmonėm, kurie galbūt ir geresni už tave arba tavo lygio.“ (F);</p> <p><b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; kurie &lt;...&gt; iš aukštesnių mokyklų &lt;...&gt; pamatau, koks jų lygis, bandau daryti tą patį, ką ir jie, jeigu pavyksta, kad daugiau žinoti, būti drąsesnei, išmokau klausti mokytojos.“ (G)</p> <p><b>I<sup>11</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; gaudydavau malonumą iš to, kad aplinkui protingi žmonės, jų įdomu klausytis per literatūrą, juos įdomu stebėti.“ (E)</p>
Neigiamos ir teigiamos konkurencijos raiška tarptautinės programos klasėje	<p><b>I<sup>11</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; Tiksliau iš pradžių, kai atėjau &lt;...&gt; labai išsigandau, kad taip yra, bet vėliau, tai sukuria žymiai daugiau <i>space for growth</i> ir tokioj aplinkoj būti yra labai sveika, tik reikia mokėti.“ (E)</p> <p><b>I<sup>13</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; konkurencija visada yra gerai, bet &lt;...&gt; ji perauga į nesveiką, kad žmonės netgi bijo nusišnekėti, kad klasiškai negalvotų, kad neprotingi“ (E);</p> <p><b>I<sup>12</sup><sub>m</sub></b> „&lt;...&gt; yra ir tos sveikos, ir nesveikos konkurencijos, &lt;...&gt; tolygiai pasiskirstę, labai konkurencingi ir nelabai. (E).</p>

Gabių mokinių patirtys atskleidė, kad mokymas(is) su gabiais mokiniais veikia ne tik jų gebėjimus, bet ir emocinę savijautą. Kai kurie tyrimo dalyviai, atsidūrę su aukštesnių gebėjimų mokiniais, apibūdina savo būseną, kuri mokslinėje literatūroje yra vadinama „didelės žuvies mažame puode efektu“ (Pekrun, Marsh, Muryama, Goetz, Frenzel 2019; Marsh, Hau, 2003). Efekto poveikis – gabių mokinių, atsidūrusių su aukštesnių gebėjimų mokiniais, teigiamo savęs vertinimo sumažėjimas negu mokantis su mišrių gebėjimų mokiniais. Tai įrodo tokie savijautos apibūdinimai:

**I<sup>11</sup><sub>m</sub>** „ <...> supranti, kad daug tokių žmonių pasaulyje yra, kurie biškį greičiau gali suprasti ir panašiai, ir kad tu nesi labai specialus vaikas <...>“ (E); **I<sup>6</sup><sub>v</sub>** „<...> reikia stengtis, reikia įdėti daug darbo <...> Irgi tu nebebūsi, kad tu parašysi kažkokį tepš lepš ir būsi vis tiek geriausias <...>.“ (C).

Vis dėlto, gabūs mokiniai atsidūrę su aukštesnių gebėjimų mokiniais, tai įvardija kaip teigiamą dalyką. Daugumos tyrimo dalyvių patirtys atskleidžia, kad jie būdami su aukštesnio lygio mokiniais mokosi iš jų, o tai teigiamai veikia gabumų plėtojimą.

Gabūs mokiniai atsidūrę su aukštesnių gebėjimų mokiniais lygiuojasi į juos, sugeba identifikuoti savo silpnybes, kaip kad savo patirtyje atskleidžia **I<sup>12</sup><sub>m</sub>**. Ji būdama su gabiais mokiniais suvokia, kad norint ką nors gerai išmokti būtina įdėti daug pastangų ir atlikti netgi neprivalomus dalykus, tačiau ji pasirenka neatlikti jų ir tai pripažįsta kaip silpnybę, kurią reiktų keisti. Taip pat būdami su aukštesnių gebėjimų mokiniais, gabūs mokiniai išmoksta tam tikrų mokymosi strategijų, kurių galimai neišmoktų būdami su vidutinių ar žemesnių gebėjimų mokiniais:

I<sup>9</sup><sub>m</sub> „<...> bandau daryti tą patį, ką ir jie, jeigu pavyksta, kad daugiau žinoti, būti drąsesnei, išmokau klausti mokytojos.“ (G).

Be to gabūs mokiniai greičiau tobulėja dirbdami grupėje ar su porininku, nes mokymosi partneris yra panašaus lygio, galiausiai jaučia malonumą stebėdami ir klausydami kitų gabių mokinių.

Apibendrinus dalyvių patirtis, galima prieiti prie išvados, kad tyrimo dalyviams naudinga ugdytis su panašių arba aukštesnių gebėjimų mokiniais. Gabūs mokiniai, nors ir patiria „didelės žuvies mažame puode efektą“ tačiau vis tiek pabrėžia savo patirtyse mokymosi su gabiaisiais naudą. Aukštų gebėjimų mokiniai mokydami kartu neišvengia konkurencijos, todėl tarptautinės programos mokinių patirtyse išskiriama dvilypė konkurencija – teigiama (sveika) ir neigiama (nesveika).

### 6.5.2. Neigiamos konkurencijos raiška tarptautinės programos klasėje

Konkurencijos apibrėžimas nurodo, kad konkurencija – varžymasis siekiant to paties tikslo (Jonuškienė, 2006). Konkurencijos sustiprėjimas ugdantis gabiams vaikams vienoje klasėje yra paplitęs reiškinys. Mokslininkai J. Udvari ir B. Schneider (2000) pastebi, kad konkurencija yra itin stipriai išreikšta gabiųjų klasėse. Jie tai sieja su tuo, kad gabūs mokiniai atsidūrę tarp aukštesnių gebėjimų mokinių pradeda abejoti savo sugebėjimais. Tai gali būti ir „didelės žuvies mažame puode“ efekto poveikis. Pradėję abejoti, kad per klaidą atsidūrę gabiųjų klasėje, mokiniai tampa konkurencingesni.

Gabių mokinių neigiamos konkurencijos raiška tarptautinės programos klasėje reiškia spaudimu palaikyti statusą „gabus“ ir užgauliu bei agresyviu bendravimu su žemesnius pažymius gaunančiais bendraklasiais. Taip pat mokiniai linkę lyginti tarpusavyje savo pasiekimus – tai konkurencija orientuota į kitą (*other referenced*), kurios pagrindinis tikslas laimėti arba pralenkti kitą (Udvari, Schneider, 2000). Tokios konkurencijos pasekmė vengimas dalintis žiniomis mokantis.

13 lentelė. Neigiamos konkurencijos raiška tarptautinėje programoje

Kategorija. Neigiamos konkurencijos raiška tarptautinėje programoje	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Spaudimas palaikyti statusą „gabus“	<p>I<sup>13</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; Yra ta konkurencija ir jaučiasi, kad per pamoką negali kažko kvalesnio paklausti, nes, o ką kiti pagalvos, pagalvos, kad aš čia nieko nesuprantu ir aš čia ne vietoj patekau.“ (E);</p> <p>I<sup>11</sup><sub>m</sub> „&lt;...&gt; kažko nesupranti ir kaip ir trukdai klasei mokytis, bet kažkas gal supranta, ir tu jauti tą <i>pressure</i> iš klasės, kad „tu čia mum trukdai“, „kaip tu čia gali nesuprasti“ &lt;...&gt;“ (E).</p>

Bendraklasių, gaunančių žemesnius pažymius, sumenkinimas	I <sup>13</sup> <sub>m</sub> „<...> būtent tie, kurie labai yra protingi, jie yra labai gabūs, dalyvauja įvairiose olimpiadose, <...> ir galvoja, kad yra geresni už kitus, ir leidžia sau kaip ir iš viršaus bendrauti, nebent tu įrodai, kad esi žiauriai protingas, nes kitaip jie su tavim nesiskaitys.“ (E).
Patyčios ir agresyvus elgesys	I <sup>13</sup> <sub>m</sub> „<...> pamato, kad tu jam kažkokį kvailesnį ar klausimą užduodi, ar blogesnius pažymius gauni <...> sako „Durneliai“ arba „Durni“ <...>“ (E); I <sup>12</sup> <sub>m</sub> „<...> buvo pagavę du žmones <...> nusirašinėjančius <...> Iš karto atsirado keli, kurie pyko ant jų, jie taip negalėjo suprasti <...> jie irgi nusirašinėjo, nes ne kartą ir girdėjau jų pokalbiuose apie tai. Man tas jų nužeminimas kito <...> bandymas jį nustumti žemiau yra labai šlykštus elgesys <...>“ (E).
Mokinių pasiekimų lyginimas tarpusavyje	I <sup>13</sup> <sub>m</sub> „<...> bet konkurencija reiškiasi ir vėlgi klasės susirašinėjimuose klausia, kiek gavot ir panašiai.“ (E); I <sup>12</sup> <sub>m</sub> „<...> būdavo mokiniai, kurie visus apžiūrėdavo ir apklausdavo visų pažymius <...> įdomu, ar jie gavo daugiau, ar mažiau. Net jei tu su tuo žmogum nekalbėjai nei karto gyvenime, jis vis tiek tavęs paklaus, kiek tu gavai.“ (E).
Nesidalinimas informacija	I <sup>12</sup> <sub>m</sub> „<...> Yra tokių, kurie nepasidalins informacija ir ant savo kapo <...> didžioji dalis mums tikrai sunku ir mes bandome padėti vienas kitam kiek galime <...> laisvai pasidaliname informacija <...>“ (E).

Mokinių patirtys atskleidžia, kad jaučiamas nuolatinis spaudimas iš aplinkos palaikyti statusui „gabus(i)“ priskirtinas tam tikras savybes. Viena iš jų visuomet viską suprasti ir kita – neužduoti neva „kvailų“ klausimų:

I<sup>13</sup><sub>m</sub> „<...> negali kažko kvailesnio paklausti, nes, o ką kiti pagalvos, pagalvos, kad aš čia nieko nesuprantu ir aš čia ne vietoj patekau.“ (E); I<sup>11</sup><sub>m</sub> „<...> tu jauti tą *pressure* iš klasės, kad „tu čia mum trukdai“, „kaip tu čia gali nesuprasti“ <...>“ (E).

Mokinės jaučia, kad bendraklasiai klausinėjimą interpretuoja neigiamai, tai tampa tam tikra kvailumo išraiška, nes gabiū laikomas tas, kuris viską greit perpranta. Mokslinėje literatūroje skiriamos dvi konkurencijos rūšys. Konkurencija orientuota į užduotį (*task oriented*), kurios pagrindinis tikslas pagerinti savo įgūdžius, bei konkurencija orientuota į kitą (*other referenced*), kurios pagrindinis tikslas laimėti arba pralenkti kitą. Mokiniai, kurie orientuoti pralenkti kitą, bendraamžių yra suprantami kaip agresyvūs, nes nuolatinis varžymasis neigiamai veikia bendravimą. Be to pastebima, kad pernelyg konkurencinga aplinka gali neigiamai veikti gabių mokinių gabumų plėtojimą, nes kai kuriems gali būti pernelyg sunku prisitaikyti prie tokios aplinkos (Udvari, Schneider, 2000).

Taip pat svarbu pastebėti, kad neigiama konkurencija reiškiamą, kai mokinio asmenybė vertinama tik pagal pažymius. Svarbu pabrėžti, kad konkurencingą aplinką kuria itin gabūs mokiniai, kurių pasiekimai yra aukšti, jie dalyvauja olimpiadose. Tokių mokinių konkurencija reiškiamą agresyviai:

I<sup>13</sup><sub>m</sub> „<...> būtent tie, kurie labai yra protingi, jie yra labai gabūs, dalyvauja įvairiose olimpiadose <...> pamato, kad tu jam kažkokį kvailesnį ar klausimą užduodi, ar blogesnius pažymius gauni <...> sako „Durneliai“ arba „Durni“ <...>“ (E).

