



# Gabių vaikų ugdymas: Lietuvos mokytojų požiūrio ir patyrimų analizė

Daiva Grakauskaitė-Karkockienė<sup>1</sup>, Viktorija Sičiūnienė<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [daiva.karkockiene@vdu.lt](mailto:daiva.karkockiene@vdu.lt)

<sup>2</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, [viktorija.siciuniene@vdu.lt](mailto:viktorija.siciuniene@vdu.lt)

**Anotacija.** Tiriamas mokytojų požiūris į gabių vaikų ugdymą. Naudotas klausimynas. Tyrime dalyvavo 500 Lietuvos mokytojų. Mokytojų požiūrį ir patyrimą ugdant gabius vaikus galima įvertinti kaip labiau neigiamą. Mokytojai susiduria su kliūtimis, kurios yra nulemtos tiek objektyvių (didelio krūvio, laiko stokos, kompetencijų stokos ir kt.), tiek subjektyvių priežasčių (kolegų nepalankaus požiūrio, nepalankaus požiūrio į gabius vaikus, motyvacijos stokos ir kt.).

**Esminiai žodžiai:** Lietuvos mokytojai, gabūs vaikai, mokytojų požiūris, gabių vaikų ugdymo patyrimas.

## Įvadas

Lietuvoje per pastaruosius dešimtmečius nemažai nuveikta gabių vaikų ugdymo srityje. Yra sukurti teisiniai gabių mokinių ugdymo pagrindai, priskiriant šiuos mokinius specialiųjų ugdymosi poreikių grupei. 2005 m. buvo sukurta *Gabių vaikų ir jaunuolių ugdymo strategija*, 2006 m. – *Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programa*, o 2009 m. – patvirtinta *Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa*. Remiantis pastaruoju dokumentu, gabių ir talentingų vaikų ugdymas apima gabių vaikų atpažinimo, ugdymo spartinimo, individualizavimo, diferencijavimo ir turbinimo procedūras.

Lietuvoje gabiųjų ugdymu rūpinasi kelios institucijos. Asociacija *Gabiųjų ugdymo centras* nuo 2002 m. rengia įvairius projektus, skirtus gabiams vaikams ir jų mokytojams (<http://guc.lt/index.php/en/projects/>). *Nacionalinėje moksleivių akademijoje*, įkurtoje 2004 m., sudarytos sąlygos talentingiems vaikams iš visos Lietuvos mokytis iš geriausių Lietuvos ir kitų šalių mokslininkų ir įvairių sričių profesionalų (<https://nmakademija>).

lt/zs2021/). Inicijatyvą rūpintis gabiųjų ugdymu išreiškė Vytauto Didžiojo universitetas, kuris nuo 2020 m. vykdo Lietuvos–Izraelio gabių vaikų ugdymo programą „Gifted“, skirtą intelektualiam ir emociniam talentingų vaikų ugdymui. Programa sukurta pagal Izraelio gabių vaikų švietimo modelį, kurį sudaro specialios ugdymo programos 3–18 metų vaikams ir profesionali intelekto koeficiento (IQ) testavimo metodika.

Pripažindami, kad gabūs vaikai yra mūsų nacionalinis turtas ir turime siekti sukurti gerai funkcionuojančią sistemą jų gabumams atsiskleisti, turime vos keletą tyrimų, leidžiančių suprasti, kokiame gabių vaikų ugdymo sistemos kūrimo etape esame. Vienas pirmųjų tyrimų buvo Narkevičienės ir kt. (2002) atlikta studija, skirta mokytojų ir mokinių požiūriui į gabius vaikus atskleisti. Rezultatai parodė, kad požiūris į gabius vaikus nebuvo labai palankus. Mokytojų nuomone, gimnazijose besimokantys gabūs mokiniai yra labiau gerbiami ir mėgstami mokytojų negu kitose mokyklose besimokantys. Ne gimnazijų mokytojai manė esant situaciją gerokai prastesnę nei gimnazijų mokytojai. Kaimo mokyklų mokytojai labiau nei rajono centrų ir miesto mokyklų mokytojai pritarė tam, kad gabiams vaikams reikia specialių ugdymo sąlygų. Mokytojai išreiškė susirūpinimą, kad nėra užmokesčio už papildomą darbą su gabiais, trūksta vienos bendros politikos gabiųjų ugdymo atžvilgiu, metodinių priemonių, kvalifikacijos kėlimo kursų ir bendradarbiavimo su mokslininkais.

Gabiųjų ugdymo problematiką panašiu laiku gvildeno ir daugiau Lietuvos mokslininkų, pavyzdžiui, Brandišauskienė (2011), Čiuladienė (2012), Grigaitė ir Misiūnienė (2010). Tenka konstatuoti, jog šios srities tyrėjų gretos Lietuvoje išlieka negausios, stokojama ilgalaikių, sisteminių tyrimų. Pasaulyje panašaus pobūdžio tyrimai yra tęstiniai, trunkantys ne vieną dešimtmetį, todėl jų rezultatai gali būti naudingi apmąstant ir mūsų šalies gabiųjų ugdymo praktiką. Pavyzdžiu gali būti Australijoje (Gross, 2000; Lassig, 2009), JAV (Gagne, 2018; Gallagher, 2016; Leavitt, 2017), Suomijoje (Laine ir kt., 2016; Laine ir kt., 2019), Vokietijoje (Baudson ir Preckel, 2016) ir daugelyje kitų šalių atlikti tyrimai (jie plačiau bus aptarti mūsų straipsnio teorinėje dalyje ir diskusijoje). Viena labai svarbi tų tyrimų išvada – mokytojo vaidmuo gabaus vaiko ugdymo procese itin reikšmingas. Tyrėjai sutaria, kad nuo mokytojo požiūrio ir elgesio priklauso ne tik vaikų likimai, bet ir bendri sprendimai, priimami dėl tolesnio tokių vaikų ugdymo.

Šių tyrimų išvados paskatino išsiaiškinti, koks gi yra šiuo metu Lietuvos mokytojų požiūris ir patyrimas dirbant su gabiais vaikais. Tai svarbu ir todėl, kad šiandien visos šalys susiduria su naujomis galimybėmis ir iššūkiais visose gyvenimo srityse. Gabūs vaikai – intelektinis kiekvienos šalies turtas. Deja, įvairių metų tarptautinio OECD PISA (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development Programme for International Student Assessment*) tyrimo duomenimis, aukščiausius, 5–6 pasiekimų lygius, demonstruojančių penkiolikmečių skaičius šalyje dar gerokai atsilieka nuo EBPO šalių vidurkio (Zabulionis, 2020).

**Tyrimo problema:** Kiek Lietuvos mokytojai įsitraukę į gabių vaikų ugdymą? Kaip Lietuvos mokytojai supranta gabių vaikų ugdymo situaciją?

*Tyrimo objektas* – gabių vaikų ugdymas.

*Tyrimo tikslas* – nustatyti Lietuvos mokytojų požiūrį į gabių vaikų ugdymą.

*Tyrimo uždaviniai:*

1. Išsiaiškinti, kokias programas, ugdymo formas ir metodus Lietuvos mokytojai taiko gabiems vaikams ugdyti.

2. Nustatyti mokytojų kryptingo darbo su gabiais vaikais trukmės ir pedagoginio darbo stažo sąsajas.

3. Išsiaiškinti, su kokiomis kliūtimis ir sunkumais susiduria mokytojai, ugdydami gabius vaikus.

Tikimasi, kad tyrimo rezultatai bus naudingi pokyčiams gabių vaikų ugdymo srityje projektuoti, mokytojams rengti ir jų kvalifikacijai tobulinti.

## **Mokytojo vaidmens reikšmė kuriant gabių vaikų poreikius atitinkančią aplinką**

Dėmesys gabiesiems, optimalių sąlygų jų ugdymui paieška tęsiasi ne vieną dešimtmetį. Vienas pirmųjų tyrimus apie mokytojų požiūrį į gabius vaikus atliko Peachman (1942). Šiame ir kai kuriuose kituose tyrimuose (Gagné, 2018; Gagné ir Nadeau, 1985; Megay-Nespoli, 2001) nustatyta, kad dažniausiai mokytojų požiūris į gabius vaikus yra teigiamas. Suomijos švietimo sistema yra pripažįstama kaip viena efektyviausių pasaulyje. Čia mokytojų požiūris į gabių vaikų ugdymą yra labiau teigiamas negu neigiamas (angl. *slightly positive*) (Laine ir kt., 2019). Tačiau esama tyrimų, kuriuose konstatuojama, kad mokytojai gabiųjų atžvilgiu turi ne tik teigiamų, bet ir neigiamų nuostatų (Megay-Nespoli, 2001). Lassig (2009) teigimu, Australija neretai laikoma „protinga šalimi“, tačiau požiūris į gabiuosius čia svyruoja tarp „meilės ir neapykantos“, nes vis dar gajus mitas, kad, skirdami papildomą dėmesį gabiesiems, eikvojame lėšas ir sudarome jiems išskirtines sąlygas, skatindami vaikų skirstymą į išskirtinius ir „paprastus“. Baudson ir Preckel (2016) nustatė, kad Vokietijos mokytojai taip pat pasižymi negatyviu požiūriu į gabių vaikų ugdymą, nes neretai tokie vaikai turi kokį nors išskirtinumą (nemoka bendrauti, turi emocinių sunkumų ir pan.), o tai sukelia mokytojui papildomų rūpesčių: tenka eikvoti laiko ir energijos, „nuskriaudžiant“ kitus vaikus. Pasak autorių, neigiamas mokytojų požiūris ar išankstinės nuostatos į gabių vaikų specifiškumą gali nulemti blogą tų vaikų adaptaciją mokykloje, o galiausiai – ir jų neatskleistus gabumus.

