

Gabių mergaičių mokymosi patyrimas bendrojo ugdymo mokykloje

Undro, Evelina

Girdzijauskienė, Sigita

Gabių mergaičių mokymosi patyrimas bendrojo ugdymo mokykloje

Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 43, pp. 57-70, 2019

Vilniaus Universitetas

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694974969005>

DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.4>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Gabių mergaičių mokymosi patyrimas bendrojo ugdymo mokykloje

Gifted Girls' Learning Experience in General Education

Evelina Undro

Vilniaus miesto pedagoginė psichologinė tarnyba, Lietuva

evelina.undro@gmail.com

Sigita Girdzijauskienė

Vilniaus universiteto Psichologijos institutas, Lietuva

sigita.girdzijauskiene@fsf.vu.lt

Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 43, pp.
57-70, 2019

Vilniaus Universitetas

Recepción: 02 Septiembre 2019
Aprobación: 11 Noviembre 2019

DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.4>

Summary: Santrauka. Gabūs vaikai bendrojo ugdymo mokyklose ne visada atpažįstami, todėl jų ugdymosi poreikiai nėra tinkamai patenkinami. Pagal Miuncheno dinaminį gebėjimų ir pasiekimų modelį, gebėjimams ugdyti ypatingą vaidmenį turi mokyklos aplinka. Šiame tyrime analizuotas šešių intelektualiai gabių mergaičių, besimokančių skirtingų bendrojo ugdymo mokyklų aštuntose klasėse, mokymosi patyrimas. Taikant indukcinę teminę analizę, išskirtos trys jų mokymosi aplinką atskleidžiančios temos: mokytojų nuostatos dėl visų mokinių vienetų mokymosi pagalbos poreikių, mažai efektyvių tradicinių mokymo metodų ir mokytojų santykio su mokiniais klasėje.

Keywords: Gabumai, Gabios paauglės, Mokymosi aplinka, Mokytojų nuostatos, Mokymo būdai.

Abstract: The Munich Dynamic Ability-Achievement Model during the school period emphasizes the increasing impact of the school environment on the transformation of the ability (potential) of exceptional achievement, making it an integral part of the development of giftedness. However, the literature indicates that the identification and education of gifted children in Lithuania and abroad is often left to the personal discretion and initiative of teachers, parents or gifted students. In general education schools, gaps in teachers' theoretical and practical training in gifted children education, as well as abilities to determine their academic and emotional needs, can be identified. Gifted are often seen as "awkward" students, and during adolescence they are faced with the need to choose between mimicking "normal teenage life" and being a "geek". Gifted teens girls additionally feel pressured to conform to the "normal image of a girl" rather than displaying exceptional abilities and vigorously competing for achievement as "normal for the male image". Teachers often think that boys can accomplish more than girls, so they need more reinforcement and encouragement. These factors pose a greater risk for gifted adolescent girls to be unrecognized, not properly promoted, and have not realized giftedness.

A qualitative research strategy was used to reveal the authentic learning experience of gifted girls (teens) in general education schools. Six gifted girls from 13 years 10 months to 14 years 7 months, from three Vilnius schools, participated in the survey. The learning experience of gifted girls was revealed by three themes. They have shown that teachers' attitudes that all students have equal learning needs, their obligation to help low achievers, and disbelief that gifted students need special education assistance had made gifted girls bored and waste time in the classroom. It was also revealed that the most commonly used methods of teacher training reflect a passive form of teaching that does not facilitate the process of acquiring knowledge. Finally, teacher indifference, high expectations, comparing students to gifted girls cause uncomfortable feelings, while teacher rigidity and insensitivity provoke conflict situations and reduce learning motivation. All of this, combined

with inconsistent behaviour by applying different norms for themselves and students, widens the gap between “good” and “bad” students.

Keywords: Giftedness, Gifted girls, Learning environment, Teachers’ attitudes, Teaching methods.

Ivadas

Švietimo politikai, mokslininkai ir praktikai vieningai sutaria, kad gabūs vaikai yra valstybės turtas, visuomenės ateitis (Švietimo ir mokslo ministerija (ŠMM), 2009; Davidson, 2009; Narkevičienė ir kt., 2002). Todėl natūralu, kad kiekviena šalis turėtų siekti užtikrinti tvarų gabių vaikų ugdymą, kuris padėtų realizuoti jų išskirtinius gebėjimus (Freeman, 2013; Heller, 2013a; Kutlu et al., 2015; Shcheblanova et al., 1997). Viena vertus, tikimasi, kad gabiausieji prisidės prie kuriamos gerovės (Heller, 1999; Perleth, Wilde, 2009; Subotnik et al., 2011 ir kt.), kita vertus, visuomenėje gaji nuostata, kad gabieji yra „apdovanotieji“ jos nariai, galintys kylančius iššūkius įveikti savo jėgomis. Lietuvoje iki šiol gabių vaikų atpažinimas ir ugdymas paliktas asmeninei mokytojų, tėvų nuožiūrai ir iniciatyvai. Bendrojo ugdymo mokyklose, kurių kiekvienoje mokosi ir gabūs mokiniai, galima išvengti mokytojų pasirengimo ugdyti gabius vaikus, suprasti jų akademinius ir emocinius poreikius spragų.

Lietuvos švietimo dokumentuose gabūs vaikai apibūdinami kaip tie, kurie gali efektyviai įgyti žinių ir mokėjimų, juos pritaikyti naujoms problemoms spręsti, sparčiai mokytis iš patirties. Jų intelektualinių gebėjimų lygis yra labai aukštas ir todėl gabūs vaikai lenkia arba pajėgūs pralenkti panašios patirties ir aplinkos bendraamžius vienos ar kelių mokslo sričių akademiniiais pasiekimais (ŠMM, 2009). Taigi, vienas aiškus ir išmatuojamas gabumo kriterijus yra dideli intelektualiniai gebėjimai, o kiti požymiai yra tik galimi ir atsiranda tik tam tikromis sąlygomis. Todėl į gabumus reikėtų žvelgti kaip į dinaminį konstrukta – pagrindinėms gabumų dimensijoms sąveikaujant su asmenybės, aplinkos ar kitomis charakteristikomis, gabumai gali būti plėtojami ir realizuojami (Davidson, 2009; Davidson, 2012; Heller, 1999; Jessurun et al., 2015; Matthews, Dai, 2014; Narkevičienė ir kt., 2002; Perleth, Wilde, 2009; Subotnik et al., 2011). Holistinis požiūris į gabumų raidą apibendrintas Miuncheno dinaminiam gebėjimų ir pasiekimų modelyje (Perleth, Heller, 2007), kuris ne vienos šalies mokslininkų empiriškai patvirtintas kaip naudingas, aiškinant gebėjimų transformacijos į pasiekimus mechanizmą (Heller, 2013a; Heller, 2013b; Perleth, Heller, 2007). Pagal šį modelį gabumus (potencialą) sudaro dėmesys, apdorojimo greitis, darbinė atmintis, prisitaikymo gebėjimai, atmintis ir kt., kurie gali būti suvokiami kaip įgimti gebėjimai, sudarantys kognityvinio funkcionavimo pagrindą (Perleth, Heller, 2007; Perleth, Wilde, 2009). Jie yra būtini įgyti tvirtą žinių pagrindą, kuris, savo ruožtu, svarbus gebėjimų transformacijai į išskirtinius kurios nors srities pasiekimus. Potencialo transformacijai į pasiekimus svarbūs yra ir nekognityviniai veiksniai – pvz., interesai, įsipareigojimas, atsparumas stresui, pasiekimų motyvacija (Perleth, Heller, 2007).