I<sup>13</sup><sub>m</sub> mokinės patirtyje atskleidžiama, kad gabiųjų tarpe susiformuoja tam tikros grupės, gabių ir mažiau gabių mokinių. Norint priklausyti gabiųjų grupei reikia įrodyti, kad esi išties protingas, kitos asmenybės savybės neminimos arba nevertinamos:

I<sup>13</sup><sub>m</sub> <...> nebent tu įrodai, kad esi žiauriai protingas, nes kitaip jie su tavim nesiskaitys.“ (E).

Svarbu pastebėti, kad mokiniai taiko dvigubus standartus sau ir kitiems. I<sup>12</sup><sub>m</sub> apibūdina dvigubų standartų taikymą, kai tie, kurie patys sukčiauja, bet jų sukčiavimas lieka neišaiškintas itin linkę kaltinti kitus, kurie buvo pagauti nusirašinėjantys. Pastebima, kad neigiama konkurencijos raiška, kai norima pralenkti kitą, skatina sukčiavimą akademinėje aplinkoje. Be to pagrindinė skirtis tarp teigiamos ir neigiamos konkurencijos, kad konkurencija orientuota į savo galimybių pranokimą gerina mokinių užduočių atlikimo kokybę, lyginant su konkurencija, kuri orientuota pralenkti kitą. Pabrėžiama, kad mokytojai turėtų mažinti neigiamos (nesveikos) konkurencijos raišką, skatindami teigiamą konkurenciją, kuri orientuota į savęs tobulinimą (Udvari, Schneider, 2000).

Tačiau tarptautinės programos klasėje mokytojai pasidalija į dvi grupes – vieni skatina neigiamą konkurenciją, kiti ją mažina.

14 lentelė. Mokytojų neigiamos konkurencijos stiprinimas

Kategorija. Mokytojų neigiamos konkurencijos stiprinimas	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Viešas mokinio sumenkinimas	I <sup>13</sup> <sub>m</sub> „<...> Mokytojai labai įvairiai, vieni labai prisideda prie mažinimo <...>, o yra mokytojų, kurie gal ne specialiai <...> bet bando pastiprinti konkurenciją viešai pasakydami, kad kažkas nusirašė, kažkas gavo blogą pažymį arba vos ne tokiu piktesniu tonu atsakinėdami į tuos kvailesnius klausimus.“ (E); I <sup>11</sup> <sub>m</sub> <...> kažką kvailo paklausėm per laboratorinį ir mokytoja supykus sakė: „Ar ir to nesugebat?“, aš manau, kad aš ne viena tokia ir tikrai labai įžeidė mane, kai kažkas nepripažįsta tavo sugebėjimų ir sako „ar tik tiek tesugebi?“ <...>“ (E).
Viešas mokinio įžeidimas	I <sup>13</sup> <sub>m</sub> „<...> Per kontrolinį, aš pasižiūrėjau atsakymą ir mokytoja pagavo, kad aš nusirašinėju <...> tada rašo į <i>Facebook</i> , klasės <i>chat'q</i> , maždaug, kad: „Kas čia per durneliai? Nusirašot, kaip čia dar taip sugebate?“ Aš tada tuo momentu tikrai jaučiausi labai nemalonai, nes nemanau, kad mokytoja labai gražiai pasielgė <...>.“ (E)

Remiantis mokinių patirtimis, mokytojų viešas mokinių sumenkinimas gali paskatinti neigiamos konkurencijos raišką, kuri gali reikštis patyčiomis prieš mokinį gavusį mažesnę pažymį. Mokytojas įžeidžiai bendraudamas su mokiniais, tokiu būdu demonstruoja, jog toks elgesys ir bendravimas yra toleruojamas. Mokiniai matydami tokį elgesį gali jį suprasti kaip priimtina ir sektingą.

Neigiama konkurencija taip pat reiškia pasiekimų lyginimu, kai mokiniai lygina savo ir kitų pasiekimus – tai iliustruoja pavyzdžius, kai siekiama pranokti kitą, bet ne save:

$I^2_m$  „<...> būdavo mokiniai, kurie visus apžiūrėdavo ir apklausdavo visų pažymius <...> įdomu, ar jie gavo daugiau, ar mažiau.“ (E).

Neigiamos konkurencijos raiška apsunkena mokinių bendradarbiavimą, gali neigiamai veikti darbą grupėse, kai reikia bendrai kurti idėjas ir dalintis žiniomis.

Apibendrinus tyrimo dalyvių patirtis, galima teigti, kad tarptautinės programos mokinių patirtyse atskleidžiamos neigiamos konkurencijos apraiškos. Pagrindiniai raiškos bruožai yra užgaulus, į patyčias linkstantis bendraklasių bendravimas su mokiniais, kurie gauna žemesnius pažymius, spaudimas išlaikyti statusą „gabus“, pasiekimų lyginimas bei nesidalinimas žiniomis, sukčiavimas akademinėje aplinkoje. Mokytojų požiūris yra dvejopas. Vieni bando mažinti neigiamą konkurenciją, kiti skatinti. Neigiamos konkurencijos skatinimas reiškiamas viešu mokinio sugėdinimu ir gebėjimų sumenkinimu – toks elgesys gali daryti neigiamo pavyzdžio įtaką mokiniams.

### 6.5.3. Pagalba silpnesniems vs neigiama konkurencija

Tarptautinės programos mokinių patirtyse buvo akcentuota konkurencijos raiška, o mokinių, besimokančių pagal nacionalinę programą, atvirkščiai, konkurencijos raiška neakcentuojama. Gabūs mokiniai išnaudoja savo gabumus padėdami tiems, kuriems nesiseka, t.y. silpnesnių gebėjimų mokiniams.

15 lentelė. Gabių mokinių pagalba silpnesnių gebėjimų mokiniams

Kategorija. Gabių mokinių pagalba silpnesnių gebėjimų mokiniams	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Pagalba paaiškinant pamokos temą	$I^8_v$ „<...> kartais tokią labiau korepetitorišką paskirtį užimu jų gyvenime. <...> paaiškinu jiems kokias nors temas, kai jie nesupranta <...>.“ (F); $I^3_m$ „<...> Gal tuomet stengiuos kažkam, kuris nesupranta, paaiškinti, jeigu paklausia <...>“ (C); $I^2_m$ „<...> anglų aš žinojau, ką mes mokėmės. Tai mokytoja leido man kitiems padėti, paaiškinti.“ (B).
Atsisakoma mokytojos laiko, siekiant, kad jį skirtų silpnesnių gebėjimų mokiniams	$I^0_m$ „<...> Aš nelabai reiškiauosi, kad man reikia papildomų užduočių <...> aš tiesiog geriau tą laiką skirsiu žmonėms, kurie nesupranta, kad jie galėtų užtvirtinti savo žinias.“ (H); $I^3_m$ „<...> nesu vienas iš tų mokinių, mėgstu pati sau kažką tai susirasti, sužinoti, tai labiau duodu tą laiką, kurį mokytojas turi, kad jį skirtų tiems, kuriems nesiseka <...>“ (C).

Gabūs mokiniai iš nacionalinės programos yra linkę atiduoti mokytojos laiką silpnesnių gebėjimų mokiniams vietoj to, kad mokytojos laikas būtų skiriamas jiems – tai gali būti laikoma netiesiogine pagalba silpnesnių gebėjimų mokiniams:

**I<sup>0</sup><sub>m</sub>** „<...> Aš nelabai reiškiusi, kad man reikia papildomų užduočių <...> aš tiesiog geriau tą laiką skirsiu žmonėms, kurie nesupranta, kad jie galėtų užtvirtinti savo žinias.“ (H).

Nagrinėjant tarptautinės programos tyrimo dalyvių patirtis pastebėta neigiama konkurencijos raiška, todėl pagalba kitam mažai akcentuojama, o tiems, kuriems prasčiau sekasi, dažnai tenka patirti užgaulų bendravimą. Gabūs mokiniai, kurie mokosi su mišrių gebėjimų mokiniais, akcentuoja teigiamas gabių mokinių savybes – tai pagalba silpnesnių gebėjimų mokiniams.

16 lentelė. Teigiamos gabių mokinių savybės

Kategorija. Teigiamos gabių mokinių savybės	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Pagalba kitiems ir nesipuikavimas savo žiniomis	<b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „<...> Jeigu tu esi gabesnis, bet tuos gabumus panaudoji, kad padėtum kitiems, jeigu ten nesiseka, nežinau, padėsi su kompu, padėsi su namų darbais <...> pats šiaip nesigiri, koks tu kietas <...> Tai tada tokie mėgstamiausi <...>.“ (C). <b>I<sup>0</sup><sub>m</sub></b> „<...> jeigu mokinys yra gabus ir vietoj to, kad reikštųsi, bando padėti kitiems, tai aš manau, kad viskas bus gerai <...>“ (H).

Pagalba silpnesnių gebėjimų mokiniams sukuria bendruomeniškumo jausmą, gabūs mokiniai, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, neakcentuoja kito silpnybių, bet akcentuoja pagalbą kitam, be to jų patirtyse nebuvo pastebėta spaudimo išlaikyti statusą „gabus“ arba baimės užduoti kvailą klausimą bei užgaulaus bendravimo dėl žemesnių pažymių. Tai galima sieti su tuo, jog mokantis su mišrių gebėjimų mokiniais nėra pagrindo įrodinėti savo gabumų. Galima daryti prielaidą, kad mokiniai, kurie mokosi nacionalinę programą vykdančiose mokyklose, padėdami kitiems taip pat jaučiasi pranašesni, dėl to jie noriai suteikia pagalbą. Toks bendravimas įgauna teigiamą išraišką.

Be to mokiniai, kurie mokosi nacionalinę programą vykdančiose mokyklose, pabrėžia neigiamas mokinių savybes – puikavimąsi savo žiniomis, nepagarbų santykį su mokytojais, nesidalinimą žiniomis. Nesidalinimas žiniomis ir puikavimasis savo gebėjimais tarptautinės programos mokinių patirtyse yra neigiamos konkurencijos raiška.

17 lentelė. Neigiamos gabių mokinių savybės

Kategorija. Neigiamos gabių mokinių savybės	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Puikavimasis savo žiniomis	<b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „<...> tie gabesni mokiniai<...> tokie šlykštukai, taip galima sakyti, kurie įsivaizduoja, kad jie geresni už kitus ir taip toliau, labai pasikėlę vaikšto, didžiuojasi savim, tokių tikrai niekas nemėgsta.“ (C); <b>I<sup>0</sup><sub>m</sub></b> „<...> Priklauso nuo to mokinio, jeigu tas mokinys turi gerus pažymius, yra gabus, bet jis yra labai pasikėlęs, tiesiog visiems <i>flexina</i> savo pažymiais, ko gero, jo tikrai visi nemėgsta ir visi tokie bus „oo“ <...>.“ (H).

Nepagarbus santykis su mokytoju	I <sup>6</sup> <sub>v</sub> „<...> jie demonstruoja, kad jie net už mokytoją vos ne geresni, tokių tai tuo labiau nei mokytojai, nei moksleiviai neperneša. <...> Ginčus su mokytoju tokiu nepagarbiu, aiškinančiu tonu pradeda. Tai tada tikrai niekas tokių nemėgsta <...>“ (C).
Nesidalinimas žiniomis	I <sup>6</sup> <sub>v</sub> „<...> pavyzdžiui, žmogus gerai ką nors moka, ten supranta, pavyzdžiui, padaro namų darbus, kurie jam yra lengvi ir taip toliau, gaili pasidalinti su klasiokais, nes jis nori būti vienas, kurį mokytojas pagirs.“ (C).