Nemažai mokslininkų yra tyrinėję, kaip sukurti gabių vaikų poreikius atliepiančią aplinką. JAV mokslininkė Leavitt (2017), mano, kad vienas svarbiausių žingsnių – suburti ekspertų komandą, kuri parengtų tinkamą gabių vaikų ugdymo ir mokymo programą. Prieš rengiant programą, specialistų komandai būtina atsakyti į tokius klausimus: *Kokias galimybes jie jau turi aplinkoje, kurioje auga ir mokosi? Ko mums, ugdytojams, reikia ir ko*

*mes siekiame, mokydami gabius vaikus? Kaip ir ką privalu daryti, kad būtų įgyvendintas efektyvus gabių vaikų mokymas ir ugdymas?*

Atkreipiamas dėmesys į tai, kad svarbu žinoti, kaip mokytojai supranta gabių vaikų psichologinius ypatumus, kaip žvelgia į gabumų ugdymo galimybes, kokius vaikus laiko gabiais, kaip juos moko (Lassig, 2009; Preckel ir kt., 2015). Laine ir kt. (2016) tyrimas atskleidė, kad mokytojų subjektyvus požiūris ir lūkesčiai tiesiogiai veikia tai, kaip mokytojas bendrauja su mokiniais, kaip pastebi jų pasiekimus ir ugdymo galimybes. Panašius tyrimus atliko Baudson ir Preckel (2016), teigiantys, kad mokytojų supratimas ir žinios apie gabiuosius turi tiesiogines pasekmes – jei gabumų suvokimas ir ugdymo ypatumai skiriasi nuo mokslininkų empirinių išvadų, darbas su gabiais vaikais nebus efektyvus. Croft (2003), Leavitt (2017) teigimu, mokytojų žinios apie gabumų raišką įgalina juos individualizuoti mokymo programą, parinkti tinkamo sudėtingumo užduotis.

Mokytojo darbas klasėje neapsiriboja vien turinio perteikimu: jam būtina apgalvoti, kaip suderinti įvairias veiklas pamokoje, kokius metodus ir priemones parinkti, kad kiekvienas mokinys pasiektų savo mokymosi tikslų (Laurence ir kt., 2021). Todėl itin svarbi yra pagalba mokytojams, aprūpinant juos tinkama metodine medžiaga ir kt. Vis dėlto, kaip teigia Kaplan (2018), Wong (2018), dauguma mokytojų nėra dalyvavę mokymuose apie gabius vaikus ir neturi specialių žinių apie jų ugdymą. Tai gali būti viena iš priežasčių, kodėl gabūs vaikai kartais blogai mokosi.

## Tyrimo metodologija

Lietuvos mokytojų požiūriui ir patirčiai su gabiaisiais ištirti straipsnio autorės pasirinko anketavimo metodą. Tyrimo anketos buvo sudarytos remiantis tyrėjų darbais, kurie yra žinomi kaip dažniausiai naudojamų anketų, skirtų tyrinėti mokytojų požiūriui į gabius vaikus, autoriai (Gagne, 2018; Gagné ir Nadeau, 1985). Remiantis jų apibendrintais ilgamečių tyrimų rezultatais, buvo sudarytas klausimynas iš 85 klausimų. Straipsnyje dėl didelės gautų duomenų apimties buvo pasirinkta analizuoti tik dalis anketinių duomenų, siekiant atskleisti mokytojų požiūrį, remiantis jų patyrimu apie gabių vaikų ugdymą. Šiame tyrime analizuojami mokytojų atsakymai į 11 uždarų klausimų. Mokytojų klausta apie jų mokykloje taikomas/netaikomas gabiams vaikams ugdyti programas, mokytojo darbo su gabiais vaikais patyrimą, tokio darbo trukmę, motyvaciją, pasirengimą dirbti, dalyvavimą specialiuose mokymuose, mokytojo taikomus gabių vaikų atpažinimo metodus (pavyzdžiui, pažintinių gebėjimų skalės, stebėjimas, tėvų vertinimas), taikomus gabiesiems mokymo metodus (pavyzdžiui, problemų sprendimo metodas, tyrinėjimo metodas, individualus darbas ir pan.). Klausimyno vidinis suderinamumas (angl. *internal consistency*) patikrintas skaičiuojant Cronbach'o  $\alpha$  koeficientą. Gauta Cronbach'o alfa reikšmė 0,832 rodo, kad naudoti kintamieji dera tarpusavyje, t. y. klausimynas patikimas kaip matavimo instrumentas. Taip pat, siekiant geriau suprasti gabių vaikų ugdymo

proceso Lietuvoje fenomeną, ši klausimyno dalis buvo papildyta atviru klausimu apie gabių vaikų ugdymo sunkumus ir kliūtis, patiriamus mokytojų darbo vietoje.

Mokytojai taip pat pildė bendrųjų duomenų anketą apie save: amžių, lytį, išsilavinimą, pedagoginio darbo stažą, klases, kurias tuo metu mokė ir kt.

*Tyrimo organizavimas ir imtis.* Užpildyti klausimyną buvo pakviesti įvairiuose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose dalyvavę mokytojai (N = 500). Jie buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir informuoti, kad bus skelbiami tik apibendrinti tyrimo rezultatai. Savo noru dalyvauti tyrime sutikę mokytojai klausimyną galėjo pildyti jiems patogiu laiku, tam skirdami 20–30 minučių.

*Tiriamieji.* Respondentų imtis nėra tikimybinė. Kaip vėliau paaiškėjo iš respondentų pateiktų duomenų, jie atstovavo 45 šalies ugdymo įstaigoms. Didmiesčio, miesto ir kaimo tipo mokyklose atitinkamai dirbo 36,6 proc., 38,4 proc. ir 25,0 proc. respondentų. Vidutinis jų pedagoginio darbo stažas 26,0 metai, standartinis nuokrypis 10,0 metų. Dauguma (94 proc.) apklaustųjų buvo moterys. 21,0 proc. respondentų buvo 1–4 klasių mokytojai (15,2 proc. jų dirba pagrindinėje mokykloje, 5,8 proc. – pradinėje mokykloje). Tokią pačią tiriamųjų dalį (21,0 proc.) sudarė vien 9–12 klasių mokinius mokantys mokytojai (dauguma jų dirbo gimnazijos tipo mokykloje). Likusieji apklaustieji (58 proc.) – įvairių mokomųjų dalykų mokytojai – mokė 5–12 klasių mokinius įvairių tipų mokyklose: pagrindinėje, vidurinėje, progimnazijoje, gimnazijoje. Visų respondentų išsilavinimas aukštasis. Jų kvalifikacinės kategorijos: 9,6 proc. – mokytojo, 46,6 proc. – vyresniojo mokytojo, 40,8 proc. – mokytojo metodininko, 3,0 proc. – mokytojo eksperto.

*Tyrimo duomenų analizės metodai.* Duomenims analizuoti buvo taikyta mišri – kiekybinio ir kokybinio – tyrimo prieiga. Mokytojų atsakymai į uždarus klausimus buvo analizuojami taikant aprašomosios statistikos metodus. Analizuojant skirtingose ugdymo pakopose (1–4 klasės, 5–8 klasės, 9–12 klasės) dirbančių mokytojų atsakymų skirtumus, taikytas Pirsono  $\chi^2$  kriterijus (angl. *Chi-Square Tests*). Kokybinio tyrimo duomenų analizei, siekiant geriau suprasti gabių vaikų ugdymo proceso patirties fenomeną, buvo pasirinktas dedukcinės teminės analizės metodas, remiantis Braun ir Clarke (2006) teoriniu modeliu. Pritaikant šį metodą, dedukcija reiškė tai, kad pirmiausia buvo nagrinėta mokslinė literatūra apie gabių vaikų ugdymo problemas mokykloje, o po to atliekamas tyrimas. Teminė analizė yra sisteminis darbas su kokybiniais duomenimis būdas, kuris padeda, koduojant duomenis, nustatyti tipinius modelius ir formuoti su tyrimo problema susijusias temas. Taikant šį metodą, buvo nuosekliai atliekami šeši žingsniai: 1) susipažinimas su tyrimo duomenimis; 2) duomenų kodavimas (tekstų prasminiams vienetams suteikiami pavadinimai); 3) temų paieška (kodų jungimas į galimas temas); 4) temų peržiūra (sudaromas temų žemėlapis); 5) temų apibūdinimas (analizė, siekiant patikslinti kiekvienos temos specifiką, sukuriant aiškius kiekvienos temos apibrėžimus ir pavadinimus); 6) analizės rašymas (tinkamų pavyzdžių pasirinkimas, galutinė pasirinktų ištraukų analizė, siejant analizę su tyrimo klausimais ir moksline literatūra (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017)).

Visuose tyrimo etapuose buvo laikomasi šių Europos elgesio kodekso mokslinių tyrimų etikos principų (ALLEA, 2019): patikimumo; sąžiningumo; pagarbos kolegoms, tyrimo dalyviams, visuomenei; atsakomybės už mokslinių tyrimų kokybę.