Gebėjimų transformacija vyksta trimis aktyvaus mokymosi – ikimokyklinio, mokyklinio ir universitetinio ar profesinio – laikotarpiais (Heller, 2013a; Heller, 2013b; Perleth, Heller, 2007; Perleth, Wilde, 2009). Visais šiais laikotarpiais transformacijai

svarbūs yra ne tik individualūs veiksniai, bet ir mokymosi aplinka (Perleth, Heller, 2007; Perleth, Wilde, 2009). Pirmaisiais metais dominuoja šeimos įtaka, o vėliau vis didesnę poveikį daro mokyklos aplinka – mokyklos ir klasės klimatas, mokinių skatinimas, ugdymo kokybė, užklasinė veikla ir kt. (Cho et al., 2011, cit. iš Heller, 2013a; Perleth, Heller, 2007; Perleth, Wilde, 2009). Todėl reikalingi atsakymai, kaip reaguojama į vaiko gebėjimus ir kokios suteikiamos jam galimybės, koks vaidmuo tenka mokytojams, tėvams, jei aplinka laikoma sudedamąja gabumų transformacijos į pasiekimus dalimi.

Šiuolaikinėje visuomenėje gabieji dažnai matomi kaip stiprieji visuomenės nariai, turintys reikiamas kompetencijas ir todėl gebantys pasirūpinti savo ugdymu (David, 2011; Prior, 2011; ŠMM, 2014; VanTassel-Baska, Stambaugh, 2005). Toks požiūris kyla iš nuostatos, kad gabumai yra dovana, jiems realizuoti nereikia nei gabių mokinių pastangų, nei atitinkamų ugdymo sąlygų (Davidson, 2012; Prior, 2011; Subotnik et al., 2011). Be to, visuomenėje palankiau vertinami sporto, dailės, muzikos ar kitų meno sričių talentai, o akademinės srities gabumai neatrodo tokie vertingi. Dažnai akademiškai gabūs mokiniai laikomi „nuobodomis“, „kalikais“, o įvertinus jų pasiekimus bus sumenkinti „ne tokie gabūs“ mokiniai (Narkevičienė ir kt., 2002; Subotnik et al., 2011). Gabūs paaugliai atsiduria „dvigubos rizikos“ zonoje, nes dėl paauglystės ir išskirtinai gabiems mokiniams būdingų ypatumų jie susiduria su poreikiu rinktis – mėgdžioti „įprastą paauglio gyvenimą“ ar būti „moksluiku“ (Coleman et al., 2015; Persson, 2010; Rosselli, Irvin, 2001 ir kt.). Pažymima, kad paauglystėje gabios mergaitės, palyginti su berniukais, labiau gėdijasi savo gabumų, jaučiasi dėl jų kritikuojamos ir yra linkusios juos slėpti; jos mažiau pasitiki savimi, savo gebėjimais ir jų verte, pasižymi žemesne savigarpa, mažesniais pasiekimais (Davidson, 2012; Gallagher et al., 1997; Heller, 1999; Heller, 2013b; Kao, 2015; Reis, 2003; Skelton, 2010; Tweedale, Kronborg, 2015; Wilgosh, 2001). Taigi gabios paauglės atsiduria ypač sudėtingoje situacijoje – jas veikia spaudimas atitikti „normalų mergaitės įvaizdį“, o ne rodyti savo išskirtinius gebėjimus, varžytis dėl laimėjimų, būti ryžtingas, kas yra siejama su „vyrišku“ įvaizdžiu (Bianco et al., 2011; Davidson, 2012; Kao, 2015; Reis, 2003; Skelton, 2010). Todėl jos tiki, kad saugiau nerodyti savo gabumų, neišsiskirti pasiekimais, būti „kaip visi“ (Davidson, 2012; Skelton, 2010). Bianco et al. (2011), Skelton (2010) teigimu, mokytojai elgiasi atitinkamai, manydami, kad berniukams reikia daugiau dėmesio, pagyrimų, paskatinimų, kad jie gali viešai reikšti savo nuomonę, ginčytis, būti aktyvūs. Mokytojai taip pat linkę daugiau tikėtis iš berniukų, o mergaites dažniau girti už menkesnius pasiekimus (Heller, 1999). Tai mergaitėms tik patvirtina, kad jos yra mažiau vertingos bei pastiprina jų žemą savivertę, akademinio kelio nesirinkimą ir pan. (Bianco et al., 2011; Heller, 1999; Skelton, 2010). Taip stereotipai ir paauglystės laikotarpio ypatumai kelia didesnę riziką, kad gabios paauglės bus neatpažintos, nebus tinkamai skatinamos ir nerealizuos savo gabumų.

Lietuvoje iki šiol nėra sukurtos ir reglamentuotos gabių vaikų atpažinimo strategijos, nėra apibrėžto, gabių vaikų ugdymo poreikius

galinčio patenkinti ugdymo turinio, nėra ugdymo gairių. Mokyklose veikla vykdoma nesisteningai, nėra pakankamai stebima, vertinama, remiama, o gabių mokinių potencialo realizacijos skatinimas nėra laikomas prioritetiniu tikslu (ŠMM, 2005; 2007; 2009; 2014). Daugelio šalių tyrėjai nurodo, kad bendrojo ugdymo mokyklose nėra atsižvelgiama į gabių mokinių ypatumus ir jų ugdymosi poreikius (Coleman et al., 2015; Gallagher et al., 1997; Heller, 2013a; Kahveci, Akgul, 2014; Matthews, Dai, 2014; Narkevičienė ir kt., 2002; Prior, 2011; Rollins, Cross, 2014). Retai naudojami ugdymo metodai, padedantys realizuoti gabių vaikų potencialą (Davidson, 2012; Heller, 1999; Hansen, Toso, 2007; Persson, 2010; Plucker, Callahan, 2014; Subotnik et al., 2011; Samardzija, Peterson, 2015; VanTassel-Baska, Stambaugh, 2005), o mokytojams trūksta lankstumo, klasės valdymo įgūdžių, nuorodų, kaip atpažinti gabiuosius, motyvacijos bei žinių juos ugdyti ir skatinti jų raidą (Bianco et al., 2011; David, 2011; Rosselli, Irvin, 2001; Shaunessy et al., 2006). Pastebima, kad ugdymo proceso organizavimo problemos neigiamai atsiliepia mokinių mokymosi patyrimui, todėl gabūs mokiniai dažniausiai jaučiasi nuobodžiaujantys ir nepatiriantys iššūkių, jiems mokytis yra per lengva, ta pati mokymo medžiaga kartojama po keletą kartų, mokymo tempas per lėtas, jiems dažnai reikia laukti kitų mokinių (Coleman et al., 2015; Davidson, 2012; Kahveci, Akgul, 2014; Prior, 2011; Plucker, Callahan, 2014; Rollins, Cross, 2014). Tokia situacija gali mažinti jų mokymosi motyvą, formuoti neigiamas nuostatas į mokyklą ir mokymąsi. Kita vertus, gabūs mokiniai trukdo mokytojams, kai nekantrauja atsakyti į klausimus arba greičiau, atlikę užduotis, užsiima pašaline veikla (Cross, 2011; Hansen, Toso, 2007; Rosselli, Irvin, 2001), rodo didelį susidomėjimą nuolat klausinėdami, ieško mokytojų žinių spragų (David, 2011; Persson, 2010). Todėl mokytojams gabūs vaikai dažnai „nepatogūs“, juos drausmina neleidžiant atsakinėti, išsakyti savo nuomonės, ignoruojami ar pernelyg kritikuojami (Cross, 2011; Coleman et al., 2015; Freeman, 2013; VanTassel-Baska, Stambaugh, 2005). Tuo pat metu mokytojai, tėvai ir bendraamžiai gabiesiems kelia didelius lūkesčius – visada gerai mokytis, tinkamai elgtis, laimėti konkursus (Cross, 2011; Coleman et al., 2015; Preuss, Dubow, 2004; Freeman, 2013; Rosselli, Irvin, 2001). Todėl galima teigti, kad gabių mokinių mokymosi aplinka nėra visada skatinanti, o tai gali sutrikdyti gebėjimų transformacijos į didelius pasiekimus procesą.