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių patirtyse, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, konkurencijos raiška yra neakcentuota. Tai gali lemti, jog gabūs mokiniai mokosi su mišrių gebėjimų mokiniais arba yra suskirstyti į aukštesnius pogrupius tik tam tikruose dalykuose. Tarptautinės programos gabūs mokiniai yra atrinkti pagal tą patį požymį – gabus. Šį požymį apsprendžia stojamieji egzaminai, todėl gabūs mokiniai atsidūrę vienoje klasėje tampa konkurencingesni. Jie mokydamiesi su gabiais mokiniais turi nuolatos palaikyti savo statusą „gabus“, nes jaučia spaudimą iš bendraklasių, be to spaudimas neretai pastiprinimas kai kurių mokytojų. Mokyklose, vykdančiose nacionalinę programą, vengtinas didžiavimasis savo gabumais, nes gabumai panaudojami padėti silpnesnių gebėjimų mokiniams. Kai kurie tyrimo dalyviai, besimokantys nacionalinę programą vykdančiose mokyklose, savo patirtyse gabių mokinių nesidalinimą žiniomis, puikavimąsi savo gebėjimais priskyrė neigiamoms gabių mokinių savybėms.

## 6.6. Mokytojų nuostatų raiška gabių mokinių atžvilgiu ir atlieptis

### 6.6.1. Mokytojų nuostatų raiška gabių mokinių atžvilgiu

Mokinių patirtys atskleidžia, kad mokytojai žiūri palankiau į gabius mokinius. Mokytojų palankesnis požiūris į gabius mokinius reiškiamas įvairiai. Gabiems mokiniams skiriama daugiau dėmesio, jų dažniau klausinėjama. Gabūs mokiniai pristatomi klasei kaip pavyzdys, kuriuo turėtų sekti kiti, jiems mokytojai kelia didesnius lūkesčius, o savo palankų požiūrį atskleidžia dažniau siūlydami dalyvauti įvairiuose konkursuose ir lengviau atleisdami klaidas.

18 lentelė. Mokytojų nuostatų raiška gabių mokinių atžvilgiu

Kategorija. Mokytojų nuostatų raiška gabių mokinių atžvilgiu	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Gabių mokinių dažniau klausinėjama per pamokas negu kitų mokinių	I <sup>7</sup> <sub>m</sub> „<...> yra kažkoks sunkesnis uždavinys, tai va, „tu gal išsprendei, gal žinai, kaip išspręsti?“ nes jie yra gabesni, tai bus išsprendę arba žinos, kaip išspręsti. Tų net neklausinėja, kurie nėra jų lygio.“ (F); I <sup>9</sup> <sub>m</sub> „<...> Daugiau klausinėja per pamokas, sunkesnes užduotis kartais duoda, tiesiog daugiau dėmesio skiria kartais.“ (G); I <sup>4</sup> <sub>m</sub> „<...> kai, pavyzdžiui, yra užduodamas koks nors klausimas ir žino <...> „na, kas gali man padėti?“ ir taip pasako mano vardą, dar kažkieno vardą, nes jau

	žino, kad mes žinosim atsakymą, nes gabesni esam.“ (D); <b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „<...> jeigu tas mokinys gerai toj pamokoj gaudosi, tai dažniausiai klausia, ten jam pasireikšt leidžia, iš esmės, ta forma.“ (C).
Mokytojai nevienodai paskirsto dėmesį žemesnių ir aukštesnių gebėjimų mokiniams	<b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „<...> matematikoj <...> kad gabesni mokiniai, tai ji ten su jais kalba, tiktai su jais sprendžia <...> ne tai, kad pagrinde su tais, kurie silpnesni, kad su jais temptūsi <...> jeigu tu gabus, ypač, iš esmės istorijai kaip aš <...> manęs dėl to per pamokas niekada neklausia, aš galiu žaist telefonu, daryt ką noriu <...>“ (C).
Mokytojai daugiau dėmesio skiria žemesnių gebėjimų mokiniams	<b>I<sup>2</sup><sub>m</sub></b> „<...> Nežinau, tu gali būt labai protingas ir tiesiog su mokytoja vien tiktai kalbėt <...> Tiesiog visiems daugiau dėmesio negu tam, kuris viską labai gerai moka. Padedinėja tiems mažesniem.“ (B).
Padedama arba žemesnių, arba aukštesnių gebėjimų mokiniams	<b>I<sup>10</sup><sub>m</sub></b> „Tai arba yra tai, kad jie turi savo numylėtinius ir duoda jiems tą <i>special treatment</i> , ir padeda visada turėti geresnius pažymius, ir maloniau žiūri į jų problemas, ar kai jiems nesiseka, negu tiems, kuriems nesiseka, arba būna tokie, kurie nelabai dirba su gabiais, nes galvoja „ai, jie ir taip viską žino“ ir dirba su tais, kuriems nesiseka.“ (H).
Gabus mokinys pristatomas kaip pavyzdys	<b>I<sup>4</sup><sub>m</sub></b> „<...> juos tiesiog labiau pabrėžia per pamokas <...> „va, šitas mokinys tai tikrai visada atsakys“, „va, žiūrėkit kaip jis atsakė, tai lygiuokitės į jį <...>“ (D); <b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „<...> jaučiuos kaip pavyzdys, kad kiti to irgi siektų <...>“ (A).
Gabioms mokinėms keliami dideli lūkesčiai	<b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „<...> Mokytojų požiūris, kad aš turiu mokytis gerai visa laiką.“ (A); <b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> tikrai yra mokytojų, kurie man turi lūkesčių, kurie, ta prasme, yra gan dideli, nes jie žino, kad aš moku ir man sekasi, ir viskas gerai, ir tiesiog taip lengvai.“ (C).
Gabiems mokiniams daugiau pasiūlymų dalyvauti renginiuose	<b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> į tuos gabesnius mokinius yra daugiau pasitikėjimo, <...>, tai daugiau tie žmonės gauna tokių, nežinau, pasiūlymų, užduočių ar pakvietimų <...> (C); <b>I<sup>8</sup><sub>v</sub></b> „<...> Dažniausiai tie, kurie yra gabesni ir reiškiasi, tai mokytojai siūlo konkursuose dalyvauti. To nerodo per pamoką, bet į juos palankiau žiūri kažkaip.“ (F).
Gabiems mokiniams lengviau atleidžiamos klaidos	<b>I<sup>3</sup><sub>m</sub></b> „<...> kažkiek daugiau atleidžia, nes žino, kad jie vis tiek kažkada supras normaliai ir čia tiesiog tokia klaidelė, bet jo, tikrai, tiems, kuriems mažiau sekasi, mokytoja neatleidžia tų klaidų taip lengvai.“ (C).

Mokytojų gabūs mokiniai suprantami kaip turintys daugiau žinių, todėl jų daugiau klausinėjama. Mokinio **I<sup>6</sup><sub>v</sub>** patirtyje akcentuojama, kad tiek matematikoje, kuriai jis negabus, tiek istorijoje, kuriai jis gabus, mokytojų dėmesio ir pagalbos nesulaukia, tai rodo, kad mokykloje nėra vieningo požiūrio į žemesnių ir aukštesnių gebėjimų mokinius.

Dvigubą mokytojų požiūrį į gabius mokinius atskleidžia **I<sup>10</sup><sub>m</sub>** mokinė savo patirtyje:

**I<sup>10</sup><sub>m</sub>** „Tai arba yra tai, kad jie turi savo numylėtinius ir duoda jiems tą *special treatment* <...> arba būna tokie, kurie nelabai dirba su gabiais, nes galvoja „ai, jie ir taip viską žino“ ir dirba su tais, kuriems nesiseka.“ (H).

Gabūs mokiniai pristatomi klasei kaip pavyzdys, kuriuo turėtų sekti kiti. Tokią mokytojų nuostatą savo patirtyse atskleidė **I<sup>4</sup><sub>m</sub>** ir **I<sup>1</sup><sub>m</sub>** mokinės. Ši mokytojo nuostata į gabų mokinį, kaip į pavyzdį, išskiria jį iš bendro mokinių konteksto. Kadangi gabūs mokiniai laikomi pavyzdžiais, mokytojai dažnai turi jiems didelių lūkesčių. Apie tai, kad mokytojai turi didelių lūkesčių savo patirtyse pabrėžia **I<sup>1</sup><sub>m</sub>** ir **I<sup>3</sup><sub>m</sub>** mokinės.

Mokytojų palanki nuostata į gabius mokinius reiškia siūlant jiems dalyvauti įvairiuose konkursuose, skiriant užduotis.

Apibendrinus mokinių patirtis galima teigti, kad mokytojų nuostatose atsiskleidžia palankus požiūris į gabius mokinius. Tyrimo dalyviai akcentavo, kad gabūs mokiniai dažnai klasei pristatomi kaip pavyzdys. Mokytojai turi jiems didesnių lūkesčių negu kitiems, jais daugiau pasitikima, todėl dažniau atleidžiamos klaidos. Taip pat gabių mokinių daugiau klausinėjama.  $I^6_v$  mokinio patirtyje atskleidžiama, kad jis nesulaukia pagalbos ir dėmesio per matematikos pamoką, kurioje jis negabus, ir istorijoje, kurioje jis gabus. Tai rodo, kad kai kurie mokytojai nepadedą nei silpnesnių, nei aukštesnių gebėjimų mokiniams. Dvigubą mokytojų požiūrį pabrėžia  $I^{10}_m$  gabi mokinė, kai mokytojai teikia pagalbą gabiams mokiniams arba silpnesnių gebėjimų mokiniams, tačiau nesiorientuoja į abi grupes.

### 6.6.2. Mokytojų nuostatų poveikis gabioms mokinėms

Mokytojų palankesnio požiūrio į gabius mokinius raiška sukelia didžiausią poveikį gabioms merginoms. Dažniausiai gabios mokinės patiria dvilypius jausmus, kurie yra teigiami ir neigiami.

19 lentelė. Mokytojų nuostatų poveikis gabioms mokinėms

Kategorija. Mokytojų nuostatų poveikis gabioms mokinėms	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Jaučiasi per daug išskirta	$I^9_m$ „<...> Gerai jaučiuosi, bet ir su kita klasės dalimi galėtų padirbti daugiau. Toks keistas jausmas, kartu gerai, bet ir jauties kartais per daug išskirtas <...>“ (G).
Susierzinimas dėl mokytojų lūkesčių	$I^1_m$ „<...> kartais tai šiek tiek erzina, nes tu visą laiką turi būti kaip pavyzdys, tu visa laiką turi būti viską atlikęs.“ (A).
Patiria baimę ir džiaugsmą dėl mokytojų lūkesčių	$I^3_m$ „<...> gąsdina, nes kartais atrodo, kad nepavyks jų išpildyti <...> tai turbūt šiek tiek ir baimės, šiek tiek ir džiaugsmo yra <...> tos panikos, kad suklysiu ir mokytojas jau šiek tiek nusivils tavim <...>“ (C).
Teigiama savijauta dėl mokytojos palankaus požiūrio	$I^4_m$ „<...> pasako mano vardą, dar kažkieno vardą, nes jau žino, kad mes žinosim atsakymą, nes gabesni esam. Tai tada kažkaip gera pasidaro, nes tu žinai, kad mokytojas pasitiki.“ (G).