## Tyrimo rezultatai

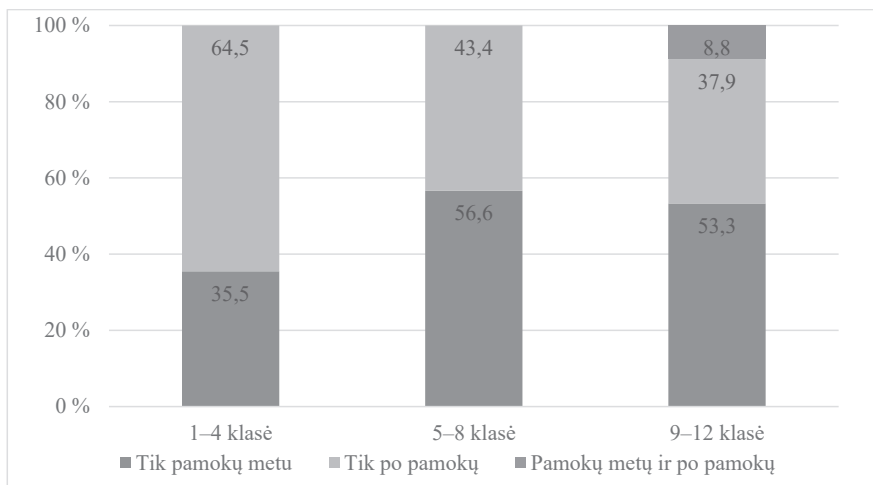
*Mokykloje taikomos gabių vaikų ugdymo programos.* Atsakydami į klausimą apie gabių vaikų ugdymo programų taikymą mokykloje, mokytojai galėjo pasirinkti vieną ar kelis atsakymus iš 6 siūlomų variantų. Išanalizavus duomenis, paaiškėjo, kad 7,2 proc. respondentų nežinojo, ar jų mokykloje tokios programos taikomos. Daugeliu atveju tai buvo mokytojai, apklausos metu dirbę keliuose darbo vietose ar/ir turėję iki 2 metų darbo stažą konkrečioje mokykloje. Likusių mokytojų atsakymai apie tokių programų taikymą/netaikymą pasiskirstė apylygiai: 45,4 proc. mokytojų teigė, kad tokios programos jų mokykloje taikomos, 47,4 proc. – kad netaikomos.

Pritaikius chi kvadrato kriterijų gauta, kad yra statistiškai reikšmingas skirtumas tarp trijose ugdymo pakopose dirbančių mokytojų atsakymų apie jų mokykloje taikomas gabių vaikų ugdymo programas ( $19,157^a$ ,  $p = 0,000 < 0,0001$ ). Daugiausia mokytojų (28,0 proc. visų respondentų) teigė, jog jų mokykla dirba pagal pačioje mokykloje sukurtas gabių vaikų ugdymo programas. Tai buvo tipinis 1–4 klasėse dirbančių mokytojų atsakymas. Apie Lietuvoje sukurtų gabių vaikų ugdymo programų taikymą mokykloje paminėjo tik 9–12 klasėse dirbantys respondentai (6,0 proc.). 11,4 proc. visų respondentų atsakė, kad jų mokykloje pavieniai mokytojai kuria tokias programas. Įdomu tai, jog visose ugdymo pakopose taip atsakiusių skaičiai panašūs. Vertas dėmesio ir tas faktas, kad 5–8 klasių mokiniams tokios programos taikomos 1,5 karto rečiau nei 9–12 klasėse. Tačiau tokį atsakymų pasiskirstymą galėjo lemti ir sudarytos imties ypatumai.

*Gabių vaikų ugdymo formos.* Teirautasi, kada dirbama su gabiaisiais: pamokų metu, po jų, o gal derinamos abi šios ugdymo formos. Informaciją apie tai pateikė 63,9 proc. respondentų. Jų atsakymų pasiskirstymas pagal ugdymo pakopas pateiktas 1 paveiksle. Verta priminti, kad dalis respondentų dirbo su dviejų ugdymo pakopų mokiniais, todėl jų atsakymai buvo įskaitomi kiekvienoje atitinkamoje ugdymo pakopoje. Pritaikius chi kvadrato kriterijų gauta, kad skirtingose ugdymo pakopose dirbančių mokytojų atsakymų apie gabių vaikų ugdymo formas skirtumas yra statistiškai reikšmingas ( $29,167^a$ ,  $p = 0,000 < 0,0001$ ). Mažiausiai patirties ugdant gabiuosius mano turintys pradinį klasių mokytojai, daugiausia – 9–12 klasėse dirbantys mokytojai.

## 1 paveikslas

### Mokytojų darbo su gabiaisiais ugdymo formos



Kaip matyti iš 1 paveikslas duomenų, ir pamokų metu, ir po jų ugdomi tik 9–12 klasių mokiniai (8,8 proc. atsakymų). Esama ir daugiau darbo organizavimo skirtumų: 1–4 klasėse su gabiaisiais dažniau dirbama po pamokų nei per jas (1,8 karto), o 5–12 klasėse atvirkščiai, dažniau per pamokas nei po jų (1,3 karto).

*Mokytojo kryptingo darbo su gabiais vaikais stažas.* Mokytojų atsakymai apie darbo su gabiais vaikais stažą (metais) buvo suskirstyti į intervalus (žr. 1 lentelę).

## 1 lentelė

### Mokytojų darbo su gabiais mokiniais patirties trukmė

Darbo patirtis (metais)	0	1–5	6–10	11–20	21–30	31–44	Neatsakė
Mokytojų skaičius (proc.)	10,2	25,0	24,7	12,0	8,0	2,8	17,3

Kaip matyti iš 1 lentelėje pateiktų duomenų, maždaug pusės (49,7 proc.) apklaustųjų darbo su gabiaisiais stažas yra iki 10 metų, o ilgiau su gabiaisiais dirbančių skaičius staigiai mažėja: 11–20 metų su gabiais dirbančių yra 12 proc., 21–30 metų su gabiais dirbančių skaičius yra tik 8 proc. Taip pat nustatyta, kad vidutinis dirbančių su gabiais mokiniais darbo stažas (12,2 metų) yra 4,2 metais mažesnis nei jų bendrasis pedagoginis stažas, t. y. tiek maždaug laiko prireikia pradėjusiam dirbti mokytojui, kol jis pradeda gilintis į gabijų ugdymą.

Taigi galima kelti prielaidą, kad yra jaučiamas didesnis susidomėjimas gabijų mokinių poreikiais tų mokytojų, kurių bendras darbo stažas mokykloje yra intervale nuo 1 iki 10 metų. Galima manyti, kad, vos pradėję dirbti mokykloje, mokytojai susiduria su kitomis, bendresnio pobūdžio problemomis ir, tik įgiję maždaug 4 metų darbo patirties,



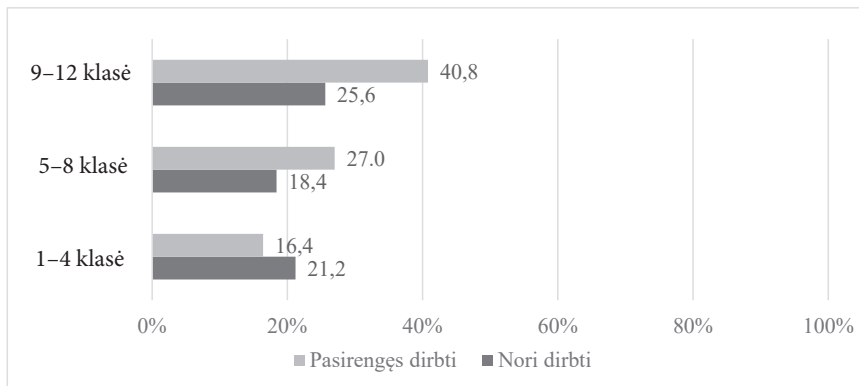
mokytojai ima daugiau dėmesio skirti gabiesiems. Matyti ir tai, kad įgijusių 11 metų ir didesnį stažą į šį procesą įsitraukusių skaičiai ženkliai mažėja. Priežasčių gali būti įvairių, tam reikalingi išsamesni tyrimai.

Kadangi daugiau nei ketvirtadalis mokytojų į šį klausimą neatsakė arba teigė, kad papildomo dėmesio gabiesiems neskiria, buvo pasidomėta ir šių mokytojų darbo stažu. Paaikškėjo, kad beveik visi jie priklauso daugiau nei 20 metų pedagoginį stažą turinčių mokytojų grupei. Tai rodo, kad per pirmuosius 10–15 mokytojavimo metų į gabiių vaikų ugdymo procesą neįsitraukę mokytojai nelinke to daryti ir vėliau.

*Mokytojų pasirengimas ir noras dirbti su gabiais vaikais.* Tyrinėtus mokytojų pasirengimas ir noras dirbti su gabiais mokiniais (žr. 2 paveikslą).

## 2 paveikslas

*Mokytojų atsakymai apie jų pasirengimą ir norą dirbti su gabiais mokiniais*



Kaip rodo apklausos rezultatai, tik kas ketvirtas–penktas respondentas nori dirbti su gabiais mokiniais, mažiausiai norinčiųjų stebima 5–8 klasėse (18,4 proc.), tačiau pritaikius chi kvadrato kriterijų gauta, kad skirtingose ugdymo pakopose dirbančių mokytojų atsakymų apie savo norą (1,936<sup>a</sup>,  $p = 0,380 > 0,05$ ) ir pasirengimą (124<sup>a</sup>,  $p = 0,940 > 0,05$ ) dirbti su gabiais vaikais skirtumai nebuvo statistiškai reikšmingi.

Kaip matome iš 2 paveikslo duomenų, labai nedidelė mokytojų dalis jaučiasi pasirengę dirbti su gabiais vaikais. Pastebėti dideli skirtumai ugdymo pakopose: 1–4 klasėse dirbantys mokytojai jaučiasi labiausiai neužtikrinti (16,4 proc.), su 5–8 klasių mokiniais dirbančių pasitikėjimas savo jėgomis didesnis (27,0 proc.), o tvirčiausiai jaučiasi 9–12 klasėse dirbantys mokytojai (40,8 proc.).

Teirautasi, kokiuose mokymuose apie gabius vaikus yra dalyvavę mokytojai. 12,3 proc. respondentų tokį kursą turėjo aukštojoje mokykloje, 54,3 proc. nurodė, kad kėlė kvalifikaciją mokytojams skirtuose kvalifikacijos kėlimo kursuose. Tačiau tik 2,3 proc. visuose šiuose mokymuose dalyvavusių mokytojų sutiko, jog mokymai paskatino juos aktyviai įsitraukti į gabiių vaikų ugdymo procesą ir jie toliau tebesigilina į gabiių atpažinimo ir ugdymo metodikas. Taigi, verta plačiau iširti tokių mokymų ir kursų poveikį, išsiaiškinti,



kas trukdo mokytojams labiau įsitraukti į šią veiklą. Įdomus faktas, kad kiek daugiau nei dešimtadalis respondentų teigė, kad nėra dalyvavę specializuotuose mokymuose ar kvalifikacijos kursuose, tačiau supranta gabių vaikų ugdymo svarbą ir patys savarankiškai gilinais į jų ugdymo problematiką.