Mokyklos aplinka yra vienas iš gabumų transformacijos į pasiekimus veiksnių, o bendrojo ugdymo mokyklose ugdymo kokybę ir klasės klimatą daugiausia kuria mokytojai. Didelių gebėjimų mokiniai susiduria ir su stereotipais, kad patys gali įveikti visas ugdymo kliūtis. Gabios mergaitės atsiduria ypač nepalankioje situacijoje, nes mokytojai linkę dažniau nepastebėti jų gabumų, o jos pačios į nesėkmes reaguoja jautriau nei gabūs berniukai. Todėl būtina atsakyti į klausimą, kaip jaučiasi gabios paauglės, su kokiais iššūkiais joms tenka susidurti besimokant bendrojo ugdymo mokyklose. Taigi, šio tyrimo tikslas yra atskleisti gabių mergaičių (paauglių) mokymosi patyrimą bendrojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo metodika

Tyrimo dalyvės

Pirmajame atrankos tyrimo etape dalyvavo 62 septintų klasių mokinės nuo 13 metų iki 14 metų 4 mėnesių iš penkių Vilniaus mokyklų. Jos buvo testuojamos *Sudėtingų progresuojančių matricų* testu (Raven et al., 1998). Iš šios imties buvo atrinktos 7 mergaitės iš keturių mokyklų, kurios atitiko gabaus vaiko kriterijų (95 ir didesnį procentilį). Iš atrinktų mergaičių galutinę imtį sudarė šešios mergaitės (vienai atsisakius dalyvauti tolesniuose tyrimo etapuose) iš trijų Vilniaus mokyklų. Jų amžius nuo 13 metų 10 mėnesių iki 14 metų 7 mėnesių. Intelektinių gebėjimų įvertinimo ir interviu metu mokinės mokėsi aštuntoje klasėje. Jų intelektinių gebėjimų įverčiai, nustatyti Wechslerio intelekto skale vaikams – trečiojo leidimo (WISC-III) (Wechsler, 2002) testu, pateikti lentelėje.

Lentelė

Mergaičių intelektinių gebėjimų įverčiai

Dalyvės	Agnė	Jonė	Emilija	Gustė	Toma	Rūta
Bendras IQ (procentilis)	131 (98)	129 (97)	126 (96)	124 (95)	122 (93)	127 (96)
Verbalinis IQ (procentilis)	135 (99)	133 (99)	128 (97)	127 (96)	117 (87)	133 (99)
Neverbalinis IQ (procentilis)	123 (94)	121 (92)	121 (92)	118 (88)	125 (95)	118 (88)

Pastaba Dalyvių vardai pakeisti

Leidimą dalyvauti visuose tyrimo etapuose ir įrašyti interviu davė respondentėjų tėvai, pasirašydami sutikimą, ir pačios respondentės, žodžiu patvirtinusios savo sutikimą prieš interviu.

Tyrimo metodai

Gabių mergaičių atrankai taikytas Sudėtingų progresuojančių matricų testas (Raven et al., 1998), o aukštiems gebėjimams vertinti – Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečiasis leidimas (WISC-III) (Wechsler, 2002).

Sudėtingos progresuojančios matricos (angl. *The Advanced Progressive Matrices (APM)*) skirtos 20 procentų didžiausių gebėjimų populiacijos (pradedant nuo 11 metų amžiaus) produktyviesiems (neverbaliniams) gebėjimams, t. y. gebėjimams aiškiai suvokti ir mąstyti sudėtingose (nemokyklinėse situacijose), mąstyti pagal analogiją, nustatyti ryšius, sujungti erdvinę informaciją į visumą, daryti naujas išvagas, įvertinti (Raven et al., 1998). Minėtas testas atitinka „sunkų“ lygį ir gali būti naudojamas gabiųjų atrankai (Raven et al., 1998),

Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečiasis leidimas (angl. *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third edition (WISC-III)*) skirta individualiems vaikų nuo 6 iki 16 metų intelektiniams gebėjimams vertinti (Wechsler, 2002). WISC-III leidžia įvertinti tris intelektinius gebėjimus atspindinčius rodiklius, t. y. Verbalinį IQ, Neverbalinį IQ ir Bendrą IQ.

Pusiau struktūruoto interviu schema buvo kuriama ir koreguojama remiantis Braun ir Clarke (2013), Girdzijauskienės (2006), Morkevičiaus ir kt. (2008) metodinėmis rekomendacijomis. Galutinę interviu schemą sudarė keturi pagrindiniai atveriantys klausimai:

1. Papasakok apie savo įprastą dieną mokykloje pradedant rytu, kai keliesi eiti į mokyklą, ir baigiant, kai jau eini į lovą miegoti vakare.
2. Papasakok, kaip tau apskritai sekasi mokytis.
3. Pakalbėkime apie tavo mokytojus. Kaip dažniausiai klostosi santykiai su jais būnant mokykloje?
4. Pagalvok apie savo mokyklą kaip apie tavę ugdančią bendruomenę. Kokius galėtum išskirti jos pranašumus ar trūkumus.

Klausimai buvo užduodami visoms respondentėms ta pačia tvarka. Pagrindiniai klausimai buvo aptarti su visomis respondentėmis. Esant poreikiui buvo duodama pagrindinius klausimus tikslinančių šalutinių klausimų. Interviu buvo atliekamas su kiekviena respondente individualiai, laikantis nuostatos, kad respondentės yra savo patyrimo ekspertės (Braun, Clarke, 2013; Girdzijauskienė, 2006), mergaitėms patogiu laiku (dažniausiai vakarais). Interviu buvo įrašomi diktofonu, kiekvieno jų trukmė – apie vieną valandą.