Apibendrinant mokinių patirtis, galima pastebėti, kad į mokytojų nuostatas daugiausiai reaguoja gabios merginos. Jos išgyvena įvairius jausmus, daugiausia neigiamus, t.y. baimę, diskomfortą, susierzinimą, kuriuos sukelia pastangos išpildyti mokytojų lūkesčius. Viena iš tyrimo dalyvių, jaučiasi per daug išskirta iš klasės, tačiau kitokių neigiamų emocijų neakcentavo:

**I<sup>9</sup><sub>m</sub>** „<...> Gerai jaučiuosi, bet ir su kita klasės dalimi galėtų padirbti daugiau. Toks keistas jausmas kartu gerai, bet ir jauties kartais per daug išskirtas <...>“ (G).

Tyrimo dalyvių, vaikinių, patirtyse neatsiskleidė mokytojų nuostatų poveikis jų emocinei savijautai. Svarbu pastebėti, kad tarptautinės programos mokinių patirtyse mokytojų nuostatų poveikis jų atžvilgiu taip pat buvo neakcentuotas, tai galima sieti su tuo, jog mokykloje atsakomybė dėl mokymo(si) ir pasiekimų perkeliama mokiniui, o mokytojo vaidmuo yra tik perteikti žinias.

### 6.6.3. Bendraklasių atlieptis į gabius mokinius

Mokytojų nuostatose atsiskleidžia palankesnis požiūris į gabius mokinius. Jų daugiau klausinėjama, siūloma dalyvauti įvairiuose konkursuose, jais labiau pasitikima, lengviau atleidžiamos klaidos, o kai kurie gabūs mokiniai pristatomi kaip pavyzdžiai klasei. Žinoma, tai sukelia bendraklasių reakciją į tokias mokytojų nuostatas.

20 lentelė. Bendraklasių atlieptis į gabius mokinius

Kategorija. Bendraklasių atlieptis į gabius mokinius	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Pavydas	<b>I<sup>1</sup><sub>m</sub></b> „<...> jie kartais mano <...> šiaip sau pavyksta man taip gerai mokytis. <...> Tai jie kartais ir pavydi, bet šiaip gera nuomonė apie mane <...>“ (A). <b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „<...> pasako „tu labai protinga, šitą išspręsi“ arba „mokslukė“ <...> gal kartais čia pavydas, kad jie neatranda savo kelio, kas jiems patinka, kur jie norėtų tęsti savo ateitį <...>“ (G).
Kabinėjimasis	<b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „<...> jie labiau nesupranta, ko jie nori iš savęs, ir ko jie prie manęs kabinėjasi <...>“ (G).
Visažinio etiketės klįjavimas	<b>I<sup>4</sup><sub>m</sub></b> „<...> aš manau, kad mokiniai tikrai pastebi, kad jis protingas ir tiesiog būna, kad: „va, jau Valda tai jau tikrai žino ir jau tikrai gaus 10.“ (D).
Apkalba gabų mokinį, kuris sulaukia daugiau mokytojo dėmesio	<b>I<sup>9</sup><sub>m</sub></b> „<...> Jeigu mokytojas išaukština prieš visą klasę <...> Būna, kad apkalbinėja už nugaros ar kažkas tokio <...> kartais žmogui nemalonu <...>“ (G). <b>I<sup>6</sup><sub>v</sub></b> „<...> kad „kaip nervina ir taip toliau, ten va, visą laiką klausinėja jo, o man neleidžia ten to, to. Man neleidžia atsakyti, tik ją kviečia.“ Kažkas tokio, tiesiog nepasitenkinimas, už akių apkalba. Apskritai, apie tą žmogų prasčiaus atsiliepia <...>“ (C).

Apibendrinant galima teigti, kad bendraklasiai neigiamai reaguoja, kai mokytojai išskiria gabų mokinį iš klasės konteksto. Galima pastebėti, kad **I<sup>9</sup><sub>m</sub>** mokinė, kuri jaučiasi išskirta mokytojų per pamokas, sulaukia bendraklasių kabinėjimosi savo atžvilgiu ir neigiamų epitetų:

**I<sup>9</sup><sub>m</sub>** „<...> pasako „tu labai protinga, šitą išspręsi“ arba „mokslukė“ <...> jie labiau nesupranta, ko jie nori iš savęs, ir ko jie prie manęs kabinėjasi <...>“ (G).

Taip pat mokinių patirtyse atskleidžiama, kad gabūs mokiniai, kuriuos mokytojai linkę išskirti, sulaukia apkalbų bei jiems klįjuojama visažinio etiketė. Kai kurios gabios mokinės

savo patirtyse akcentavo bendraklasių pavydą. Gabaus mokinio išskyrimas iš klasės, didesnis dėmesys jam gali paskatinti nesaugią aplinką, tą iliustruoja gabių mokinių patirtys ir pastebėjimai. Nesaugi aplinka gali neigiamai veikti gabumų plėtojimą ir gabių mokinių savijautą. Be to skiriamas didesnis dėmesys gabiesiems gali išprovokuoti neigiamas bendraklasių nuostatas gabių mokinių atžvilgiu, todėl būtinas lygiavertis mokytojo santykis su visais mokiniais klasėje.

## 7.TYRIMO APIBENDRINIMAS

Išnagrinėjus gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu, pastebėta, kad gabių mokinių ugdytas skirtingose mokyklose įgyvendinamas nevienodai. Gabių mokinių, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, ir gabių mokinių, kurie mokosi pagal tarptautinę programą, patirtyse atskleidžiamos skirtingos ugdymo paradigmos. Gabių mokinių, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, patirtyse dominuoja ugdymas paremtas klasikine ugdymo paradigma, kuri remiasi autoritarine pedagogika, o gabių mokinių, kurie ugdomi pagal tarptautinę programą – laisvojo ugdymo paradigma. Tačiau autoritarinio ugdymo apraiškų yra ir tarptautinėje programoje besimokančių gabių mokinių patirtyse. A. Čereškienė (2011) nurodo, kad klasikinė ugdymo paradigma remiasi prievarta, žinios ir įgūdžiai yra formuojami, vyrauja monologinis bendravimas, vengiama naujovių, laikantis konservatyvumo. Tokia ugdymo paradigma nesiremia laisve rinktis, pasitikėjimu, bendradarbiavimu, nes mokinys yra paklusnus reikalavimų vykdytojas, o ne laisvas žmogus, galintis pasirinkti ir už tai prisiimti atsakomybę. Klasikinės ugdymo paradigmos priešprieša – laisvojo ugdymo paradigma. Pagrindiniai principai: pasitikėjimas, laisvas pasirinkimas, bendradarbiavimas, humanizmas, novatoriškumas. Vaikas priimamas toks, koks yra ir auklėjamas pačiu gyvenimu.

Klasikinio ugdymo paradigmą gabių mokinių, besimokančių pagal nacionalinę programą, patirtyse pagrindžia mokymas paremtas baime, nelygybe lyties atžvilgiu, nepasitikėjimu mokiniu, nekryptingu mokymu, kuriame imituojamas mokymo(si) procesas, mokytojo stipriai išreikštu vaidmeniu, kai mokinio savivokoje mokytojas tampa priverčiančiu mokyti. Pats mokymosi procesas linksta link mokymo, o ne mokymosi paradigmos. Klasikinę ugdymo paradigmą puikiai iliustruoja išskirtinė vienos tyrimo dalyvės patirtis, kai dėl netikslingo užduočių diferencijavimo įvyksta konfliktas. Mokytoja pasirenka kovos strategiją, nes santykis paremtas hierarchiniu modeliu.

Laisvojo ugdymo paradigmą iliustruoja gabių mokinių, besimokančių pagal tarptautinę programą, mokymas paremtas laisve ir lygybe lyties atžvilgiu, pasitikėjimu

mokiniu ir jo atsakomybe mokytis, savarankišku mokymusi, kuriame mokytojas tik žinių perteikėjas ir instruktuoja, bet ne įgalinantis ar priverčiantis mokytis. Autoritarinės pedagogikos apraiškos tarptautinės programos mokinių patirtyse atskleidžiamos kalbant apie neigiamą konkurenciją. Kai kurie mokytojai ją pastiprina viešai sumenkindami mokinių sugebėjimus ar įžeidžiai bendraudami.

Gabių mokinių ugdymas skiriant papildomas užduotis taip pat nevienodai įgyvendinamas skirtingose mokyklose. Papildomos užduotys reikalingos, kad gabūs mokiniai nenuobodžiautų, o mokymosi procese netrūktų iššūkių ir erdvės išreikšti kūrybiškumą. Vienose mokyklose papildomos užduotys skiriamos mokytojo iniciatyva, kitose jų prašyti turi pats mokinys arba mokykloje, apskritai, visi mokomi vienu lygmeniu, neišskiriant gabių mokinių. Dažnai patys mokiniai ieško būdų, kaip išnaudoti laisvą laiką pamokoje, nes užduotys yra per lengvos ir greičiau atliekamos. Mokymo(si) lygiai taip pat nevienodai įgyvendinami skirtingose mokyklose. Vienose mokyklose išplėstinis kursas atitinka švietimo dokumentuose keliamus reikalavimus, kitose išplėstinis kursas tampa bendrojo ir išplėstinio kurso hibridu, nes jį pasirenka nemotyvuoti mokiniai, kuriems išplėstinis kursas reikalingas tik dėl pažymio, todėl gabūs mokiniai turi prisitaikyti prie vidutinių ar silpnesnių gebėjimų mokinių. Gabūs mokiniai, kuriems trūksta gilesnio ugdymo(si), renkasi pagilintą ugdymą už mokyklos ribų – taip jie kompensuoja mokyklos trūkumus.

Svarbu akcentuoti teigiamą poveikį gabumų plėtojimui turinčius veiksniai, kurie buvo atskleisti nagrinėjant gabių mokinių patirtis. Gabūs mokiniai pažymėjo, kad jiems itin naudinga mokytis su panašių ar aukštesnių gebėjimų mokiniais, nors jie ir patiria „didelės žuvies mažame puode efektą.“ Pagrindinė nauda, kad gabūs mokiniai išmoksta tam tikrų mokymosi strategijų, gali lyginti save su gabesniais mokiniais ir identifikuoti savo silpnybes, greičiau tobulėja dirbdami grupėje ar su porininku, nes mokymosi partneris yra panašaus lygio, galiausiai jaučia malonumą stebėdami ir klausydami kitų gabių mokinių. Kitas veiksnys skatinantis gabumų plėtojimą yra teigiama (sveika) konkurencija. Tokia konkurencija orientuota į siekį pranokti savo galimybes, o ne aplenkėti kitą. Gabiems mokiniams itin svarbi saugi aplinka klasėje, todėl gabūs mokiniai, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, vengia neigiamos konkurencijos, nesipuikuoja savo žiniomis, panaudoja savo gabumus padėdami silpnesnių gebėjimų mokiniams.

Prie teigiamų veiksnių galima priskirti sistemingai skiriamas papildomas užduotis, tinkamai įgyvendinamus išplėstinį ir bendrąjį kursus, profiliavimą, papildomas pamokas – modulius, mokinių suskirstymą į smulkesnius pogrupius, remiantis dalykų vidurkiu ir standartizuotų testų rezultatais. Vienareikšmiai galima teigti, kad laisvojo ugdymo principai:

pasitikėjimas mokiniu, lygybė, mokymas paremtas laisvu dalyvavimu, mokytojo silpnesnis vaidmuo mokymo procese, mokinio atsakomybė ir savarankiškas mokymasis, aiškūs ir aktualūs programiniai reikalavimai, kurie yra tinkamai įgyvendinami, padeda plėtoti gabių mokinių gabumus.