*Gabių vaikų atpažinimo būdai.* Mokytojų klausta, kokius gabių vaikų atpažinimo metodus jie yra išbandę ir/ar taiko. Mokytojai iš 7 pasiūlytų variantų galėjo pažymėti bet kokį atsakymų skaičių. Dauguma pažymėjo vieną (32,8 proc.), du (33,5 proc.) arba tris (34,1 proc.) atsakymus. 1–4 klasių mokytojai vidutiniškai pažymėjo 1,2 atsakymo, 5–8 klasių ir 9–12 klasių mokytojai – po 2,1 atsakymo. Apibendrinti rezultatai pateikti 2 lentelėje (paryškinti tie atsakymai, kuriuos pasirinko ne mažiau kaip 15 proc. mokytojų). Pajuodintu šriftu pažymėtas metodas „Tėvų vertinimas“ yra vienintelis, kur buvo nustatytas statistiškai reikšmingas atsakymų skirtumas ( $44,704^a$ ,  $p = 0,000 < 0,0001$ ). 1–4 klasėse šis metodas taikomas gerokai dažniau nei 5–8 klasėse ir labai retai taikomas 9–12 klasėse.

## 2 lentelė

*Mokytojų taikomi/išbandyti metodai gabių vaikų atpažinimui*

Taikomi metodai	Bendras atsakymų skaičius (%)	1–4 klasė Dažnis (%)	5–8 klasė Dažnis (%)	9–12 klasė Dažnis (%)
Stebėjimo metodas	447 (42,0)	84 (39,2)	184 (45,6)	179 (40,0)
Pažintinių gebėjimų skalių taikymas	184 (17,3)	44 (18,3)	72 (17,9)	68 (15,2)
Paties vaiko įsivertinimas	168 (15,8)	13 (6,1)	55 (13,6)	100 (22,3)
Bendraamžių vertinimas	96 (9,0)	18 (8,4)	35 (8,9)	43 (10,1)
Asmenybės bruožų skalių taikymas	80 (7,5)	23 (10,7)	22 (5,5)	35 (7,9)
<b>Tėvų vertinimas</b>	76 (7,1)	32 (15,0)	30 (7,4)	2 (0,0)
Kita	14 (1,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	14 (3,0)
Iš viso	1065 (100)	214 (100)	403 (100)	448 (100)

Dažniausiai gabiems vaikams atpažinti mokytojai taiko stebėjimo metodą. Jį nurodė 42,0 proc. respondentų. Galima kelti prielaidą, kad mokytojai nėra susipažinę su kitais gabių vaikų atpažinimo metodais ir todėl jų netaiko. Kiti du pagal dažnumą naudojami metodai yra pažintinių gebėjimų skalių taikymas (17,3 proc.) ir paties vaiko savo gabumų įsivertinimas (15,8 proc.). Skirtingo amžiaus mokinių grupėse dirbančių mokytojų išryškėjo keli skirtumai. Pradinių klasių mokytojas vidutiniškai pažymėjo 1,2 atsakymų variantus, 5–8 klasių ir 9–12 klasių – po 2,1 atsakymų variantus. Pradinių klasių mokytojai dažniau nei mokytojai dalykininkai minėjo tokius metodus, kaip pažintinių gebėjimų skalių naudojimas, asmenybės bruožų skalių naudojimas ir tėvų vertinimas. Pastarųjų dviejų metodų mokytojai dalykininkai beveik visai neminėjo. Palyginus 5–8 klasėse ir 9–12 klasėse dirbančių mokytojų atsakymus, ryškesni skirtumai pastebėti tik dviejose

atsakymų kategorijose: 9–12 klasėse dirbantys mokytojai labiau kliaujasi paties mokinio nuomone, tačiau gerokai mažiau jo tėvų nuomone. Tikėtina, kad vyresnėse klasėse dirbantys mokytojai geriau pažįsta vaikus, labiau pasitiki jų nuomone dėl jų didesnės brandos / amžiaus. Tėvų nuomone mažiau pasitiki, ko gero, dėl to, kad mažiau bendrauja su vyresnių mokinių tėvais, labiau kliaujasi savo pedagogine patirtimi.

*Gabių vaikų ugdymo ypatumai.* Mokytojų buvo klausta apie gabių vaikų ugdymo ypatumus, mokytojų gabiems vaikams taikomus mokymo metodus, būdus. Mokytojai galėjo pažymėti bet kokią atsakymų skaičių iš pasiūlytų. 3 lentelėje pateikti visų mokytojų atsakymai, išrikiuoti pagal dažnumą, taip pat kaip pasiskirstė skirtingose ugdymo pakopose dirbančių mokytojų atsakymai (paryškinti tie atsakymai, kuriuos pasirinko ne mažiau kaip 15 proc. mokytojų).

### 3 lentelė

#### *Mokytojų taikomi mokymo metodai*

Taikomi metodai	Bendras atsakymų skaičius (%)	1–4 klasė Dažnis (%)	5–8 klasė Dažnis (%)	9–12 klasė Dažnis (%)
Individualus darbas	326 (15,6)	83 (12,5)	95 (14,5)	148 (18,9)
<b>Mokymasis bendradarbiaujant</b>	261 (12,5)	80 (12,0)	81 (12,5)	100 (12,7)
Problemų sprendimas	230 (11,0)	69 (10,4)	60 (9,3)	101 (12,9)
<b>Tyrinėjimo metodas</b>	219 (10,4)	67 (10,1)	50 (7,7)	102 (13,0)
<b>Diskusijų metodas</b>	218 (10,4)	69 (10,4)	45 (7,0)	114 (18,3)
<b>Grupinis darbas</b>	207 (9,9)	68 (10,2)	70 (10,8)	69 (8,8)
<b>Patirtinis mokymasis</b>	206 (9,8)	70 (10,5)	100 (15,5)	36 (4,9)
<b>Minčių lietus</b>	150 (7,1)	56 (8,4)	50 (7,7)	44 (5,6)
<b>Aiškinimas</b>	134 (6,3)	43 (6,5)	45 (7,0)	46 (5,9)
<b>Mokymasis žaidžiant</b>	95 (4,5)	44 (6,6)	51 (7,8)	0 (0,0)
<b>Paskaita</b>	39 (1,9)	15 (0,2)	0 (0,0)	24 (3,1)
Kita	11 (1,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (1,4)
Iš viso	2096 (100)	664 (100)	647 (100)	785 (100)

Pritaikius chi kvadrato kriterijų gauta, kad, kalbant apie mokytojų taikomus gabių vaikų mokymo metodus, statistiškai reikšmingi skirtumai užfiksuoti praktiškai visose kategorijose (3 lentelėje pajuodintas šriftas): „Mokymasis bendradarbiaujant“ (12,324<sup>a</sup>,  $p = 0,002 < 0,05$ ), „Tyrinėjimo metodas“ (6,408<sup>a</sup>,  $p = 0,041 < 0,05$ ), „Diskusijų metodas“ (7,002<sup>a</sup>,  $p = 0,030 < 0,05$ ), „Grupinis darbas“ (15,701<sup>a</sup>,  $p = 0,000 < 0,001$ ), „Patirtinis mokymasis“ (13,211<sup>a</sup>,  $p = 0,010 < 0,05$ ), „Minčių lietus“ (25,800<sup>a</sup>,  $p = 0,000 < 0,001$ ), „Aiškinimas“ (6,865<sup>a</sup>,  $p = 0,032 < 0,05$ ), „Mokymasis žaidžiant“ (35,892<sup>a</sup>,  $p = 0,000 < 0,0001$ ), „Paskaita“ (6,268<sup>a</sup>,  $p = 0,044 < 0,05$ ).

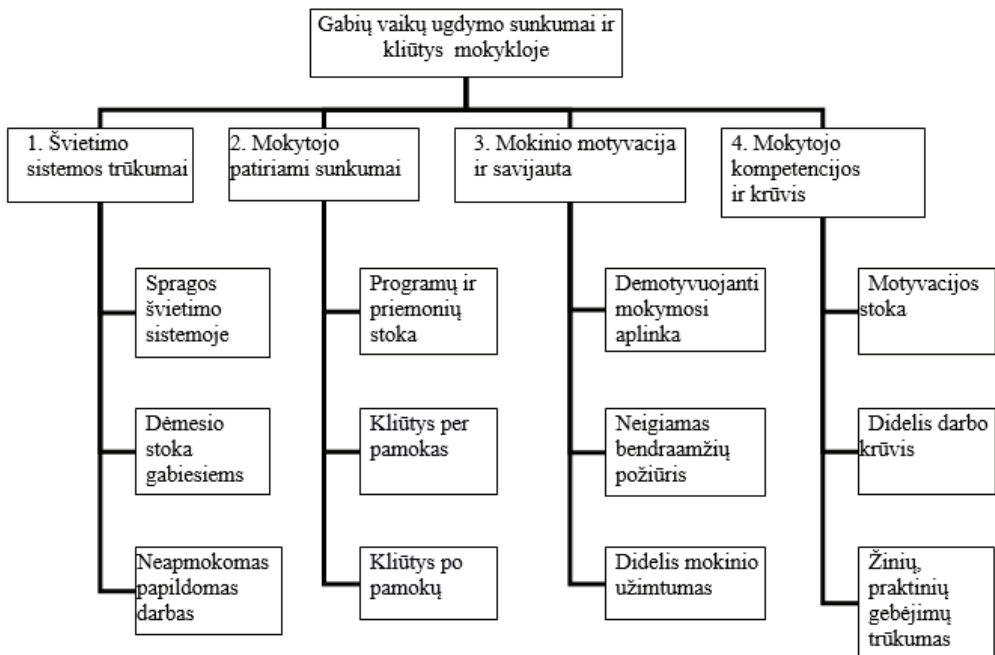
Kaip matyti iš 3 lentelės duomenų, dažniausiai gabiems mokiniams yra pasiūloma dirbti individualiai (15,6 proc.) arba mokyti bendradarbiaujant (12,5 proc.). Mokytojai jiems siūlo problemų sprendimo užduočių (11,0 proc.), stengiasi įtraukti į tyrinėjimo veiklas (10,4 proc.) ir diskusijas (10,4 proc.). Individualus mokinių darbas ir diskusijų metodas trečioje ugdymo pakopoje praktikuojamas gerokai dažniau nei kitose ugdymo pakopose. Įdomu tai, kad daugiau ir įvairesnius atsakymus pažymėjo tie mokytojai, kurie, atsakydami į klausimą apie gabių vaikų ugdymo formas, paminėjo, kad neapsiriboja jų ugdymu vien pamokose. Tai buvo būdinga visose pakopose dirbantiems mokytojams.