Duomenų analizė

Kokybinė tyrimo strategija gali geriausiai atskleisti autentišką mergaičių patirtį. Svarbu pažymėti, kad mergaitės mokosi skirtingose bendrojo ugdymo mokyklose, kuriose nėra specialių programų gabiems mokiniams. Todėl galima manyti, kad jų patirtis gali būti apibendrinta ir platesnei gabių mergaičių populiacijai.

Tyrimo naudotas indukcinės (patyrimo) teminės analizės metodas, leidžiantis identifikuoti, analizuoti ir atskleisti analizuojamo reiškinio prasmines temas (Braun, Clarke, 2013).

Rezultatai

Atlikus teminę indukcinę mokymosi patyrimo analizę, išskirtos šios temos: mokytojų nuostatos, mokytojų naudojami mokymo būdai ir jų poveikis gabių mergaičių mokymuisi bei mokytojų santykis su mokiniais pamokoje.

Mokytojų nuostatos. Gabios mergaitės pastebėjo kelias mokytojų nuostatas ugdymo(si) procese. Dauguma jų jaučia mokytojų požiūrį, kad „visi mokiniai yra lygūs“, todėl jiems turi būti sudarytos vienodos ugdymo sąlygos. Tai rodo Rūtos ir Emilijos interviu ištraukos: „*Būna taip, kad mokytojai duoda taip, nu visiems vienodus testus, užduotis duoda, kurias mums reikia atlikti, duoda temą, kurią mums reikia išsiaiškinti arba jie išaiškina <...> Mokytojai neleidžia atlikti tolimesnes užduotis gabiems, kol visi nepadarys skirto darbo*“, „*Jie bendrai mato visus tuos mokinius ir kelia jiems vienodus reikalavimus*.“ Dauguma mergaičių pažymi, kad mokydami mokytojai daugiau dėmesio skiria mažesnių pasiekimų mokiniams. Taigi, be nuostatos apie lygybę, mokytojai vadovaujasi nuostata, kad reikia padėti blogiau besimokantiems mokiniams, nes speciali ugdymo pagalba jiems yra reikšmingesnė. Šį mokytojų požiūrį iliustruoja Emilijos žodžiai: „*Mokytojai labiau susitelkia ties tais, kuriems sunkiau sekasi, jie viską labiau paaiškina jiems. Daugiau ir aiškiau <...> Tada jie labiau skiria jiems dėmesio, labiau susitelkia į juos <...> Duoda jiems ir kokius naujus pratimus, kokius lengvesnius arba sako, kad ateitų po kelių pamokų, į papildomas kokias nors*.“

Gabios mergaitės pritaria, kad minėtiems mokiniams reikia pagalbos, tačiau jaučia mokytojų požiūrį, jog dėl didelių gebėjimų gabiesiems nėra poreikio teikti specialios ugdymo pagalbos. Emilija teigia: „*Jie [mokytojai] įsivaizduoja, kad jiems [gabiems mokiniams] galima sakyti, nereikia nieko dėstyti, kad jie gali patys perskaityti, viską suprasti, taip laisvai, labai lengvai jiems išmokti*.“ Pasak mergaičių, mokytojai beveik nerodo iniciatyvos ir nesiima jokių veiksmų skatinti jų gebėjimų realizavimo. Mergaičių teigimu, „*jeigu nori, turi pats eiti ir visko prašyti, aiškintis*“ (Gustė), tačiau tai neužtikrina, kad į mokinės iniciatyvą bus sureaguota. Dauguma jų teigia, kad tik vienas ar du mokytojai aktyviai ugdo jų gebėjimus, skatina įgyti didesnes jų mokomojo dalyko kompetencijas ragindami dalyvauti olimpiadose, konkursuose, konsultuodami po pamokų ir organizuodami papildomas pamokas; kartais pateikdami sudėtingesnes ir papildomas užduotis; įvardydami sunkumus ir rekomenduodami, kaip juos įveikti. Kai mokytojai elgiasi atitinkamu

būdu, gabios mergaitės džiaugiasi, tačiau pabrėžia, kad gabumų ugdymo labai trūksta ir iš kitų mokytojų.

Dėl minėtų nuostatų mokymosi procese dauguma gabių mergaičių jaučia nuobodulį, nes joms trūksta iššūkių keliančių, „*įdomesnių užduočių*“. Taip pat gilesnio temų išsiaiškinimo, dalykinių žinių siejimo su mokinių gyvenimu ir nauda, didesnio dėmesio jų veiklai, poreikiams. Joms „*nusibosta klausytis tų pačių dalykų, kuriuos mokytojai aiškina silpnesniems mokiniams*“, jos laukia, „*kol visi padarys visiems skirtas užduotis*“, jaučiasi „švaistančios laiką“ ir mažėjant norą mokytis. Mergaitės mano, kad, kol laukė visų, galėjo atlikti „*kitas užduotis*“, „*ką nors vertingo, naujo*“, jas lavinančio, „*daugiau įsigilinti*“, „*plačiau panagrinėti*“, „*išsiaiškinti*“ temą, o ne vien rengtis kontroliniams darbams. Todėl vienos gabios paauglės mano, kad mokykloje nėra tinkamai ugdomi gabūs mokiniai. Kitos nėra tokios griežtos ir linkusios galvoti pozityviau, nes „*gali būti ir blogiau*“. Svarbu pažymėti, kad susiklosčiusiomis aplinkybėmis dauguma gabių mergaičių supranta mokytojų situaciją. Jos mano, kad dėl mokinių gausos, jų skirtingumo ir laiko trūkumo mokytojai nėra pajėgūs susitelkti į kiekvieno mokinio individualumą ir teikti jam tinkamiausią pagalbą.

Taigi mokytojų nuostatos apie mokinių vienodus mokymosi poreikius ir pareigą padėti mažesnių pasiekimų mokiniams, specialios ugdymo pagalbos nereikalingumą gabiesiems verčia gabias mergaites nuobodžiauti pamokose, jos jaučiasi nenaudingai leidžiančios laiką. Tačiau gabios mergaitės pateisina mokytojus, kad esant dideliame skirtingų poreikių mokinių skaičiui yra sunku teikti specializuotą ugdymo pagalbą.