Gabių mokinių patirtyse atsiskleidžia neigiamą poveikį, turintys veiksniai. Visų pirma tai, autoritarinės pedagogikos raiška. Didžiausią neigiamą poveikį gabioms merginoms turi seksizmo raiška ugdymo(si) procese, mokymas, paremtas baime, netikslingai diferencijuojamos užduotys, kai gabiam mokiniui skiriamos išskirtinai sunkesnės užduotys kontroliniame darbe ir kovos strategija sprendžiant konfliktus su gabiais mokiniais. Seksizmo raiška sukelia gabioms merginoms neigiamus jausmus tarp jų ir menkavertiškumą. Mokymas paremtas baime slopina aktyvų dalyvavimą pamokoje, bijoma klausti ir klysti – todėl mokymo(si) procesas tampa imitacija. Netikslingai gabiam mokiniui diferencijuojamos užduotys priveda prie konfliktų. Mokytojų neigiamos konkurencijos stiprinimas, kai viešai suabejojama mokinio gabumais gali tapti sektinu pavyzdžiu. Gabūs bendraklasiai tarptautinėje programoje menkina žemesnius pažymius gaunančius mokinius, vadinant juos „durnais“ arba „durneliais“. Tai aplinka, kurioje reikia mokėti būti, nuolat palaikant statusą „gabus“.

Nepasitikėjimas mokiniu taip pat vienas iš neigiamų veiksnių. Netikėjimas gabių mokinių sveikatos problemomis, jų pastangomis ir gebėjimu kurti ugdymo(si) procesą sumažina gabių mokinių įsitraukimą į mokymą(si). Nerealizuojamos gabių mokinių galimybės kurti ugdymo(si) procesą, išreikšti lyderystės savybių ir įgyvendinti pokyčius.

Nekryptingas mokymas ir nesistemingas gabaus mokinio ugdymas – sukelia abejones dėl tam tikrų pamokų naudos ir reikalingumo. Gabūs mokiniai savo patirtyse atskleidė, kad jie itin orientuoti į ateities tikslus, todėl pamokos, kuriose neįgijama naujų žinių arba nesuprantama pamokos idėja ir nauda – laikomos bereikšmėmis.

Nesistmingai skiriamos papildomos užduotys, nelygiavertis mokytojo dėmesys silpnesnių ir aukštesnių gebėjimų mokiniams, netinkamai įgyvendinami išplėstinis ir bendrasis kursai priverčia gabius mokinius nuobodžiauti, ieškoti savarankiškai papildomos medžiagos ir, svarbiausia, neplėtoja gabių mokinių potencialo. Gabūs mokiniai, kurie mokosi su mišriųjų gebėjimų mokiniais, linkę slėpti savo gabumus, kad išsaugotų palankų bendraklasių požiūrį, todėl jiems patiems prašyti papildomų užduočių arba mokytojo dėmesio dažnai neįmanomas dalykas.

Sunku vertinti mokytojų nuostatas gabių mokinių atžvilgiu. Labiausiai mokytojų nuostatos turi poveikį gabioms merginoms. Įvardijama baimė dėl didelių mokytojų lūkesčių,

nes bijoma jų neišpildyti. Tai gali būti mokymo paradigmos pasekmė, kai mokytojas nori, kad mokinys atitiktų jo keliamus standartus, o ne kai mokinys siekia savo nustatytų standartų. Prie neigiamų veiksnių galima priskirti mokytojų nuostatas, kai mokinys tampa išskiriamas iš klasės konteksto. To pasekmė, jog gabus mokinys tampa apkalbamas bendraklasių, jo nemėgsta, jam priskiriamas apibūdinimas „moksliukas“.

Apibendrinant gabių mokinių patirtis iš vaiko teisių perspektyvos galima konstatuoti, kad ugdant gabius mokinius netinkamai įgyvendinamos vaiko teisės. Ugdymo procese netinkamai įgyvendinamas Jungtinių tautų vaiko teisių konvencijoje nurodytas 29 str. „Dėl švietimo tikslų“ (Valstybės žinios, 1995, Nr. 60-1501.) Nagrinėjant dalyvių patirtis pastebėtas 29 str. pažeidimas kartu pažeidžiant ir kitas vaiko teises, nes jos yra viena nuo kitos neatsiejamos:

- 2 str.: „Kraštutiniai to pavyzdžiai – diskriminaciją dėl lyties gali sustiprinti tokios praktikos, kaip mokymo programa, kuri neatitinka lyčių lygybės principų, sąlygos, ribojančios naudą, kurią mergaitės gali gauti, pasinaudojusios siūlomomis švietimo galimybėmis, nesaugios ar nepalankios aplinkos, kurios neskatina mergaičių dalyvavimo.“ (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001, p. 9). Gabios merginos patiria nelygybę lyties atžvilgiu kūno kultūros, tikslųjų mokslų pamokose.

- 3 str. „<...> pabrėžiamą veikimo pagal vaikų interesus svarbą, <...> pagrindinis švietimo tikslas turėtų būti individualios vaiko asmenybės, talentų ir gebėjimų vystymas, pripažįstant tai, kad vaikas turi unikalias savybes, pomėgius, gebėjimus ir mokymosi poreikius.“ (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001, p. 8). Gabių mokinių, besimokančių pagal nacionalinę programą, patirtyse atskleista, kad mokytojai dažnai neatsižvelgia į jų mokymosi poreikius, o pagalba teikiama nesistemiškai arba išvis neteikiama.

- 28 str. „<...> mokyklos turi būti palankios vaikams visiškai šio termino prasme ir visais atžvilgiais gerbti vaiko orumą.“ (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001, p. 8). Mokytojai pažeidžia mokinių orumą, gabių mokinių patirtyse atskleistas netinkamas mokytojų bendravimas.

- 29 straipsnio 1 dalis „<...> Švietimas turėtų būti palankus vaikams, įkvepiantis ir motyvuojantis kiekvieną vaiką. Mokyklos turėtų puoselėti humanišką atmosferą ir sudaryti sąlygas vaikams vystytis pagal jų didėjančius gebėjimus.“ (Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas, 2001, p. 9). Gabių mokinių, besimokančių pagal nacionalinę programą, patirtyse atskleista, kad mokytojai ne visada pritaiko mokymo programą pagal gabių mokinių galimybes, o aplinka neviseškai atitinka humanizmo idėjas.

Remiantis gabių mokinių patirtimis atskleista, kad ugdant gabius mokinius netinkamai įgyvendinami nacionaliniai ir tarptautiniai teisės aktai: „Salamankos deklaracija dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo“, „Gabių ir talentingų mokinių ugdymo programa“. Gabūs mokiniai skirtingose mokyklose ugdomi nevienodai, dažniausiai orientuojamasi arba į silpnesnių gebėjimų mokinius, arba į gabius mokinius, tačiau ne į abi mokinių grupes. Tarptautinėje programoje gabių mokinių gabumų plėtojimas įgyvendinamas geriau, nes mokymo(si) programa orientuota į aukštų pasiekimų mokinius. Kaip vienas iš reikšmingų skirtumų, lemiantis geresnį gabumų plėtojimą – duominuojanti laisvojo ugdymo paradigma.

## IŠVADOS

1.1. Nėra visuotinai pripažintos gabumų sampratos, todėl skirtingų šalių dokumentuose gabaus vaiko apibrėžimas gali skirtis. Skiriama keletas teorinių modelių: 1) gabus vaikas siejamas tik su aukštu intelektu 2) gabus vaikas siejamas ne tik su intelektu, bet ir su kūrybiškumu 3) daugialypio intelekto teorija – gabus vaikas gali pasižymėti atskira intelekto rūšimi 4) dinaminė teorija – gabus vaikas nebūtinai siejamas su aukštu intelekto koeficientu, bet su gabumų vystymu palaipsniui, kuriam turi įtakos asmenybės ir aplinkos veiksniai. Dauguma Lietuvos edukologų gabumus supranta kaip įgimtus, bet vystomus, pabrėžiant asmenybės ir aplinkos veiksnius.

1.2. Gabūs vaikai gali pasižymėti sudėtinga psichologine charakteristika. Dėl asinchroniško vystymosi, jiems gali būti sunkiau užmegzti socialinius ryšius. Tokie vaikai gali būti itin jautrūs ir empatiški, pasižymėti savita realybės interpretacija. Tam įtakos gali turėti aukštesnis psichologinis jaudrumas. Dėl šių priežasčių, jiems dažniau gali prireikti psichologo pagalbos.

1.3. Mokslinėje literatūroje išskiriami individualūs ir aplinkos veiksniai, trukdantys realizuoti gabumus. Individualūs veiksniai apima gabių vaikų asmenybės charakteristiką, lytį, seksualinę orientaciją, negalią. Aplinkos veiksniai susiję su kultūriniais skirtumais, geografinė lokacija, gabaus vaiko žema socioekonominė padėtimi, neigiamu mokytojų požiūriu, bendraamžių spaudimu, neįtraukiančia mokymo(si) programa.

1.4. Teigiamą poveikį gabumų realizacijai turi šeimos ir mokyklos veiksniai. Šeimos veiksniai – emocinė parama ir palaikymas bei gabaus vaiko lavinimas bendradarbiaujant su mokytojais. Mokyklos veiksniai – tinkamai parinkta ugdymo forma bei pritaikyta ugdymo programa gabiems mokiniams, mokytojų kvalifikacijos užtikrinimas ugdant gabius mokinius bei saugus psichologinis mokyklos klimatas.

1.5. Identifikuojant gabius vaikus skiriami subjektyvieji ir objektyvieji metodai. Gabių vaikų prototipiniai požymiai gali būti suprantami kaip viena iš sudedamųjų gabių vaikų atpažinimo proceso dalių atrenkant gabius mokinius identifikacijos procedūrai.

2.1. Nacionaliniai ir tarptautiniai teisės aktai užtikrina gabių mokinių teisę į jų poreikius atitinkantį ugdymą. Tarptautiniai teisės aktai užtikrinantys gabių mokinių ugdymą: Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1989); Jungtinių Tautų Vaiko teisių komiteto Bendrasis komentaras Nr. 1 „Dėl švietimo tikslų“ (2001); „Salamankos deklaracija dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo“ (1994). Nacionaliniai teisės aktai: LR Švietimo įstatymas“ (1991); „Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa“ (2009).

2.2. Tarptautiniuose teisės aktuose ir dokumentuose vadovaujamosi lygybės principu, pabrėžiant, kad nepaisant skirtumų visi vaikai turi gauti kokybišką ugdymą, atitinkantį jų poreikius. Akcentuojamas mokytojų rengimas dirbti su gabiais vaikais ir gebėjimai juos identifikuoti, rūpintis gabių vaikų emocine sveikata, plėsti jų akiratį, padėti integruotis į darbo rinką ir sociumą. Nacionaliniai teisės aktai pabrėžia gabiams vaikams reikalingas švietimo paslaugas, ugdymo turinio ir aplinkos pritaikymą, projektų, stiprinančių gabių vaikų ugdymą, rėmimą.

3.1. Lietuvoje švietimo dokumentuose nurodoma, kad gabiams mokiniams pritaikomas ugdymo turinys jį spartinant, diferencijuojant, specializuojant arba individualizuojant. Vokietijoje ugdant gabius mokinius be spartinimo ir turtinimo išskiriama mišri ugdymo forma. Be to spartinimas įgyvendinamas sudarant mišraus amžiaus grupes bei leidžiant gabiam mokiniui dalyvauti aukštesnių klasių užsiėmimuose – to Lietuvoje nėra.