Paaiškėjo, kad 5–8 klasėse dirbantys mokytojai gerokai dažniau nei kitose ugdymo pakopose dirbantieji taikė patirtinio mokymosi metodą, o 9–12 klasių mokytojai – individualaus darbo ir diskusijų metodus. Manytina, kad tam įtakos galėjo turėti skirtingose pakopose analizuojamų temų ypatumai, programų ir tikslų specifika. Be to, vyresnieji mokiniai jau turi geresnius diskusijoms reikalingus įgūdžius ir geba efektyviau dirbti individualiai. Vis dėlto šiai prielaidai pagrįsti reikėtų atlikti papildomus tyrimus.

*Gabių vaikų ugdymo sunkumai ir kliūtys mokykloje.* Respondentų buvo klausta apie gabių vaikų ugdymo sunkumus ir kliūtis jų mokykloje. Į atvirą klausimą sulaukta 1942 atsakymų, mokytojai nurodė po kelis jiems aktualius, svarbius aspektus. Jiems analizuoti buvo pasitelktas dedukcinės teminės analizės metodas. Buvo išskirtos 4 temos, kiekvienoje po 3 potemes (žr. 3 pav.).

### 3 paveikslas

*Gabių vaikų ugdymo sunkumai ir kliūtys mokykloje*



4 lentelėje pateikiamos mokytojų įžvalgos apie „Švietimo sistemos trūkumus“, kurie kliudo tinkamai ugdyti gabiuosius. Jos suskirstytos į tris potemes: spragos švietimo sistemoje; dėmesio stoka gabiesiems ir nemokamas papildomas darbas.

#### 4 lentelė

*Temos „Švietimo sistemos trūkumai“ potemės ir teiginių pavyzdžiai*

Potemės	Teiginių pavyzdžiai
Sragos švietimo sistemoje	Problemų daug ir įvairių. Visų pirma, spragos pačioje švietimo sistemoje. Nesibaigianti reforma, konkretumo stoka; nekuriamas mokyklų bendradarbiavimo modelis; daug dalykų priklauso ne nuo mokyklos; turėtų būti aiškesni, tikslesni, ilgalaikiai susitarimai.
Dėmesio stoka gabiesiems	Mokykloje visas dėmesys silpniausiems, nemotyvuotiems, o protingas, gabus ir taip išmoks; neverta apie tai kalbėti, nes visą mokytojo laiką atima blogiau besimokantys, adaptuoti mokiniai; ši sritis visai apleista, dėmesys tik negabiams, spragų turintiems; jei mokykla užsibrėžtų tikslą, kliūčių nebūtų.
Nemokamas papildomas darbas	Reikia apmokėti ir pasirėmimą dirbti su gabiais vaikais, nes priemonių tai nėra; daug laiko atima gabaus vaiko atpažinimo procedūros, niekas neapmoka šio darbo; finansavimo problemos; už darbą su gabiais vaikais niekas neatlygina – dirbti skatina tik entuziazmas; papildomų valandų apmokėjimo politika neskatina dirbti su gabiais; būtinos papildomos valandos darbui su gabiais mokiniais, nes klasės didelės, laiko gabiesiems nelieka.

Kaip matyti 4 lentelėje, mokytojai supranta, kad ne viskas priklauso nuo jų pačių pastangų. Jie įžvelgia problemas, susijusias su pačios švietimo sistemos trūkumais. Visų pirma, darbą sunkina nesibaigianti švietimo reforma, nėra mokyklų bendradarbiavimo modelio, nėra numatyti ilgalaikiai susitarimai. Kita didelė kliūtis yra ta, kad gabiesiems vaikams neskiriama dėmesio: nėra gabiesiems vaikams skirtų programų, didesnis dėmesys skiriamas mokymosi sunkumų patiriantiems vaikams, mokyklose nesudaromos sąlygos skirti pakankamai dėmesio gabiesiems vaikams. Itin svarbiu veiksmu, kliudančiu ugdyti gabiuosius, tampa finansavimo stoka tiek už papildomą darbą, tiek ir įsigyjant reikiamų priemonių. Mokytojus neretai dirbti skatina tik jų entuziazmas.

Taigi, viena iš pagrindinių priežasčių, pasak pedagogų, yra spragos Švietimo ministerijos potvarkiuose ir vienos bendros gabijų ugdytojų sistemos nebuvimas. Pasak mokytojų, jie neturėtų būti palikti vieni, eikvoti savo asmeninį laiką, rengti programas ir priemones.

Buvo išskirtos tokios antros temos „Mokytojo patiriami sunkumai“ potemės: programų ir priemonių stoka; kliūtys per pamokas; kliūtys po pamokų. Mokytojų įvardytų patiriamų sunkumų pavyzdžiai pateikti 5 lentelėje.

## 5 lentelė

*Temos „Mokytojo patiriami sunkumai“ potėmės ir teiginių pavyzdžiai*

Potėmės	Teiginių pavyzdžiai
Programų ir priemonių stoka	Mokykla neturi gabių vaikų ugdymo programos; nėra konkrečios programos (nei atpažinimo, nei darbo); nėra programų ir priemonių; nėra gabių vaikų ugdymo programų atskiriems dalykams; silpna materialinė bazė; priemonių trūkumas; didelės laiko sąnaudos užduotims kurti; trūksta metodinės medžiagos; kliūčių nėra, tik labai trūksta metodinių priemonių; trūksta vaizdinių priemonių, patalpos nepritaikytos (mokant tapybos svarbus apšvietimas).
Kliūtys per pamokas	Per didelės klasės; klasės vaikų kontingento sudėtingumas; aplinka tokiems mokiniams klasėje netinkama, t. y. jie mokosi kartu su visais ir jų potencialas neišnaudojamas; mokytojas negali persiplėsti, kai tiek skirtingų vaikų klasėje; kai daug silpnų vaikų klasėje; gabūs mokiniai neskatinami siekti daugiau; jei gabūs užduotis atlieka greičiau, tai daugiau nieko ir neveikia.
Kliūtys po pamokų	Trūksta sąlygų ir vietos; mokinių gyvenamoji vieta toli, jam sunku prisitaikyti prie grafiko; dirbam dviem pamainom (sudėtinga gabų vaiką pasikviesti prieš pamokas arba po pamokų); nesuderinti papildomų užsiėmimų tvarkaraščiai.

Galima pastebėti, kad labiausiai mokytojams trūksta gabių vaikų atpažinimo metodikų, darbo su gabiais vaikais programų atskiriems dalykams, taip pat ir priemonių. Pažymima, kad užduočių kūrimas gabiems vaikams atima daug laiko. Mokytojai išskiria kliūtis pamokose ir po pamokų. Didžiausios kliūtys pamokose yra per didelės klasės, įvairių gebėjimų vaikų mokymasis kartu vienoje klasėje, daug dėmesio reikalaujantys silpnesni vaikai, todėl nebelieka laiko gabiesiems. Po pamokų iškylančias kliūtis pedagogai sieja su prastomis sąlygomis dirbti po pamokų, dideli atstumai nuo mokyklos iki namų (sunkumai grįžti į namus ar atvykti į mokyklą dirbti papildomai), nesuderinti tvarkaraščiai.

Apibendrinus galima teigti, kad mokytojų išžvelgiamos kliūtys yra objektyvios ir susijusios su darbo sąlygomis, laiko planavimu bei darbo organizavimu.

Trečia tema „Mokinio motyvacija ir savijauta“ jungia šias potėmes: demotyvuojanti mokymosi aplinka; neigiamas bendraamžių požiūris; didelis mokinio užimtumas. 6 lentelėje pateikiami mokytojų atsakymų pavyzdžiai.

Mokytojai sunkumus sieja ne tik su švietimo sistemos trūkumais ar darbo sąlygomis (6 lentelė), bet ir su mokinių asmeninėmis savybėmis, savijauta klasėje ir dideliu užimtumu. Mokytojai nurodo šias, deja, neigiamas, gabių vaikų savybes: motyvacijos stoka, vengimas papildomai dirbti, noras neišsiskirti iš kitų. Taip pat pastebima ir neigiama bendraamžių įtaka: patiriamos patyčios, atstūmimas, netgi pavydas. Mokytojai nurodo ir neigiamas pasekmes, kurias patiria gabūs vaikai, t. y. juos „išnaudoja“ mokytojai, siekdami, kad šie dalyvautų įvairiose olimpiadose, o jei vaikai aktyvūs ir patys nori dalyvauti, jie tampa pernelyg užimti, jiems gresia pervargimas.