Mokytojų taikomi mokymo būdai ir jų poveikis gabių mergaičių mokymuisi. Mergaitės atskleidė mokytojų naudojamus mokymo būdus ir kaip jie susiję su mokymosi efektyvumu. Visos mergaitės pažymi, kad mokytojai dažniausiai naudoja „*įprastus*“ (pasyvius) mokymo metodus. Kaip įprastus mokymo metodus jos įvardija mokymosi medžiagos pateikimą žodžiu (t. y. kai mokytojas visą laiką kalba, skaito vadovėlį arba pasakoja, kas jame parašyta), žinių įtvirtinimą, skiriant pratybių užduotis, kviečiant atlikti užduotis prie lentos, pateikiant žinių patikrinimo darbus, tikrinantis namų darbus arba prašant mokinių juos paaiškinti, užsirašinėti ir išmokyti tai, kas yra sakoma. Mokytojai taip pat kartais rodo vaizdinę medžiagą (pvz., *rodo įvairius aiškinamuosius, parodomuosius filmus ir filmukus, skaidres, žemėlapius*). Tačiau, gabių mergaičių teigimu, informacijos pateikimas tik žodžiu nėra efektyvus būdas, kuris joms palengvintų įgyti žinių. Daugumai jų mokomąją medžiagą padeda geriau perprasti vizualinis jos pateikimas (pvz., *mokomieji-parodomieji filmukai, proceso stebėjimas*). Tačiau šis mokymo būdas nėra toks dažnas kaip jos tikėtųsi.

Neįprasti mokymo metodai, skatinantys aktyviai įsitraukti į žinių įgijimo procesą, nėra dažni, o juos naudoja vos vienas kitas mokytojas. Kaip „*neįprastus*“ (aktyvius) mokymo metodus respondentės įvardija darbą skirtingose porose ar grupėse, vienam kito klausinėjimą stovint ratu, medžiagos mokymąsi, tikrinimąsi ir kartojimą sėdint

sėdmaišiuose, prašymą patiems surasti tam tikrą informaciją, pataisyti draugų darbus, skirtingų pamokų (pvz., *informacinių technologijų, matematikos, lietuvių*) jungimą, interaktyvių lentų, projektorių, apdovanojimų, vaidinimo užduočių taikymą, naujų informacijos išmokimo būdų rodymą (pvz., *kartojimą naudojantis lapo uždanga, skatinant kurti minčių žemėlapius, lenteles, schemas, kurios palengvintų supratimą ir įsiminimą*), darbo pamokoje įsivertinimą. Tačiau kelios mergaitės pabrėžia ir neįprastų mokymo būdų trūkumus. Pavyzdžiui, kai jie taikomi, mokiniai nežino, ko tikėtis, todėl klasėje atsiranda netvarka. Joms, kaip ir kitiems mokiniams, reikia laiko prisitaikyti prie naujos tvarkos, todėl laiko užduotims lieka mažiau, jos jaučia įtampą. Mergaitės išskiria grupinį darbą, kurio metu jaučiasi išnaudojamos, nes daro didžiąją darbo dalį. Mergaičių teigimu, taip atsitinka dėl to, kad „*kiti nieko nedaro ir žino, kad manim jie visi pasitiki ir žino, kad aš visada viską padarysiu, nes už save darau*“ (Jonė) arba „*nepasitiki, kad kiti grupės nariai padarys gerai*“ (Agnė). Todėl jos labiau linkusios prie įprastų metodų, kai dirbi viena ir gali pati „*viską pasidaryti ir žinoti*“, turi „*daug laiko*“, žinai „*kas bus*“. Tačiau, įvykdžius tam tikras sąlygas (pvz., *sudarius galimybę pasirinkti su kuo dirbsi, gerai organizuojant tvarką*), dauguma gabių mergaičių mano, kad aktyvūs mokymo metodai mokantis teiktų daugiau naudos (pvz., *didėtų susidomėjimas, pasitenkinimas, palengvėtų žinių įgijimo procesas*). Mokymosi efektyvumui jos ypač pabrėžia aktyvaus kartojimo naudą ir veiklą, kurioje yra veiksmo (pvz., *eksperimentai, vaidinimai*).

Apibendrinant galima teigti, kad dažniausiai mokytojų naudojami mokymo būdai atspindi pasyvią mokymo formą, kuri nepalengvina žinių įgijimo proceso. Aktyvūs mokymo būdai, leidžiantys aktyviai įsitraukti, naudojami retai. Siekiant jų efektyvumo, būtina gera organizacija, vengti gabiųjų „išnaudojimo“, netvarkos klasėje, tinkamai valdyti laiką.

Mokytojų santykis su mokiniais ir gabių mergaičių savijauta mokykloje. Dauguma gabių mergaičių teigia, kad jų mokyklose yra mokytojų, kurie entuziastingai moko savo dalyko, yra „*įkvepiantys*“, rūpinasi mokinių poreikiais, stengiasi, kad visi suprastų jų aiškinimus. Taip pat geba „*prieiti prie kiekvieno mokinio*“, juos gerbia, palaiko ir su jais kuria šiltus santykius. Toks mokytojų elgesys didina gabių mergaičių susidomėjimą dalyku, motyvuoja labiau į jį gilintis, aktyviai dalyvauti per pamokas (pvz., *įdėmiai klausytis, klausiti, atsakinėti*) bei stengtis „*užsitarnauti*“ mokytojų pagyrimą. Kartu tai leidžia gerai ir ramiai jaustis, nenuleisti rankų, kai kas nors nesiseka. Tačiau, gabių mergaičių teigimu, nemažai mokytojų yra abejingi, nelankstūs ir nėra jautrūs mokiniams. Kartais apie tokį savo požiūrį jie patys praneša mokiniams. Pavyzdžiui, Agnė teigia: „*Kai kurie mokytojai tiesiog sako, tarkim: „man nesvarbu – jeigu jūs nesimokysit, jūs gausit tiesiog blogą pažymį, čia jūsų reikalas.*“ Kai mokytojas elgiasi abejingai, jos jaučia, kad „*tą pamoką tiesiog reikia iškentėti ir viską*“ (Toma) arba joms būna sunku, jaučia nepasitenkinimą, pyktį. Gustė pasakoja: „*Labai sunku, kai mokytojai neįsiklauso, ką mes sakom, arba kai jiems yra neįdomu, tarkim, ką tu bandai pasakyt <...> jie neatsako į*

klausimus, kurie domina <...> galvoja, kad svarbiausia yra tai, ką jis pasakoja <...> tikisi, kaip jis suplanavo pamoką taip ir bus ir kad niekas nenukryps nuo temos <...> stengiasi išlaikyti tempą <...> Mokytojams tik svarbu, kad jie išdėstė savo darbą ir kad mes greičiau išeitume ir kad jie nori greičiau išeiti.“ Rūta priduria: „Būna netgi mokytojai mokiniams užduoda kažkokį darbą ir prie [socialinio tinklo pavadinimas] sėdi ir geria kažkokią kavą.“ Toks mokytojų elgesys taip pat kelia konfliktų su mokiniais, triukšmą klasėje. Mokytojai savo ruožtu pyksta, kelia balsą, netikrina užduočių, daug ko nepaaiškina ir „mokiniai lieka daug ko nesupratę“. Tai mažina mokymosi motyvaciją, produktyvumą ir efektyvumą.