3.2. Lietuvoje gabių vaikų apibrėžimas siejamas su intelektu ir kūrybiškumu, todėl identifikuojant gabiuosius, vadovaujamosi *Wechslerio intelekto skale* (3 leid.) (WISC-III<sup>LT</sup>) ir *Berlyno intelekto struktūros testu jaunuoliams: gabumų ir ypatingų gabumų atpažinimas* (BIS-HB<sup>LT</sup>). Vokietijoje gabių mokinių identifikavimo procedūros sudėtingesnės. Taikomi subjektyvieji ir objektyvieji metodai. Identifikacijos procedūra visuomet orientuota į tikslą, atlikus ją, gabiam vaikui parenkamas tinkamas gabumų plėtojimo modelis.

3.3. Vokietijoje ir Lietuvoje skiriasi mokyklų sistema. Vokietijoje gabūs mokiniai nukreipiami į gimnaziją, vėliau jie gali tęsti mokymąsi universitete. Likusieji, kurių pasiekimų rezultatai žemesni, nukreipiami į šiuolaikinę arba vidurinę mokyklą. Vėliau jie gali rinktis profesinę arba vakarinio mokymosi formą. Lietuvoje žemesnių gebėjimų mokiniai nuo 15 m. gali patekti į gimnaziją, o pasirinkę tam tikrus aukštesnius ar žemesnius mokymosi lygius gali tęsti mokymąsi iki 18-19 m.

3.4. Lietuvos ir Vokietijos esminis skirtumas ugdant gabius mokinius, jog Vokietijoje remiamasi gabumų plėtojimo modeliais. Juose pabrėžiama ugdymosi, o ne ugdymo paradigma. Vokietijoje plačiai taikomi gabiųjų ugdymo modeliai: „Autonomiško mokymosi modelis“, „Mokyklos praturtinimo modelis“. Lietuvoje gabiams mokiniams gabumų plėtojimo modeliai – netaikomi.

4.1. Tarptautinės programos mokinių patirtys atskleidė ugdymą, kuris linksta link laisvojo ugdymo paradigmos. Laisvojo ugdymo paradigmą pagrindžia mokymas paremtas laisve ir lygybe lyties atžvilgiu, pasitikėjimu mokiniu ir jo atsakomybe mokytis, savarankišku mokymusi, kuriame mokytojas tik žinių perteikėjas ir instruktuotojas, bet ne įgalinantis

mokyti. Autoritarinės pedagogikos apraiškos atskleidžiamos kalbant apie neigiamą konkurenciją tarptautinės programos mokinių patirtyse.

4.2. Gabių mokinių, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, patirtys atskleidė, kad ugdymas linksta link klasikinės ugdymo paradigmos, kuri remiasi autoritarizmu. Klasikinio ugdymo paradigmą pagrindžia mokymas paremtas baime, nelygybe lyties atžvilgiu, nepasitikėjimu mokiniu, nekryptingu mokymu, kuriame imituojamas mokymo(si) procesas, mokytojo stipriai išreikštu vaidmeniu, kai mokinio savivokoje mokytojas tampa priverčiančiu mokyti, nelygiaverčiu dėmesiu žemesnių ir aukštesnių gebėjimų mokiniams. Magistro darbe atskleistos klasikinės ugdymo paradigmos pasekmės – netinkamai įgyvendinamos vaiko teisės.

4.3. Skirtingose mokyklose nevienodai įgyvendinami bendrasis ir išplėstinis kursai. Vienur išplėstinis kursas yra orientuotas į vidutinių gebėjimų mokinius, kitur išplėstinis kursas orientuotas į aukštesnių gebėjimų mokinius. Atskleista, kad vienoje iš mokyklų mokiniai profiliuojami ir skirstomi į smulkesnius pogrupius lietuvių, anglų ir matematikos pamokose, pagal tų dalykų vidurkį ir standartizuotų testų rezultatus. Šis skirstymas palankesnis gabiems mokiniams. Kitose mokyklose toks skirstymas – nevykdomas.

4.4. Kai kuriose mokyklose nepakankamai išplėtotas gabiųjų ugdymas, nes trūksta papildomos mokymosi medžiagos, užduotys per lengvos arba nėra ką veikti, todėl neišnaudojamas gabių mokinių potencialas. Gabūs mokiniai patys ieško galimybių, kaip praleisti likusį laisvą laiką pamokoje. Kitose mokyklose mokiniams netrūksta papildomų užduočių. Vienoje iš mokyklų, remiantis gabių mokinių patirtimis, puikiai išplėtotas tikslųjų ir gamtos mokslų profiliavimas, pridedant papildomą pamoką gilesniam ir nuodugnesniam mokymui(si).

4.5. Lyginant tarptautinės programos mokinių ir nacionalinės programos gabių mokinių patirtis pastebėta, kad tarptautinės programos klasėje vyrauja neigiama konkurencija ir spaudimas išlaikyti statusą „gabus“. Kitų gabių mokinių, kurie mokosi su mišrių gebėjimų mokiniais, patirtyse konkurencija nežymi, jie linkę slėpti savo gabumus, siekdami bendraklasių prielankumo.

4.6. Mokytojai palankiau žiūri į gabius mokinius, tačiau kelia jiems didesnius lūkesčius, tai sukelia neigiamą poveikį gabioms merginoms. Mokytojai linkę išskirti gabius mokinius iš klasės konteksto, tai išprovokuoja, jog gabus mokinys tampa bendraklasių nemėgstamas ir apkalbamas.

## REKOMENDACIJOS

Remiantis tyrimo išvadomis rekomenduojama:

Švietimo formuotojams:

- Pateikti mokykloms aiškias gabių mokinių ugdymo gaires ir planus, priimti ir patvirtinti gabių mokinių ugdymo modelius, kurie galėtų būti pritaikyti gabiems mokiniams.
- Skirti mokykloms daugiau mokytojų padėjėjų.
- Nurodyti švietimo dokumentuose, jog būtų skiriama 1 papildoma pamoka gilesniam mokymui(si).
- Skirti daugiau valandų mokytojui pasiruošti pamokai.

Mokykloms:

- Mokytojų stažuotės į užsienio šalis, siekiant pasisemti praktinių pavyzdžių, kaip ugdyti tiek gabius, tiek žemesnių gebėjimų mokinius.
- Priimti mokytojų elgesio standartą, kuris remtųsi vaiko teisių principais ir laisvojo ugdymo paradigma.
- Gerosios patirties dalijamasis ugdant mokinius ir problemų sprendimas bendradarbiaujant mokytojams tarpusavyje (įdiegiant nuotolinį bendravimo forumą, išsaugant anonimiškumą).
- Mokinių smulkesnis išskirstymas pagal gebėjimus į grupes, remiantis standartizuotų testų rezultatais ir 2 metų bendru mokymosi dalykų vidurkiu.

# LITERATŪROS SĄRAŠAS

## Mokslinė literatūra:

1. American Association for Gifted Children. (1978). *On being gifted*. New York: Walker.
2. American Psychological Association. (2020). General factor. Iš *APA Dictionary of Psychology*. Prieiga per internetą: <https://dictionary.apa.org/general-factor>
3. Bakanovienė, T. (2007). Gabių vaikų ugdymo formų ir metodų įvairovė. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 1 (12), 52–55.
4. Bakanovienė, T. (2010). Matematikai gabių vaikų išskirtinumo atpažinimas: pedagogo kompetencijų raiška ugdymo procese. *Mokytojų ugdymas*, 15, 120–131.
5. Bartoševičienė, V. (2010). Poreikis. Iš *Visuotinės lietuvių enciklopedijos*. Prieiga internetą: <https://www.vle.lt/straipsnis/poreikis/>
6. Bernstein, B., Lubinski, D., Benbow, C. (2020). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
7. Betts, G., Kercher, J. (1999). *The autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley: ALPS Publishing.
8. Betts, G., Kapushion, B., Carey, R. (2016). *The autonomous learner model*. Iš Ambrose, D., Sternberg, R., *Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization*, Vol. 10, 201-220. doi: <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6>
9. Bian, L., Leslie, S., Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391.
10. Brandišauskienė, A. (2006). IX–X kl. mokinių požiūris į išskirtiniais gabumais pasižyminčius bendraamžius. *Pedagogika*, 84, 86–92.
11. Brandišauskienė, A. (2019). I am more than my IQ: Analysis of the experience of a gifted learner. *Gifted Education International*, 35 (3), p. 201–216.
12. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
13. Brigham F., Bakken, J. (2014). Assessment of individuals who are gifted and talented. Iš Bakken, J., Obiakor, F., Rotatori, A., *Gifted Education: Current Perspectives and Issues* (p. 31-36). Prieiga per internetą: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/viluniv-ebooks/reader.action?docID=1725931&ppg=4>
14. Buckley, J. (2018). *Investigating the role of spatial ability as a factor of human intelligence in technology education: Towards a causal theory of the relationship between spatial ability and STEM education*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/333105770\\_Investigating\\_the\\_role\\_of\\_spatial\\_ability\\_as\\_a\\_factor\\_of\\_human\\_intelligence\\_in\\_technology\\_education\\_Towards\\_a\\_causal\\_theory\\_of\\_the\\_relationship\\_between\\_spatial\\_ability\\_and\\_STEM\\_education](https://www.researchgate.net/publication/333105770_Investigating_the_role_of_spatial_ability_as_a_factor_of_human_intelligence_in_technology_education_Towards_a_causal_theory_of_the_relationship_between_spatial_ability_and_STEM_education)
15. Butkienė, O., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams*. Vilnius: Margi raštai.
16. Clark, C., Callow, R. (2002). *Educating the gifted and talented: Resource issues and processes for teachers*. Prieiga per internetą: <https://ebookcentral.proquest.com>

17. Colangelo, N., Assouline, S., Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin, Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
18. Corson, A., Loveless, J., Mochrie, K., Whited, M. (2018). Perfectionism in relation to stress and cardiovascular disease among gifted individuals and the need for affective interventions. *Roeper Review*, 40(1), 46–55.
19. Čereškienė, A. (2011). *Autoritarizmas pedagoginėje veikloje: kaitos tendencijos ir ypatumai: magistro darbas*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <https://virtualbiblioteka.vu.lt/permalink/f/gi1gc3/ELABAETD2038265>
20. Čiuladienė, G. (2012). Gabių vaikų situacija mokykloje: konfliktinė sąveika su bendraklasiais ir mokytojais ir jos korekcija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28(28), 133-147.
21. Dabrišienė, V., Visockienė, O. (2015). Matematikos konkurso kaip gabių vaikų ugdymo formos pasirinkimą lemiantys veiksniai: prof. J. Matulionio jaunujų matematikų konkurso atvejo studija. *Pedagogika*, 120(4), 154–168.
22. Dagienė, A. (2006). *Mokyklos baimė kaip socializacijos mokykloje problema: magistro darbas*. Lietuvos edukologijos universitetas. Prieiga per internetą: <https://virtualbiblioteka.vu.lt/permalink/f/gi1gc3/ELABAETD2101081>
23. Dancy II, E. (2017). Imposter Syndrome. Iš Nadal, K., *The SAGE Encyclopedia of Psychology and Gender*. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483384269.n313>
24. Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. Iš Sternberg, R., Kaufman, S., *The Cambridge Handbook of Intelligence* (485-503). Cambridge: Cambridge University Press.
25. Ehrlich, V. (1992). *Gifted children: A guide for parents and teachers*. New Jersey: Prentice-Hall.
26. Fischer, C., Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in germany. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 31–54.
27. Fox, L., Sadker, D., Engle, J. (1999). Sexism in the schools: Implications for the education of gifted girls. *Gifted and Talented International*, 14(2), 66–79.
28. Gabrielavičiūtė, I. (2008) Gabių sutrikusio regėjimo vaikų galios ir sunkumai: atvejo analizė. *Special Education*, 2, 114–124.
29. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory1. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
30. Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. Iš Sternberg, R., Davidson, J., *Conceptions of giftedness* (p. 98-118). USA: Cambridge University Press.
31. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras.
32. Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple*. New York: Basic Books.
33. Gardner, H. (2011). *The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science*. Prieiga per internetą: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf>
34. Gervytė, D., Targamadžė, V. (2018). Edukologija: sugebėti tiesti tiltus. *Acta paedagogica Vilnensia*, 40, 169–173.
35. Gintilienė, G. (2002). Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečiasis leidimas (WISC-III LT) – pirmasis intelekto testas, standartizuotas Lietuvoje. *Psichologija: mokslo darbai*, 25, 97–98.