## 6 lentelė

*Temos „Mokinio motyvacija ir savijauta“ potėmės ir teiginių pavyzdžiai*

Potėmės	Teiginių pavyzdžiai
Demotyvuojanti aplinka	Gabūs mokiniai lygiuojasi į pilką masę; sunku gabiam vaikui tarp daugumos negabių ir dar nedrausmingų; klasėje yra nemažai gabių mokinių, neturinčių motyvacijos mokytis; gabus nenori papildomai dirbti; gabūs vaikai užduotis atlieka greičiau nei klasės draugai ir nebenori naujų užduočių, kurių neatlieka kiti; gabus mokinys būna ir tinginys, deja (kartais); pačių mokinių nenoras daugiau dirbti.
Neigiamas bendraamžių požiūris	Nemotyvuotų mokinių pašaipus požiūris; bloga bendraklasių įtaka; nenori būti atstumti, tai nesimoko taip, kaip galėtų; pavydas iš kitų mokinių; juos ignoruoja bendraamžiai, šaiposi iš jų ne tik laisvalaikiu, bet ir pamokų metu.
Didelis mokinio užimtumas	Gabus mokinys dažniausiai gabus yra keliuose dalykuose; gabų vaiką išnaudoja visų dalykų mokytojai; gabūs turi dalyvauti visur, tai yra labai užimti; gabūs vaikai dažniausiai ir aktyvūs, todėl daug kur dalyvauja.

Taigi, mokytojai pastebi ir supranta gabių vaikų sudėtingą padėtį mokykloje – tiek patiriamą kitų moksleivių neigiamą požiūrį į juos, tiek ir pernelyg didelį užimtumą, susijusį ir su pačių mokytojų ketinimais kviesti juos visur dalyvauti.

Paskutinės temos „Mokytojo kompetencijos ir krūvis“ atsakymai buvo suskirstyti į potėmes: motyvacijos stoka; didelis darbo krūvis; žinių ir praktinių gebėjimų trūkumas. 7 lentelėje pateikiami mokytojų atsakymų pavyzdžiai.

## 7 lentelė

*Temos „Mokytojo kompetencijos ir krūvis“ potėmės ir teiginių pavyzdžiai*

Potėmės	Teiginių pavyzdžiai
Motyvacijos stoka	Kolegų pavydas, neigiamas požiūris į „plušantį“ su gabiu vaiku mokytoją; mokytojų nesidalijimas, pavydas; nėra mokytojo skatinimo sistemos, jo moraliai nepalaiko kiti; su gabiais turi dirbti ne vienas mokytojas, o visi; neturiu jokios motyvacijos, nes niekas nepada, nepalaiko; trūksta sąlygų; kai bus sudaromos gabių vaikų klasės, tai ugdysime, nes ugdyti su kitais vaikais neefektyvu; mokytojai nenori įsigilinti į gabaus vaiko situaciją; gabių vaikų mažėja, nėra prasmės jiems kurti specialių programų.
Didelis darbo krūvis	Mokytojas ir taip turi didelį darbo krūvį, kad dar dirbtų su gabiais po pamokų; jei mokytojas gerai dirba, tai ant jo ir krauna įvairius darbus, kurie atima visą laiką; mokytojų mažėja, jų krūviai didėja; norėčiau daugiau laiko skirti gabiams vaikams, bet mokytojo krūvis ir taip labai didelis; mokytojų laiko stoka; gabus vaikas dažnai slepiasi, reikia jo „ieškoti“, trūksta laiko; mano manymu, mokytojas turi atlikti vis daugiau papildomų darbų, kurie „suryja“ mokytojo darbo su mokiniais laiką.

Potemės	Teiginių pavyzdžiai
Žinių, praktinių gebėjimų trūkumas	Turinčius elgesio ir emocinių sunkumų mokinius dažnai aplinka „nurašo“ kaip negabius ir neduoda atsiskleisti tam tikrose srityse; mokytojai nesigilina į mokinio gabumus, prilygina juos bendrai masei ir tiek; gabių vaikų mažuma; gabių vaikų yra vienetai; man sunku diferencijuoti darbą pamokose; tokių neturime arba neatpažįstame; trūksta patyrimo, įdirbio; mokytojo nepasirengimas; trūksta specialistų, galinčių dirbti su tokiais vaikais; mokytojas nesidomi ugdymo efektyvumu; man trūksta žinių apie gabių vaikų ugdymą.

7 lentelėje pateikti mokytojų atsakymų pavyzdžiai liudija, su kokiais sunkumais jie susiduria. Visų pirma, mokytojams trūksta motyvacijos, nes nėra bendradarbiavimo tarp kolegų, dar daugiau, jaučiamas pavydas, neigiamas požiūris į papildomai „plušančius“ su gabiais vaikais kolegas, nėra tinkamų sąlygų, mokytojų noro gilintis į gabių vaikų problemas; be to, kaip pastebima, gabių vaikų mažėja, todėl nematoma prasmės kurti atskiras programas. Kitas sunkumas, su kuriuo susiduriama, yra didelės darbo apimtys, todėl nėra kada dirbti su gabiais vaikais; daug ir nuoširdžiai dirbantiems kraunami visi papildomi darbai; sunku rasti laiko „surasti“ gabius vaikus; mokytojų skaičius mažėja, todėl didėja darbo krūvis. Mokytojai pažymi, kad trūksta kompetencijų dirbti su gabiais vaikais, t. y. juntamas specifinių žinių stygius, gabūs vaikai, turintys elgesio ir emocinių sunkumų, neatpažįstami kaip gabūs, sunku diferencijuoti darbą skirtingų gebėjimų vaikams, trūksta patyrimo, įgūdžių, taip pat specialistų, kurie padėtų dirbti su gabiais.

Apibendrinus galima teigti, kad mokytojai, besistengiantys dirbti su gabiais vaikais, susiduria su nemažais sunkumais, kylančiais dėl objektyvių priežasčių (labiausiai dėl švietimo sistemoje pastebimų spragų ir pagalbos mokytojams, dirbantiems su gabiais, trūkumo). Įtakos turi ir neigiamas mokytojų patyrimas – jie ne tik kad nesulaukia pagalbos ar bent jau palaikymo, bet dar ir patiria prieššikumą ir pavydą. Mokytojai jaučiasi apkrauti darbu ir gabiųjų ugdymas jiems tampa papildoma veikla, kurią jie „užsikrauna“ savo noru. Jiems taip pat stinga žinių ir įgūdžių, reikalingų dirbti su tokiais vaikais. Sunkumų kyla ir todėl, kad gabūs vaikai ne visada yra motyvuoti, susiduria su neigiamu klasės draugų požiūriu, kartais užsiima pernelyg įvairiomis veiklomis.

## Diskusija ir išvados

Apibendrinus šio tyrimo rezultatus apie gabiams vaikams (ne)taikomas programas, paaiškėjo, kad jos buvo naudojamos mažiau nei pusėje respondentų atstovaujамų mokyklų (45,4 proc.). Maždaug ketvirtadalyje mokyklų (28,0 proc.) dirbama pagal mokykloje sukurtas programas. 9–12 klasių mokiniams tokios programos taikomos 1,5 karto dažiau nei žemesnių klasių mokiniams, be to, tik šiose klasėse dirbama ir pagal Lietuvoje sukurtas gabių vaikų ugdymo programas (6,0 proc.). Pastebėta, kad visose ugdymo pakopose yra mokytojų, kurie savo iniciatyva kuria programas gabiesiems. Jie sudarė kiek daugiau nei



dešimtadalį imties. Apibūdindami gabių mokinių ugdymo situaciją mokykloje, absoliuti dauguma mokytojų pabrėžė, kad pasigenda bendros gabių vaikų ugdymo sistemos ir išsakė nepasitenkinimą tuo, kad nėra gabių vaikų ugdymo programų. Kokybinio tyrimo rezultatų analizė taip pat patvirtino, kad mokytojai labiausiai pasigenda tiek gabių vaikų ugdymo programų, tiek atpažinimo metodikų, tiek ir reikalingų priemonių. Jie taip pat nurodė, kad tenka patiems kurti užduotis ar priemones, o tai užima labai daug laiko, ir nėra niekaip skatinama ar papildomai finansuojama. Kaip vieną iš pagrindinių priežasčių dėl tokios situacijos, mokytojai nurodo esamas spragas Lietuvos švietimo ministerijos potvarkiuose ir iki šiol vis dar nesukurtą vieną bendrą gabiųjų ugdymo sistemą. Dėl švietimo sistemos spragų mokytojai susiduria ir su kitais sunkumais tiek pamokose, tiek ir po jų. Kaip teigia mokytojai, per didelės klasės, todėl sunku skirti dėmesį gabiesiems, įvairių gebėjimų vaikai mokomi kartu, nėra metodikų ir parengtų užduočių diferencijuoti ir mokyti gabius vaikus. Po pamokų mokytojai neturi tinkamų sąlygų dirbti su gabiais vaikais. Šias kliūtis galima priskirti objektyvioms ir teigti, kad patys mokytojai be išorinės pagalbos pokyčių švietimo sistemoje išspręsti nėra pajėgūs.

Šalies mokytojų argumentas dėl aiškesnės gabių vaikų ugdymo sistemos trūkumo vertas platesnių diskusijų ir dėmesio. Visgi vertas dėmesio yra Airijos mokslininkų Cross ir Reilly (2018) atliktas tyrimas apie jų mokyklose veikiančią gabių vaikų identifikavimo ir ugdymo sistemą. Jis patvirtina šio tyrimo rezultatus: tiek Lietuvos, tiek ir Airijos mokytojai nurodė, kad labiausiai stinga laiko, pasirengimo ir priemonių.