Gabios mergaitės jaučia, kad mokytojai linkę joms kelti didelius lūkesčius. Mokytojai iš jų tikisi aukštų mokymosi pasiekimų, aktyvumo per pamokas ar net tobulumo. Gustė aiškina: „Jie tikisi, kad tu būsi tiesiog tobulas mokiniys, kuris viską mokės, darys viską kaip pasako ir tokiu pat tempu <...>, ir nereikės nieko per daug aiškinti.“ Respondentės, reaguodamos į lūkestį būti tobulos, pažymi, kad mokytojas negali to tikėtis, jeigu pats nėra tobulas. Gustės nuomone, „Visi tokie mes galim būti, jeigu mokytojas toksai būtų irgi“. Agnės manymu, ypač dėl drausmės, mokytojai turėtų atsižvelgti į mokinių amžiaus ypatumus – „aštuntokams gali būti dar sunku ilgai ramiai ir susikaupus nusėdėti vietoje, netriukšmauti“ – ir kelti atitinkamus lūkesčius.

Kita gabių mergaičių išskirta mokytojų elgesio tendencija yra mokinių lyginimas. Dauguma respondenčių teigia, kad mokytojai yra linkę lyginti mokinius klasėje, tarp klasių bei remdamiesi tuo skirstyti, kuris yra „geresnis ar blogesnis“. Toks elgesys gabioms mergaitėms kelia susierzinimą ir pasipriešinimą. Lyginimas, jų nuomone, didina „prarają tarp gerųjų ir blogųjų“ mokinių. Lygindami mokytojai linkę gabias mergaites išskirti kaip pavyzdį kitiems (pvz., *pagirti prieš klasę už jų aukštus pasiekimus, aktyvų dalyvavimą konkursuose, perskaityti jų darbus*) ir tokiu būdu skatinti kitus elgtis taip pat. Mergaitėms malonu, kai pastebimi jų pasiekimai, tačiau ir nejauku. Mergaičių požiūriu, tiek joms, tiek kitiems mokiniams reikia ne pasakyti: „darykit taip, kaip Jurgelis daro“, bet suprasti, kad kiekvienas mokiniys ir kiekviena klasė yra kitokia.

Tačiau visos mergaitės pažymi, kad jas pagiria, pastebi, įvertina gana retai. Mokytojai tik kartais pasako „šaunuolė“ ar pagiria už aktyvų dalyvavimą, atsakinėjimą, stropų namų darbų darymą, teisingą užduočių atlikimą. Pavyzdžiui, Gustė teigia: „Daugiau yra atsižvelgiama, kaip mes blogai elgiamės, negu kaip mes gerai elgiamės, nes dažniausiai, jeigu gerai elgiamės, niekas už tai nepagiria, bet jeigu blogai elgiamės, tai <...>, būtinai pasiskųs kokie mes blogi.“

Pasak daugumos respondenčių, mokytojai linkę gąsdinti mokinius. Kai mokytojai grasina blogais pažymiais, direktoriumi, nustato nelanksčias taisykles, jos jaučiasi bejėgės ką nors pakeisti. Pavyzdžiui, Gustė teigia: „Mes negalim nieko jai sakyti [nusijuokė]. Jinai iš karto pastabą parašo ar tai dvejetą įrašo ir tu realiai taip negali skelbti savo nuomonės (.). Nu nes visgi tai mokytoja, <...>, nes jinai viršesnė ir pareigose, ir vyresnė yra ir gali belenką [ką nori] daryti, o mes turim

tiesiog sėdėt jos pamokoj.“ Kita vertus, mergaitės pažymi, kad, nors mokytojai linkę gąsdinti, bet savo žodžių netesi. Tais atvejais jos jaučia įtampą arba abejingumą, o jų akyse mokytojų autoritetas mažėja.

Gabios mergaitės teigia, kad dalis mokytojų rodo, jog nemėgsta kai kurių mokinių ir „ant jų užsisėda“. „Nemėgimas“ demonstruojamas ir gabių mergaičių atžvilgiu. Rūta pateikia kelis pavyzdžius: „*Tarkim sakom: „mokytoja, <...>, ar galim pažaisti?“*, <...> pavyzdžiui, sportinius žaidimus, ir sako, „ne, negalim“, paklausėm, „o kodėl, kada galėsime?“ Jinai sako: „todėl, kad Rūta kelia man spaudimą.“ Arba: „*Kažką reikėjo išmokti ir (kita mokytoja) sako „kas neišmoko?“ ir visa klasė pakėlė ranką ir sako: „Rūta tu ir vėl niek- tu ir vėl neišmokai“.* Nors čia buvo pirmas kartas ir kai aš kažko neišmokau ir visi buvo neišmokę, bet būtent mane jinai kažkodėl pasirinko.“ Taip pat Jonė pasakoja: „*Vieną kartą mes sprendėm uždavinius ir aš paklausiau jos kaip spręsti <...> Jinai nemoka šnekėt, jinai tikrai rėkia ir buvo taip, aš paklausiau, kaip spręsti, jinai išsprendė lentoj ir davė lapelį atgal ir man į akis pasakė, kad aš esu negabi, kad aš nieko nemoku.*“ Toks elgesys dažniausiai gabioms mergaitėms sukelia daug įtampos, nors kai kurios jų neišgyvena ir nenusimena, nes jos „*nieko blogo*“ nedaro, todėl mano, kad „*nėra pagrindo*“ jų nemėgti.

Dėl mokytojų gąsdinimų, keliamo balso dauguma mergaičių žino, kad reikia elgtis tik taip, kaip mokytojas tikisi. Tai iliustruoja Rūtos pasakojimas: „*Visi mokiniai tiesiog žino, kaip prie kokio mokytojo gali kaip elgtis <...> Žino, kur negalima pajudėt, kur reikia įdėmiai klausytis <...> Jeigu elgiesi kaip mokytojas norėtų, viskas būna gerai <...> Nes kitaip jisai gali arba kad ir pradėti rėkti arbaa jiis – Nu mokytojai gali sugalvot bausmių*“ (pvz., *duoti parašyti testą, paklausinėti ir už tai parašyti pažymį, minusų prirašyti ir kt.*).

Gabios mergaitės atkreipia dėmesį į tai, kokius mokinius mėgsta mokytojai, ir stengiasi atitinkamai elgtis. Dauguma teigia, kad mokytojai mėgsta gerai besimokančius, palyginti aktyvius per pamokas ir besidominčius jų dalyku mokinius. Jos pažymi, kad net jei mokinių pasiekimai nėra labai aukšti, mokytojai labai vertina tvarkingus (pvz., *apsilenkusius vadovėlius, sąsiuvinius, gražiai rašančius*) ir kruopščius, gražiai besielgiančius, darbščius, atkaklius, bet neįžūlius mokinius. Šios savybės gabių mergaičių pasakojimuose netgi buvo prilyginamos gabumų požymiams.

Mokytojų abejingumas, dideli lūkesčiai, mokinių lyginimas gabioms mergaitėms sukelia susierzinimą, pyktį, pasipriešinimą, spaudimą ir bejėgiškumą, o mokytojų nelankstumas ir nejautrumas provokuoja konfliktines situacijas, mažina mokymosi motyvaciją. Gąsdinimas mažina mokytojų autoritetą ir kelia jam abejingumą. Visa tai ir nenuoseklus elgesys taikant skirtingas normas sau ir mokiniams kuria nepalankią atmosferą klasėje, didina „gerų“ ir „blogų“ mokinių skirtį. Gabios mergaitės atkreipia dėmesį į tai, kokius mokinius mėgsta mokytojai, ir stengiasi elgtis atitinkamu būdu.