36. Grauslienė, I., Labanienė, K., Lazdauskas, T. (2018). *Gabūs ir talentingi vaikai: samprata, ypatumai ir atpažinimas*. Kaunas: Vitae Litera.
37. Gross, M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S., *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 19-29). United States of America: Prufrock Press.
38. Gross, M. (2004). *Gifted and talented education. Professional development package for teachers extension: Module 1*. Australia: Department of Education, Science and Training.
39. Gučas, A. (1959). *Mokinių gabumai ir jų vystymas*. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
40. Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
41. Heinbokel, A. (2010) Acceleration in Europe: Is It an Option? *Gifted and Talented International*, 25(2), 143-151.
42. Heller, K. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 191–210.
43. Heller, K., Perleth, Ch., Limm, T. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. Iš Sternberg, R., Davidson, J., *Conceptions of giftedness* (147-170). USA: Cambridge University.
44. Herrmann, A., Nevo, B. (2016). Gifted education in German-Speaking countries. *Gifted and talented international*, 26 (1-2).
45. Horn, J., Cattell, R. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270.
46. Ignatjevienė, J. (2015). *Pedagogų požiūris į gabius ikimokyklinio amžiaus vaikus: bakalauro darbas*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:8695119/datastreams/MAIN/content>
47. Jankevičius, S. (2013). Lietuvos ugdymo mokslo kontūrai. Iš Aramavičiūtės, V., *Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link*. (p. 289-317). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
48. Jonuškienė, Ž. (2006). Konkurencija. Iš *Visuotinės lietuvių enciklopedijos*. Prieiga per internetą: <https://www.vle.lt/straipsnis/konkurencija/>
49. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
50. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija: edukologijos įvadas, edukologijos pradžios pradmenys, 1 tomas*. Vilnius: Agora.
51. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius*. Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Knyga\\_apie\\_individualizav.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Knyga_apie_individualizav.pdf)
52. Kravčenkienė, V., Narkevičienė, B. (2018). Daugyba kitaip pamokose itin gabiems vaikams. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 59(59), 35-39.
53. Kulbokienė, R., Švaplėnienė, J. (2009). Šeimos įtaka atskleidžiant bei ugdant vaikų gebėjimus. *Žvirblių takas*, 15–19. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2009~1367169487722/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

54. Kultusminister konferenz. (2019). *Basic structure of the educational system in the Federal Republic of Germany (Diagram)*. Prieiga per internetą: <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html>
55. Lapkauskienė, S. (2007). *Gabių vaikų ugdymas pagrindinėse mokyklose švietimo kaitos kontekste: magistro darbas*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:1726093/datastreams/MAIN/content>
56. Lawrence, B. (2009). Rural gifted education: A comprehensive literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 461–494.
57. Maceina, A. (1991). *Tautinis auklėjimas*. Kaunas: Šviesa.
58. Mayes, R., Jones, S., Hines, E. (2018). Diverse gifted students: Intersectionality of cultures. Iš Wood, S., Peterson, J., *Counseling gifted students: A guide for school counselors* (p. 47-64). New York, NY: Springer.
59. Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented volume: Report to the congress of the United States by the u.s. commissioner of education*. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
60. Marsh, H., Hau, K. (2003). Big-Fish – Little-Pond Effect on academic self-concept. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.
61. Mikutavičienė, I. (2011). Presumptions of social inequality reproduction: The role of educational institutions. *Socialiniai Mokslai*, 74 (4), 32–40.
62. Moon, S. (2002). Counseling needs and strategies. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (213-222). United States of America: Prufrock Press.
63. Mönks, F., Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Prieiga per internetą: <https://docplayer.net/20634123-Gifted-education-in-21-european-countries-inventory-and-perspective.html>
64. Nacionalinis egzaminų centras (2016). *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas: OECD PISA 2015 ATASKAITA*. Prieiga per internetą: [https://www.nec.lt/failai/6566\\_OECD\\_PISA2015\\_Ataskaita.pdf](https://www.nec.lt/failai/6566_OECD_PISA2015_Ataskaita.pdf)
65. Narkevičienė, B. (2000). *Gabių vaikų ugdymo sąlygų modelis ir jo raiška Lietuvoje (daktaro disertacija)*. Vilniaus universitetas: Vilniaus universiteto biblioteka.
66. Narkevičienė, B. (2008). *Nacionalinė moksleivių akademija, 2005-2007*. Kaunas: Technologija.
67. Narkevičienė, B. (2012). *Kad augtumėm: (itin) gabių vaikų ugdymo modelis. Gairės mokytojo pedagoginei kūrybai*. Prieiga per internetą: [http://www.sugimnazija.lt/svietimodokumentai/GVU\\_modelis.pdf](http://www.sugimnazija.lt/svietimodokumentai/GVU_modelis.pdf)
68. Narkevičienė, B., Almonaitienė, J. (2005). Ugdymo proceso dalyvių nuostatos gabių moksleivių atžvilgiu Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. *Ugdymo psichologija*, 14, 21–29.
69. Narkevičienė B., Almonaitienė J., Janulionis, V. (2002). *Itin gabių vaikų ugdymo situacijos Lietuvoje analizė. Tiriamojo darbo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/Idalis\\_gabiu.doc](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Idalis_gabiu.doc)
70. National asociated for gifted children (2020). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice*. Prieiga per internetą: <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20%282019%29.pdf>

71. O'Connor, K. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. Iš Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S., *The social and emotional development of gifted children: What we do know?* (p. 51-60). United States of America: Prufrock Press.
72. Olenchak, R., Reis, S. (2002). Gifted students with learning disabilities. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 177-191). United States of America: Prufrock Press.
73. Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S., *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 205-212). United States of America: Prufrock Press.
74. Olszewski-Kubilius, P., Thomson, D. (2010). Gifted programming for poor or minority urban students: Issues and lessons learned. *Gifted Child Today Magazine*, 33(4), 58–64.
75. Pekrun, R., Murayama, K., Marsh, H., Goetz, T., Frenzel, A. (2019). Happy fish in little ponds: Testing a reference group model of achievement and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(1), 166–185.
76. Peterson, J., Rischar, H. (2000). Gifted and gay: A study of the adolescent experience. *Gifted Child Quarterly*, 44, 231-244.
77. Pfeiffer, S. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Prieiga per internetą: <https://ebookcentral.proquest.com>
78. Pranskevičiūtė, A. (2011). *Gabumų ugdymas mokykloje: mokinių ir mokytojų požiūris (Ukmergės miesto "Šilo" vidurinės mokyklos atvejis): magistro darbas*. Lietuvos edukologijos universitetas. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:1750946/datastreams/MAIN/content>
79. Reis, S. (2020). Gifted females in elementary and secondary school. Iš Neihert, M., Reis, S. M., Robinson, N., Moon, S. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (125-135). United States of America: Prufrock Press.
80. Reis, S., Renzulli, J. (2010). Opportunity gaps lead to achievement gaps: Encouragement for talent development and schoolwide enrichment in urban schools. *Journal of Education*, 190(1–2), 43–49.
81. Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press.
82. Renzulli, J. (2005). The Three-Ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Iš Sternberg, R., Davidson, J., *Conceptions of Giftedness* (p. 246-278). USA: Cambridge University Press.
83. Renzulli, J., Renzulli, S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140–156.
84. Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S., *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 13-18). United States of America: Prufrock Press.
85. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
86. Samsonienė, L. (2006). *Specialiujų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija: mokomoji knyga*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
87. Schleicher, A. (2018). *PISA 2018: insights and interpretations*. Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

88. Serapinas, V. (2012). Seksizmas. Iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. Prieiga per internetą: <https://www.vle.lt/straipsnis/seksizmas/>
89. Siegle, D., Moore, M., Mann, R., Wilson, H. (2010). Factors that influence in-service and preservice teacher's nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337–360.
90. Siegle, D., McCoach, D. (2020). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 237-250). United States of America: Prufrock Press.
91. Silverman, L. (1993). *A developmental model for counseling the gifted and talented*. Denver: Love publishing company.
92. Silverman, L. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(3), 216–225.
93. Silverman, L. (2002). Asynchronous development. Iš Neihert, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S., *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 31-37). United States of America: Prufrock Press.
94. Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. Prieiga per internetą: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=522917&site=ehost-live>
95. Stein, G., Poole, Ph. (1997). Meeting the interests and needs of gifted children: A strategy for teaching and learning. *Early Child Development and Care*, 130(1), 13-19.
96. Sternberg, R. (1995). *A Triarchic Approach to Giftedness*. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429393.pdf>
97. Sternberg, R. (2000). The Concept of intelligence. Iš Sternberg, R., *Handbook of Intelligence* (p. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
98. Sternberg, R., Jarvin, L., Grigorenko, E. (2010). *Explorations in Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
99. Stoeger, H. (2019). *Identifying and nurturing gifted and talented students in Germany*. Prieiga per internetą: <https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/Policies%20for%20Identifying%20and%20Nurturing%20Gifted%20and%20Talented%20Students%20Policy%20Dialogue%20-%20Second%20Paper.pdf>
100. Subotnik, R., Jarvin, L. (2005). Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as great performance. Iš Sternberg, R., Davidson, J., *Conceptions of giftedness* (p. 343-357). USA: Cambridge University Press.
101. Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
102. Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrel, F. (2019). *The psychology of high performance: developing human potential into domain-specific talent*. Washington: American Psychological Association.
103. Swiatek, M., Dorr, R. (1998). Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 10(1), 252–259.
104. Šečkuvienė, H. (2014). Muzikai gabių vaikų ugdymas: Vilniaus chorinio dainavimo mokyklos „Liepaitės“ mokytojų patirtis. *Pedagogika*, 115, 247–257.
105. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas: monografija*. Kaunas: Technologija.