Apibendrinę tyrimo rezultatus, matome, kad tik nedidelė tiriamųjų dalis (8,8 proc.) rūpinasi gabiųjų ugdymu ir per pamokas, ir po jų. Visi jie dirbo tik su 9–12 klasių mokiniais. Įdomus rezultatas, jog 1–4 klasėse su gabiaisais dirbama net 1,8 karto dažniau po pamokų nei per pamokas, o aukštesnėse klasėse – atvirkščiai, 1,3 karto dažniau dirbama būtent per pamokas. Mokytojų išsakyta nuomonė leidžia teigti, kad galimai tai susiję su nepakankamu papildomų pamokų finansavimu/jo paskirstymu. Tokią prielaidą patvirtina kokybinio tyrimo rezultatų analizės rezultatai: finansavimo stoka tiek už papildomą darbą, tiek ir įsigyjant reikiamas priemones kliudo mokytojams tinkamai atsilipti į gabių vaikų poreikius ir užtikrinti efektyvų jų ugdymą. Pasak mokytojų, papildomai dirbti juos skatina tik jų entuziazmas, kuris, kaip matyti iš atsakymų, atrodo vis labiau blėsta. Pasak mokytojų, iš jų neturėtų būti tikimasi, kad jie savo asmeninėmis pastangomis užtikrins gabių vaikų ugdymo kokybę. Tyrėjai Laine ir kt. (2019), mano, kad su gabiais vaikas pradinėje ugdymo pakopoje būtina dirbti ir pamokose, ir po jų. Lassig (2009) tvirtina, kad darbas su gabiaisais po pamokų turi būti vykdomas pagal atskirą, papildomą programą. Coleman ir Cross (2021) atkreipia dėmesį į mokymosi aplinką, kuri yra labai svarbi, kad gabus vaikas susidomėtų ir įsitrauktų į jam siūlomą veiklą. Sheffield (2018) teigimu, mokytojų požiūriui dėl gabių vaikų ugdymo didelę įtaką daro finansiniai ribotumai ir su jais susiję sunkumai pakviesti aukštos kvalifikacijos mokytojus dirbti provincijoje.

Tyrimas atskleidė, kad per pirmuosius 4 darbo metus mokytojai nelinkę įsitraukti į gabių vaikų ugdymo procesą ir galimai todėl, kad nesijaučia tvirtai kaip pedagogai. Tik įgiję daugiau žinių ir praktinio darbo patirties, jie pradeda rimčiau domėtis gabių vaikų poreikiais. Kita vertus, tyrimo rezultatai rodo, kad per pirmuosius 10–15 mokytojavimo metų į gabių vaikų ugdymo procesą neįsitraukę mokytojai to nelinkę daryti ir vėlesniais savo darbo metais. Nustatyta, kad kuo vyresni mokytojai, tuo mažiau jų lieka įsitraukusių į gabių vaikų ugdymo procesą. Kitų autorių manymu (Baudson ir Preckel, 2016; McCoach ir Siegle, 2007), palankus požiūris į gabius vaikus nepriklauso nuo mokytojų profesinės patirties trukmės. Pavyzdžiui, Bégin ir Gagné (1994a; 1994b), Gagné ir Nadeau (1985), Gallagher ir kt. (2016), Kirijan ir kt. (2015), Polyzopoulou ir kt. (2014) tyrimų rezultatai rodo, kad ilgesnę praktinę patirtį turintys mokytojai vis labiau domisi gabiųjų ugdymu ir yra labiau linkę ieškoti tinkamų metodų gabiams vaikams ugdyti. Tačiau yra tyrimų, paneigiančių tokius duomenis. Pavyzdžiui, Megay-Nespoli (2001), Portesova ir kt. (2011) teigia, kad būtent mažesnę patirtį turintys pedagogai yra labiau įsitraukę į gabių vaikų ugdymą, nes turi daugiau ambicijų ir linkę priimti didesnius iššūkius.

Mūsų tyrimas atskleidė, kad ugdyti gabius vaikus norėtų ir yra pasirengęs tai daryti maždaug kas ketvirtas respondentas. Kiek daugiau tokių mokytojų buvo vyresnėse klasėse, tačiau statistiškai reikšmingo skirtingose ugdymo pakopose dirbančių mokytojų atsakymų skirtumo nenustatyta. Tallent-Runnels ir kt. (2000) tyrimas atskleidė, kad mokytojų, dirbančių su jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikais, požiūris į darbą su jaunesniais gabiais vaikais yra labiau neigiamas negu dirbančių su vyresniaisiais.

Mokymuose apie gabius vaikus yra dalyvavę apie du trečdalius mokytojų: 12,3 proc. jų tokį kursą turėjo aukštojoje mokykloje, 54,3 proc. dalyvavo atitinkamuose kvalifikacijos kėlimo kursuose. Tačiau tik 2,3 proc. mokymuose dalyvavę respondentų pripažino, jog mokymai jus paskatino įsitraukti į gabių vaikų ugdymą ir taikyti įgytas žinias praktikoje. Be abejonės, verta plačiau ištirti vykstančių mokymų ir kursų poveikį, išsiaiškinti, kas trukdo mokytojams labiau įsitraukti į šią veiklą. Taip pat verta pažymėti įdomų faktą, kad maždaug kas dešimtas respondentas pabrėžė, kad supranta gabių vaikų ugdymo svarbą ir, nors jokiuose mokymuose nėra dalyvavę, patys savarankiškai gilinaisi į gabių vaikų ugdymo problematiką. Visose ugdymo pakopose panašiai mėstančiųjų skaičius yra panašus. Kirijan ir kt. (2015) teigimu, gabių vaikų poreikius labiau atliepti stengiasi tie mokytojai, kurie geriau susipažinę su jų ugdymo specifika. Sánchez-Escobedo ir kt. (2020) tyrimo duomenimis, pradinė klasių mokytojai, kurie turi didesnę patirtį, yra lankę mokymus, įgiję daugiau žinių apie gabius vaikus, noriau dirba su tokiais vaikais, jų požiūris yra labiau teigiamas. Tyrimas taip pat atskleidė, kad tokie mokytojai užmezga geresnį kontaktą su vaikais, geriau atpažįsta gabių vaikų ypatumus ir ugdymo/si poreikius.

McCoach ir Siegle (2007) taip pat yra atlikę tyrimą apie mokytojų pasirengimą dirbti su gabiais vaikais. Autoriai tikėjosi, kad mokytojų, dalyvavusių mokymuose apie gabiuosius, požiūris į gabius vaikus bus palankesnis. Paradoksalu, bet šie mokytojai nepasižymėjo labiau teigiamomis nuostatomis negu tie, kurie tokiuose mokymuose nedalyvavo.

Prieštaringus rezultatus yra gavę Bégin ir Gagné (1994a; 1994b). Penkiuose iš aštuonių nagrinėtų tyrimų jie pastebėjo, kad mokytojų teigiamas požiūris į gabių vaikų ugdymą nepriklauso nuo to, ar jie dalyvavo mokymuose. McCoach ir Siegle (2007) pabrėžia, kad labai svarbūs yra darbo metodai, taikomi tokių mokymų metu. Autoriai kelia prielaidą, kad taip gali būti todėl, kad mokytojai įgyja žinių apie gabumus, tačiau neturi pakankamai įgūdžių mokyti gabius vaikus efektyviai. Kaplan (2018) nuomone, mokymų trukmė turėtų būti pakankamai ilga, o mokymų turinys turėtų būti skirtas ne tik teorinės, bet ir praktinės žinioms įgyti. Taigi, mokymai, vykdomi Lietuvos mokytojams, turėtų būti peržiūrėti. Į juos turėtų būti įtrauktas mokytojų nuostatų į gabiųjų ugdymo klausimas, taip pat praktiniai metodai, įgalinantys mokytojus labiau atsiliepti į gabių vaikų poreikius.

Svarbu ir tai, kad mokytojai panašiai suprastų, kas yra gebėjimai ir kaip juos ugdyti. Russel (2018) kokybinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad vidurinių mokyklų mokytojai skirtingai suvokia gebėjimų sąvoką. McCoach ir Siegle (2007) pabrėžia ir tai, kad požiūris į gabių vaikų ugdymą priklauso ne tik nuo pasirengimo, žinių apie gebėjimus ir jų prigimtį, bet ir nuo pedagogų požiūrio į savo pačių gebėjimus. Šie gabiais laikantys mokytojai turi labiau neigiamą požiūrį į gabiųjų ugdymą negu tie, kurie laiko šie mažiau gabiais. Kitas tyrimas atskleidė, kad specialius metodus, dirbdami su gabiais vaikais, dažniau taiko tie mokytojai, kurių aukštesni saviveiksmingumo (pasitikėjimo, pozityvaus požiūrio) įverčiai. Saviveiksmingumas, pasak tyrėjų, yra netgi svarbiau negu mokytojų teigiamas požiūris į gabių vaikų ugdymą (Caldwell, 2012). Tokius tyrimus ateityje būtų tikslinga atlikti ir Lietuvoje.

Sheffield (2018) teigimu, didelę įtaką mokytojų požiūriui daro ne jų dalyvavimas mokymuose, stažas ar pedagoginė patirtis, bet geografinė vietovė, demografiniai ypatumai, kultūriniai skirtumai, neintelektuali atmosfera. Lassig (2009) teigimu, mokytojų požiūrį, kartu ir elgesį su gabiais formuoja mokyklos „kultūra“, t. y. psichologinė atmosfera, emocinė savijauta, pagalba/palaikymas, įvertinimas. Pasak autorės, palanki aplinka didina mokytojo darbinės veiklos veiksmingumą, kuris priklauso nuo jo įsitikinimų ir emocinės savijautos.

Išvadas apie psichologinės atmosferos reikšmę leidžia daryti ir šio tyrimo kokybinio tyrimo rezultatai. Netikėta buvo tai, kad mokytojai, besistengiantys dirbti su gabiais vaikais, ne tik kad nesulaukia kolegų siūlymo bendradarbiauti, bet ir „užsitraukia“ jų nemalonę, t. y. jaučia pavydą, nepasitenkinimą ir priešišumą. Taip pat reikšminga tai, kad nepalanki gabiams vaikams atmosfera, pasak mokytojų, tvyro ir klasėje – neretai pastebimas neigiamas požiūris į gabius vaikus, kurie patiria patyčias, atstūmimą, todėl neretai slepia savo gebėjimus ir stengiasi susiliesti su „pilka mase“.