Diskusija ir išvados

Remiantis Miuncheno dinaminio gebėjimų ir pasiekimų modeliu, galima konstruoti procesą, kaip mokymosi potencialas virsta pasiekimais. Atliktas tyrimas leido giliau pažvelgti į vieną iš šio proceso veiksnių – mokyklinės aplinkos – vaidmenį remiantis autentišku gabių mergaičių patyrimu. Tyrimu išryškinta tinkamų mokyklinės aplinkos sąlygų, ypač kvalifikuotų mokytojų, svarba skatinant gabumų raidą. Tačiau mokyklinė aplinka gali būti kliūtimi gebėjimų realizacijai. Mokyklinę aplinką atspindi mokytojų nuostatos ir mokymo būdų ypatumai. Mokytojų nuostata apie mokinių poreikių lygį skatina juos kurti visiems vienodas ugdymo sąlygas. Tačiau, atrodo, kad minėta nuostata yra tik paviršinė – gabios mergaitės mato, jog mokytojai mažesnių pasiekimų mokiniams teikia specialiąją ugdymo pagalbą. Tačiau specifinės pagalbos reikia ir joms, bet mokytojai nemano, kad tokia pagalba yra reikšminga gabiesiems. Galima tik sutikti su Subotnik ir kt. (2011), VanTassel-Baska ir Stambaugh (2005) mintimis, kad tokia mokytojų nuostata yra visuomenės požiūrio į gabius vaikus kaip apdovanotuosius atspindys. Neretai gabių ir specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių grupės yra netgi supriešinamos, lyg ugdymo procese dalijant dėmesį visiems mokiniams, specialiųjų poreikių vaikai liks „nuskriauti“. Nuostatą, kad gabiesiems ugdymo procese nereikia papildomos pagalbos, sustiprina jų dideli pasiekimai. Kai gabūs mokiniai pakankamai gerai mokosi, nors ir neatrodo dedantys dideles pastangas, mokytojams padeda sustiprinti lygybės nuostatą, kuri kartais virsta nuostata „gabiesiems papildomos ugdymo pagalbos nereikia“. Kita vertus, ugdymo pagalba gabiesiems reikalauja papildomo mokytojo laiko, darbo, žinių, motyvacijos. Todėl visai suprantama, kodėl mūsų tyrime dalyvavusios gabios mergaitės išsakė pamokose jaučiančios nuobodulį, verčiamos prisitaikyti prie kitų mokinių tempo ir lūkuruoti, švaistančios laiką, t. y. patiriančios netinkamo ugdymo mokyklose pasekmes (Hansen, Toso, 2007; Prior, 2011; Plucker, Callahan, 2014 ir kt.).

Gabios mergaitės pažymėjo, kad tik vos vienas kitas jas mokantis mokytojas pastebi jų išskirtinius gebėjimus ir deda pastangas juos ugdyti. Tačiau net ir iniciatyvių mokytojų naudojami ugdymo būdai yra gana tradiciniai. Šiame tyrime dalyvavusios mergaitės pažymėjo, kad mokytojai į netradicinius (šiuo atveju aktyvius) ugdymo metodus žiūri atsargiai ir nėra linkę jų naudoti pamokose. Tipiškai mokytojai daug laiko skiria aiškinti, pateikti informaciją žodžiu. Tačiau gabios mergaitės pabrėžia, kad kur kas tinkamesnis būtų vaizdinis informacijos pateikimo būdas, ypač tokia veikla, kur reikia mokinių aktyvaus savarankiško mokymosi, o asmeninis indėlis būtų aiškiai matomas. Gabios mergaitės pabrėžė kartojimosi ir medžiagos įprasminimo (refleksijos) svarbą bei įvairesnių mokymo būdų naudą mokymosi efektyvumui. Tačiau ir šiuos metodus mokytojai taiko gana retai. Todėl galima teigti, kad klasėje nėra panaudojamos visos gabumų raidą aktyviu mokymusi skatinančios galimybės.

Apžvelgiant gabių mergaičių mokymosi patyrimą, svarbu paminėti mokytojų elgesio ypatumus ir jų poveikį mergaičių savijautai. Mūsų tyrimo, kaip ir kitų tyrimų (Coleman et al., 2015; Hansen, Toso,

2007; Persson, 2010; Prior, 2011; Samardzija, Peterson, 2015), duomenys parodė, kad gabiems mokiniams svarbu, jog mokytojas būtų „aistringas“ savo dalyko žinovas, gebėtų įtraukti mokinius į mokymosi procesą, reaguotų į jų poreikius. Toks mokytojas skatina stengtis, didina norą mokytis, tinkamai elgtis ir kuria saugią atmosferą. Gabios mergaitės pažymėjo, kad labai svarbu, jog mokytojas gebėtų tinkamai drausminti klasę ir aiškiai apibrėžtų, ko jis tikisi iš mokinių, nes tai susiję su jų gera emocine savijauta. Pozityvią ir skatinančią atmosferą griauna šiame tyrime pastebėta mokytojų tendencija kreipti dėmesį tik į neigiamus dalykus ar jų lūkesčius neatitinkantį mokinių elgesį. Gabios mergaitės aiškiai išsakė, kad mokytojai turi didelių lūkesčių ir jos nuolat jaučia spaudimą tuos lūkesčius pateisinti. Tačiau nerealūs mokytojo lūkesčiai (pvz., *tikėjimasis, kad mokinyš bus tobula*) ir spaudimas juos atitikti (pvz., *rodant nusivylimą*) gali mokinių versti abejoti savimi, sukelti klaidų baimę, prisitaikymo sunkumus, įtampą. Mokytojų strategija išskirti didesnių pasiekimų mokinius kaip sektiną pavyzdį bendraklasiams gabioms mergaitėms kelia abejonių. Jos jaučia dvilypius jausmus: viena, joms nejauku dėl savo išskirtinumo, kita, toks jų pripažinimas yra malonus.

Svarbu pažymėti, kad tyrime dalyvavusios mergaitės išsamiai reflektavo savo mokymosi patyrimą ir analizavo įvairius jo aspektus, realiai vertino ir mokinių, ir mokytojų pozicijas. Tai galima traktuoti ir kaip dar vieną jų gabumų patvirtinimą – didelius samprotavimo gebėjimus, platų žodyną, socialinę brandą. Tačiau, mergaičių manymu, mokytojai vertina gerai besimokančius, tvarkingus, darbščius, neįžūlius mokinius, net ir nepasižyminčius išskirtiniais gebėjimais, ir šias savybes prilygina gabumų požymiams. Dėl to kyla abejonė, ar mokytojai turi pagrįstą įsivaizdavimą, kas yra gabus mokinyš, kokios savybės jam yra būdingos, kaip jis mokosi, kokie jo ugdymosi poreikiai. Neturint šių žinių, labai sunku pamatyti klasėje išskirtinių gebėjimų vaiką, sudaryti sąlygas jam mokykloje realizuoti savo gebėjimus.