106. Šimelionienė, A. (2012). *Intelektualiai gabių vaikų pasiekimų veiksniai: daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas. Prieiga per internetą: <https://virtualbiblioteka.vu.lt/permalink/f/s49fch/ELABAETD1854449>
107. Švietimo ir mokslo ministerija. (2008). *Kaip atpažinti vaiko gabumus? Metodinės rekomendacijos pedagogams, švietimo specialistams ir tėvams*. Prieiga per internetą: [https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/10\\_Vaiko-gabumai.pdf](https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/10_Vaiko-gabumai.pdf)
108. Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
109. Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. Iš Sternberg, R., Davidson, J., *Conceptions of giftedness* (p. 21–52). England: Cambridge University Press.
110. Terman, M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic Studies of Genius Volume 1*. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/geneticstudiesof009044mbp/page/n5/mode/2up>
111. Thomson, A., Lafortune, S. (1999). *Handbook of Canadian Boarding Schools*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjQ0ODEX X19BTg2?sid=12a5e40a-80a3-4385-8662-63ec79e765d0@sessionmgr103&vid=0&format=EB&rid=1>
112. Udvari, S., Schneider, B. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review*, 22(4), 212–216.
113. Undro, E., Girdzijauskienė, S. (2019). Gabių mergaičių mokymosi patyrimas bendrojo ugdymo mokykloje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 57–70.
114. VanTassel-Baska, J., Johnson, D., Avery, L. (2020). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from project STAR. *Gifted Child Quarterly*. 46(2), 110-123.
115. Varnienė, R. (2019). Poreikis. Iš *Visuotinės lietuvių enciklopedijos*. Prieiga per internetą: <https://www.vle.lt/Straipsnis/poreikis-6356>
116. Wallace, B. (2009). Tackling underachievement maximizing opportunities for all pupils in an inclusive setting. Iš Wallace, B., Leyden, S., Montgomery, D., Winstanley, C., Pomerantz, M., Fitton, S., *Raising the achievement of all pupils within an inclusive setting: Practical strategies for developing best practice* (p. 4-31). doi: <https://doi.org/10.4324/9780203864883>
117. Wells, R., Lohman, D., Marron, M. (2009). What factors are associated with grade acceleration?: An analysis and comparison of two U.S. databases. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 248–273.
118. Winner E. (1996). *Gifted Children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
119. Worrel, F., Subotnik, R., Olszewki-Kubilius, F., Dixson, D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, p. 551-576.
120. Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., Balestrini, D., Chandler, K. (2013). Gifted education in german-speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 384–411.
121. Zubel, E. (2010). *Matematikai gabių vaikų ugdymo vadyba pagrindinėje mokykloje: magistro darbas*. Lietuvos edukologijos universitetas. Prieiga per

interneta: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:2085330/datastreams/MAIN/content>

122. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S.(2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.

#### Teisės aktai ir kiti dokumentai:

123. Council of Europe. (1994). *Education for gifted children*. Prieiga per internetą: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>
124. EESRK.(2013). *Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komiteto nuomonė dėl didelių intelektinių gebėjimų turinčių vaikų ir jaunuolių potencialo išlaisvinimo Europos Sąjungoje (nuomonė savo iniciatyva)*. Prieiga per internetą: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52012IE0963>
125. Jungtinių Tautų Vaiko teisių komitetas. (2001). *Bendrasis komentaras Nr. 1 „Dėl švietimo tikslų“*. Vilnius: Spauda.
126. Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija. *Valstybės žinios*, 1995, Nr. 60-1501.
127. Kauno miesto savivaldybės administracijos direktoriaus įsakymas „Tarpdisciplininio itin gabių mokinių ugdymo programos 2018–2019 mokslo metų ugdymo planas“. 2018, Nr. A-2824. Prieiga per internetą: <http://www.kaunas.lt/svietimas/dokumentai/>
128. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos įsakymas „Dėl gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo.“ *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 12-483.
129. Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija. (2014). *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. Prieiga per internetą: [https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020\\_svietstrat.pdf](https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf)
130. Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos įsakymas „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo.“ *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 93-4428.
131. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*, 1991, Nr. 153-0.
132. Lietuvos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl gabių ir talentingų vaikų paieškos, atpažinimo sistemos sukūrimo ir mokyklų šiems vaikams prieinamumo didinimo 2014–2016 metų veiksmų planas“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/950ae42089e211e39d2dc0b0e08d5f21?jfwid=f4ne5u3b>
133. Lietuvos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo ugdymo programas tvarkos aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 46-1526.
134. Lietuvos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl 2011–2013 metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 74-3561.
135. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

### **Kiti šaltiniai:**

136. Gabių vaikų akademija. (2020). *Apie GVA*. Prieiga per internetą: <http://gabiuvaikuakademija.lt/>
137. Kauno technologijos universiteto gimnazija. (2020). *Priėmimas į Gimnazijos pirmąją klasę*. Prieiga per internetą: <https://mlt.ktug.lt/priemimas>
138. Klaipėdos licėjus. (2017). *Mokinių priėmimo tvarka 2017–2018 m.* Prieiga per internetą: <http://www.klaipedoslicejus.lt/>
139. Vilniaus licėjus. (2021). *2021 m. priėmimo į Vilniaus Licėjų organizavimo tvarka*. Prieiga per internetą: <https://licejus.lt/index.php/admission>
140. Vytauto Didžiojo universitetas. (2020). *Tarptautinė Lietuvos ir Izraelio ugdymo programa vaikams „Gifted“*. Prieiga per internetą: <https://www.vdu.lt/lt/vdu-jums/vdu-moksleiviams/tarptautine-lietuvos-izraelio-ugdymo-programa-vaikams-gifted/>

## SANTRAUKA

Masalskytė I. (2021). *Gabių mokinių patirtys teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu*. Edukologijos ir socialinio darbo instituto, Vaiko teisių apsaugos magistrantūros iššestinių studijų magistro darbas. Mokslinio darbo vadovė doc. dr. Jolita Dudaitė. Vilnius. Mykolo Romerio universitetas.

**Darbo tikslas:** išnagrinėti skirtingų Vilniaus mokyklų gabių mokinių patirtis teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu.

**Teoriniai ir empiriniai tyrimo metodai.** Teorinėje dalyje naudoti mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizė, lyginamosios analizės ir apibendrinimo metodai. Empirinėje dalyje naudoti metodai – pusiau struktūruotas interviu, tematinė analizė.

**Tyrimo dalyviai:** gabūs mokiniai, kurie yra skirtingų lyčių, mokosi įvairiose Vilniaus mokyklose, pasižymi amžiaus riba nuo 13 m. iki 17 m.

**Tyrimas atskleidė, kad:** skirtingose Vilniaus mokyklose nevienodai įgyvendinama teisė ugdytis gabiems mokiniams. Tarptautinės programos gabių mokinių patirtys atskleidė ugdymą, kuriame dominuoja laisvojo ugdymo paradigma. Gabių mokinių, kurie mokosi pagal nacionalinę programą, patirtys atskleidė, kad ugdyme dominuoja klasikinė ugdymo paradigma, kuri remiasi autoritarizmu. To pasekmė netinkamai įgyvendinamos vaiko teisės. Analizuojant gabių mokinių patirtis atskleista, kad skirtingose mokyklose nevienodai įgyvendinimas bendrasis ir išplėstinis kursai, skirtingai vykdomas profiliavimas ir mokinių skirstymas pagal gebėjimus. Vienose mokyklose skiriama daugiau dėmesio gabiųjų ugdymui, kitose mažiau arba išvis neskiriama. Nagrinėjant gabių mokinių patirtis pastebėta, kad tarptautinėje programoje vyrauja neigiama konkurencija. Kitų gabių mokinių, kurie mokosi su mišrių gebėjimų mokiniais, patirtyse konkurencija neakcentuojama. Magistro darbe atskleidžiamas nevienodas mokytojų požiūris į aukštesnių ir silpnesnių gebėjimų mokinius, mokytojų prielankumas gabiems mokiniams ir didesni lūkesčiai jų atžvilgiu, kurie sukelia neigiamą poveikį gabioms merginoms. Taip pat atskleidžiamas neigiamas bendraklasių požiūris į gabius mokinius.

**Raktiniai žodžiai:** *gabūs mokiniai, teisė ugdytis, gabių mokinių ugdymas, vaiko teisės*

## SUMMARY

Masalskytė I. (2021). *Gabių mokinių patirtys teisės ugdytis įgyvendinimo atžvilgiu. (Experiences of Gifted Students In Terms of Implementing the Right to Education)*

Institute of Education and Social Work, Master's thesis for the Master's degree in Child Rights Protection. Research work supervisor: doc. dr. Jolita Dudaitė. Vilnius. Mykolas Romeris University.

**The objective:** to examine the experience of gifted students of various Vilnius schools from the perspective of the implementation of the right to education.

**Theoretical and empirical research methods.** Analysis of scientific literature and legal documents used in the theoretical part, as well as methods of comparative analysis and generalization. The methods used in the empirical part were semi-structured interviews and thematic analysis.

**Participants of the study:** gifted students who are of different genders, study in various Vilnius schools and who are from 13 years to 17 years old.

The research revealed that: regarding gifted students, the right to education is unequally implemented in different Vilnius schools. The experiences of gifted students of the international program revealed an education dominated by the free education paradigm. The experiences of gifted students studying according to the national curriculum have revealed that the classical educational paradigm, which is based on authoritarianism, dominates in education. The consequence is improperly implemented of the rights of the child. The analysis of the experience of gifted students revealed that the implementation of general and advanced courses is different in different schools, profiling and differentiation of students according to their abilities are carried out differently. Some schools pay more attention to the education of the gifted, while others pay less or no attention. Examining the experiences of gifted students, it was noticed that negative competition prevails in the international program. The experience of other gifted students who study with students of mixed abilities does not emphasize competition. The master 's thesis reveals the incongruous attitude of teachers towards students of higher and lower abilities. Teachers' preference for gifted students and higher expectations towards them was noticed: this has a negative impact on gifted girls. The study also revealed a negative attitude of classmates towards gifted students.

**Key words:** *gifted students, right to education, education of gifted children, children's rights*

# PRIEDAI

## KLAUSIMYNAS

### SUSIPAŽINIMAS:

1. Mano pristatymas (studijų programos pristatymas);
2. Tyrimo pristatymas;
3. Interviu garso įrašymo sutikimo gavimas;
4. Paaiškinama kas bus atliekama su garso įrašo duomenimis.

### APŠILIMAS:

1. Trumpai papasakoju apie save;
2. Užduodu klausimų ryšiui užmegzti: kuri pamoka šiandien labiausiai patiko? Ką veikėte per ją?

### PAGRINDINIAI INTERVIU KLAUSIMAI:

#### MOKYKLA:

1. Kaip pasirinkai šią mokyklą?
2. Kokia pirma mintis kyla pagalvojus apie mokyklą?

#### TEISĖ UGDYTIS

1. Kaip ir kada mokykla įvertina gabius mokinius?
2. Kokia mokslo sritimi šiuo metu labiausiai domiesi? Jei norėtum daugiau apie ją sužinoti, kas mokykloje tau labiausiai padėtų?
3. Jei per pamoką mokotės naują temą, bet tu jau ją moki. Ką tuomet veiki per pamoką?
4. Papasakok apie įdomiausią ir daugiausiai naudos davusią pamoką.
5. Papasakok apie neįdomiausią, mažiausiai naudos davusią pamoką.
6. Kokios užduotys tau yra įdomiausios?
7. Kokius ir kur papildomus užsiėmimus lankai?
8. Kokiose olimpiadose ir projektuose dalyvavai. Papasakok plačiau, kokie įspūdžiai?
9. Kas tave labiausiai skatina mokytis?
10. Kaip mokytojai tave skatina mokytis?
11. Kaip mokytojai pritaiko užduotis pagal tavo gabumus?
12. Kokioje aplinkoje tau labiausiai patinka mokytis? Apibūdink aplinką.

### APLINKINIŲ POŽIŪRIS Į GABIUS VAIKUS IŠ GABIŲ VAIKŲ

#### PERSPEKTYVOS

1. Apibūdink mokytojų požiūrį į gabius mokinius.
2. Kaip manai, kas lemia tokį požiūrį?
3. Koks yra bendraamžių požiūris į gabius mokinius?

#### APIBENDRINIMAS

1. Su kokiais iššūkiais susiduria gabus mokinyš?

#### PADĖKA, ATISISVEIKINIMAS