Mokytojų požiūrį į gabių vaikų ugdymą atskleidžia ir jų mintys apie metodus, kuriuos jie taiko gabiams vaikams atpažinti ir ugdyti. Pagrindinis metodas, kurį mokytojai nurodė taikantys gabių vaikų atpažinimui, buvo stebėjimo metodas. Jį nurodė 42,0 proc. respondentų. Kiti du dažniau minimi metodai buvo pažintinių gebėjimų skalių taikymas (17,3 proc.) ir paties vaiko savo gabumų įšivertinimas (15,8 proc.). Tyrimo rezultatai taip pat rodo, kad esama ženklų skirtumų tarp taikomų atpažinimo metodų pradinėse

klasėse ir dalykinėje sistemoje. 1–4 klasių mokytojai dažniau nei dalykų mokytojai taiko pažintinių gebėjimų skales, tėvų vertinimo rezultatus, asmenybės bruožų skales. Dalykinėje sistemoje šie metodai retai naudojami, šalia stebėjimo metodo dažniau minimas paties vaiko įsivertinimo būdas.

Įvairiose ugdymo pakopose dirbantys mokytojai pažymėjo, kad gabiems vaikams dažniausiai taiko individualaus darbo arba mokymosi bendradarbiaujant metodus. Mokiniais siūlomos problemų sprendimo, tyrinėjimo užduotys, jie įtraukiami į diskusijas. Panašius rezultatus pateikia Laurence ir kt. (2021), nurodydami, kad pamokose mokytojai dažniausiai taiko problemų sprendimo ir kūrybiškumo ugdymo metodus. Skirtingose ugdymo pakopose dirbančių mokytojų atsakymai apie gabiems vaikams taikomus mokymo metodus gerokai skiriasi, ir daugeliu atvejų nustatyti atsakymų skirtumai yra statistiškai reikšmingi. Trečioje ugdymo pakopoje dirbantys mokytojai gerokai dažniau gabiems mokiniams taiko į individualų mokinių darbą orientuotus metodus, taip pat skatina mokinius dalyvauti diskusijose. 5–8 klasėse dirbantys mokytojai ypač pabrėžė patirtinio mokymosi metodo tinkamumą šio amžiaus vaikams. Remiantis kokybinio tyrimo rezultatais, ribotą objektyvių metodų naudojimą pamokoje, ko gero, galima būtų paaiškinti tuo, kad mokytojams trūksta kompetencijų, specifinių žinių ir patirties, negebama atpažinti emocinių ir elgesio sunkumų turinčių gabių vaikų, trūksta laiko, papildomas darbas nefinansuojamas. Apmąstant tyrimo rezultatus, plačiau pasidomėta mokytojais (11,4 proc.), teigusiais, kad patys kuria programas gabiesiems. Paaikšėjo, kad būtent šie mokytojai gabiesiems vaikams atpažinti ir ugdyti taiko gerokai platesnį metodų ir įrankių rinkinį nei jų kolegos.

Lassig (2009) atliktas tyrimas parodė, kad mokytojų požiūris, nuo kurio priklauso ir jo elgesys su gabiais vaikais, lemia gabių vaikų mokymo efektyvumą ir tinkamų mokymo metodų parinkimą. Todėl reikėtų mokytojams sudaryti sąlygas ir mokyti juos efektyvesnių darbo su gabiais vaikais metodų ir kelti kitokius, negu mokant įprastų gebėjimų vaikus, reikalavimus. Pajutus tokio mokymo efektyvumą, galbūt keistūsi ir mokytojų požiūris į gabius vaikus bei jų ugdymą. Vis dėlto ne viskas priklauso nuo paties mokytojo – svarbus ir finansavimas, ir mokyklos kultūra, kurioje būtų teikiamas prioritetas gabių vaikų ugdymui, mokytojų požiūrio į gabiuosius formavimui, tokio vaiko įgūdžiams ir gebėjimui atpažinti ir atsižvelgti į gabių vaikų poreikius. Tai turėtų būti viena iš pagrindinių užduočių mokykloms, norint, kad gabūs vaikai iki galo atskleistų savo potencialą, kuris ateityje būtų panaudotas visuomenės labui.

Apibendrinus galima teigti, kad Lietuvos mokytojai susiduria su dideliais sunkumais, ugdydami gabius vaikus. Svarbu pripažinti, kad efektyvus gabiųjų ugdymas galimas tik tuomet, kai sutelkiamos visų švietimo dalyvių pastangos (tiek švietimo ministerijos, tiek mokytojų, tiek ir mokinių). Įvykus realiems teigiamiems pokyčiams, keisis ir mokytojų požiūris, kuris priklauso tiek nuo išorinių/objektyvių sąlygų (finansavimo, tinkamos atmosferos, darbo sąlygų, mokytojų tarpusavio bendradarbiavimo, palankaus gabių vaikų vertinimo klasėje), tiek ir nuo subjektyvaus mokytojų patyrimo (savijautos, emocinės būsenos, palankaus požiūrio į jų darbą, jų darbo įvertinimo, savo darbo reikšmingumo pajautimo).

## Literatūra

- ALLEA. (2019). Europos elgesio kodeksas mokslinių tyrimų etikos klausimais. <http://lino.lmt.lt/wp-content/uploads/2019/01/%C4%8Dia.pdf>.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994a). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161–179.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994b). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74–86.
- Brandišauskienė, A. (2011). *Gabių gimnazijos mokinių santykiai ir jų tobulinimo edukacinės prielaidos*. [Daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Caldwell, D. W. (2012). *Educating gifted students in the regular classroom: Efficacy, attitudes, and differentiation of instruction*. electronic [Doctoral dissertation. Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1826&context=etd>
- Coleman, L. C., & Cross, T. L. (2021). *Being gifted in school. An introduction to development, guidance, and teaching*. Routledge.
- Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13598139.2018.1518775?scroll=top&needAccess=true?>
- Gagne, F. (2018.) Psychological Test and Assessment Modeling, *Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update François Gagné*, 60(1), 403–428. [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02\\_PTAM\\_Q4\\_Gagne.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4_Gagne.pdf)
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth and adult: Their social perspective and culture* (pp. 148–170). Trillium Press.
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2016). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1), 11–24.
- Grigaitė, B., ir Misiūnienė, J. (2010). Gabumų tyrinėjimų link. *Tarptautinis psichologijos žurnalas: biopsichologinis požiūris*, 5, 37–58.
- Gross, M. U. M. (2000). Musings: „Hasten Slowly“ Thoughtfully planned acceleration. *Understanding Our Gifted*, 20(2), 6–8.
- Kaplan, S. A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262–273.
- Krijan, I. P., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Primary schoolteachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681–724. <https://hrcak.srce.hr/file/216282>
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' Attitudes toward gifted education. *Roepers Review*, 41(2), 76–87.

- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42.
- Leavitt, M. R. (2017). *Your passport to gifted education*. Springer International Publishing Switzerland.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2005). *Gabių mokinių ir jaunuolių ugdymo strategija*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270919?jfwid=-wd7z8svl8>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2006). *Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programa*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270919?jfwid=-wd7z8svl8>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2009). *Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.336443?jfwid=f4nne5u3b>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51 (3), 246–255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178–182.
- Narkevičienė, B., Almonaitienė, J., ir Janulionis, V. (2002). *Itin gabių vaikų ugdymo situacijos Lietuvoje analizė*. Tiriamojo darbo ataskaita. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Kauno technologijos universitetas.
- Peachman, M. C. (1942). Attitudes: their significance in education for the gifted. *Journal of Educational Psychology*, 33(3), 183–198.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), Art 33, 211–221. <https://www.efsupit.ro/images/stories/nr2.2014/13.%20Art%2033.%20%20pp.%20211%20-%20221.pdf>
- Portesova, S., Budikova, M., & Koutkova, H. (2011). Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *New Educational Review*, 24, 305–326.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, XX (X), 1–25.
- Russel, J. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, Gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303.
- Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., & Durón-Ramos, M. F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching Experience and training. *Sustainability*, 12(11), 4474.
- Sheffield, J. S. (2018). *Teacher attitudes towards gifted education in rural school districts* (Specialist Project). Western Kentucky University.
- Tallent-Runnels, M. K., Tirri, K. A., & Adams, A. M. (2000). A cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children and programs for gifted children, *Gifted and Talented International*, 15(2), 103–115.



- Wong, M. (2018). Challenging assumptions about giftedness in early childhood. *Tall Poppies Magazine of the New Zealand Association for Gifted children*, 43(1), 26–28.
- Zabulionis, A. (2020). *Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė*. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/06/EBPO-PISA-2018-antrine-analize.pdf>
- Žydzūnaitė, V., ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai: Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vaga.

---

## Education of Gifted Children: An Analysis of Lithuanian Teachers' View and Experiences

Daiva Grakauskaitė-Karkockienė<sup>1</sup>, Viktorija Sičiūnienė<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, daiva.karkockiene@vdu.lt

<sup>2</sup> Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, viktorija.siciuniene@vdu.lt

---

### Summary

Gifted children's education is one of the most relevant pedagogical and psychological problems in education worldwide. The inclusion of gifted education programs in schools depends on the educational system and teachers' education and experiences. This study explores Lithuanian teachers' view and experiences regarding the education of gifted children. A total of 500 teachers, representing 45 schools in Lithuania, participated in a written survey. Study data were collected through written responses to a survey which included: questions regarding experiences working with gifted children (12 questions) and respondents' demographics. The questions with response choices provided explored the areas of respondents' experiences in gifted education, including the application of gifted children's education programs in their school; work experience with gifted students; and preparation and willingness to work with gifted children. Reflecting on the results, it's clear that Lithuanian teachers face great difficulties in educating gifted children, depending on both external/objective conditions (funding, appropriate atmosphere, working conditions, cooperation among teachers) and' subjective experiences (well-being, emotional state, evaluation, and feeling of the significance of their work).

---

**Keywords:** *Lithuanian teachers, gifted children, teachers' view, experiences in educating gifted children.*

---

Gauta 2021 11 17 / Received 17 11 2021  
Priimta 2022 09 28 / Accepted 28 09 2022