Literatūra

- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., Leech, N. (2011). Gifted girls: gender bias in gifted referrals, *Roeper Review*, 33 (3), 170–181. doi: 10.1080/02783193.2011.580500
- Braun, V., Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative research: a practical guide for beginners*. London: Sage Publications.
- Cross, T. L. (2011). Walking the straight and narrow: the role of school Punishment in the emotional decline of the gifted student. *Gifted Child Today*, 34 (2), 43–45.
- Coleman, L. J., Micko, K. J., Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: capturing the student's voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (4), 358–376. doi: 10.1177/0162353215607322
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26 (1–2), 71–80. doi: 10.1080/15332276.2011.11673590
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness: Part II* (pp. 81–97). Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2_4
- Davidson, J. E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28 (3), 252–266. doi: 10.1177/0261429411435051
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational Child Psychology*, 30 (2), 7–17. <http://meganmullaney.weebly.com/uploads/2/2/1/8/22184284/lteffectsoffamilies.pdf>
- Gallagher, J., Harradine C. C., Coleman M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19 (3), 132–136. doi: 10.1080/02783199709553808
- Girdzijauskienė, S. (2006). *Kokybinis interviu. Metodiniai nurodymai*. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
- Hansen, J. B., Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30 (4), 30–41. doi: 10.4219/gct-2007-488
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10 (1), 9–21. doi: 10.1080/1359813990100102
- Heller, K. A. (2013a). Perspectives on gifted education in the third millennium. In Ai-Girl Tan (Ed.), *Creativity, Talent and Excellence*, (pp. 231–246). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-4021-93-7_16

- Heller, K. A. (2013b). Findings from the Munich longitudinal study of giftedness and their impact on identification, gifted education and counseling. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 51–64.
- Jessurun, J. H., Shearer, C. B., Weggeman, M. C. D. P. (2015). A universal model of giftedness – an adaptation of the Munich Model. *High Ability Studies*, 26(2), 1–16. doi: 10.1080/13598139.2015.1108184
- Kahveci, N. G., Akgul, S. (2014). Gifted and talented students' perceptions on their schooling: a survey study. *Gifted and Talented International*, 29(1–2), 79–91. doi: 10.1080/15332276.2014.11678431
- Kao, C. (2015). Mathematically gifted adolescent females' mixed sentiment toward gender stereotypes. *Soc Psychol Educ*, 18, 17–35. doi: 10.1007/s11218-014-9278-2
- Kutlu, N., Gokdere, M., Akkanat, C. (2015). Gifted children's parent's involvement level and their attitude towards regular school. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 1–8.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2005). *Dėl gabių vaikų programų rėmimo kriterijų aprašo tvirtinimo* (2005 m. gruodžio 13 d. Nr. ISAK-2551). Prieiga internetu: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.D6C6E2F8B4FE>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2007). *Dėl mokyklų tobulinimo programos plius patvirtinimo* (2007 m. gruodžio 3 d. Nr. ISAK-2331). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.6240B6A5F6B2>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2009). *Dėl gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo* (2009 m. sausio 19 d. Nr. ISAK-105). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.90E3DACEA2AF>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2014). *Dėl gabių ir talentingų vaikų paieškos, atpažinimo sistemos sukūrimo ir mokyklų šiems vaikams prieinamumo didinimo 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo* (2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/98ea2cb0898b11e397b5c02d3197f382>
- Matthews, D. J., Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335–353. doi: 10.1080/09620214.2014.979578
- Morkevičius, V., Telešienė, A., Žvaliauskas, G. (2008). *Pavyzdinis metodologinis mokomasis studijų paketas*. Projektas „Empirinių duomenų ir informacijos HSM tyrimams kaupimas ir valdymas: Lietuvos HSM duomenų archyvas (LiDA)“. Prieiga per internetą: http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA_20080914_esf%27ui.pdf
- Narkevičienė, B., Almonaitienė, J., Janilionis, V. (2002). *Tiriamąjo darbo, itin gabių vaikų ugdymo situacijos Lietuvoje analizė, ataskaita*.

Vilnius–Kaunas: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Kauno technologijos universitetas.

- Perleth, C., Heller, K. A. (2007). Adapting conceptual models for cross-cultural applications. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 539–554. doi: 10.1080/13803610701786020
- Perleth, C., Wilde, A. (2009). Developmental trajectories of giftedness in children. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness: Part IV* (pp. 319–335). Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2_14
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: a survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (4), 536–569. doi: 10.1177/016235321003300405
- Preuss, L. J., Dubow, E. F. (2004). A Comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26 (2), 105–111. doi: 10.1080/02783190409554250
- Prior, S. (2011). Student voice: what do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom? *Gifted and Talented International*, 26 (1, 2), 121–130. doi: 10.1080/15332276.2011.11673596
- Plucker, J. A., Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80 (4), 390–406. doi: 10.1177/0014402914527244
- Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (1998). *Advanced Progressive Matrices. Raven manual: section 4*. Oxford: Oxford psychologists press.
- Rosselli, H. C., Irvin, J. L. (2001). Differing perspectives, common ground: the middle school and gifted education relationship. *Middle School Journal*, 32 (3), 57–62. doi: 10.1080/00940771.2001.11495279
- Reis, S. M. (2003). Gifted girls, twenty-five years later: hopes realized and new challenges found. *Roeper Review*, 25 (4), 154–157. doi: 10.1080/02783190309554220
- Rollins, M. R., Cross, T. L. (2014). A deeper investigation into the psychological changes of intellectually gifted students attending a residential academy. *Roeper Review*, 36, 18–29. doi: 10.1080/02783193.2014.856372
- Shcheblanova, E. I., Averina, I. S., Heller, K. A., Perleth, C. (1997). The identification of gifted students as the first stage in a longitudinal study of the development of giftedness. *Russian Educations and Society*, 39(2), 18–37. doi: 10.2753/RES1060-9393390218
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of international

- baccalaureate and general education students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 18(2), 76–89. Paimta iš ERIC.
- Skelton, C. (2010). Gender and achievement: are girls the “success stories” of restructured education systems? *Educational Review*, 62 (2), 131–142. doi: 10.1080/00131910903469536
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3–54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Samardzija, N., Peterson, J. S. (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders: a qualitative study. *Journal of the Education of the Gifted*, 38 (3), 233–256. doi: 10.1177/0162353215592498
- Tweeddale, C., Kronborg, L. (2015). What contributes to gifted adolescent females’ talent development at a high-achieving, secondary girls’ school? *Gifted and Talented International*, 30 (1–2), 6–18. doi: 10.1080/15332276.2015.1137450
- Van Tassel-Baska, J., Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217. doi: 10.1207/s15430421tip4403_5
- Wilgosh, L. (2001). Enhancing gifts and talents of women and girls. *High Ability Studies*, 12 (1), 45–59. doi:10.1080/13598130120058680
- Wechsler, D. (2002). *Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečias leidimas: Vadovas*. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.