

Vilniaus Universitetas
Filosofijos fakultetas
Bendrosios psichologijos katedra

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa
Magistro darbas

**Nerealizuojančių savo mokymosi potencialo gabių mokinių kūrybiškumo raiška:
mokytojo perspektyva**

Darbo vadovė: Doc. Dr. Sigita Girdzijauskienė
Konsultantė: Doc. Dr. Greta Kaluževičiūtė-Moreton

Vilnius 2024

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY.....	5
PRATARMĖ	6
1.ĮVADAS	7
1.1 Gabumų apibrėžimo problematika	7
1.2 Gebėjimų nerealizavimo samprata	8
1.3 Gebėjimų nerealizavimo priežastys	9
1.4 Kūrybiškumo samprata.....	10
1.5 Mokytojų požiūris į mokinių kūrybiškumą	12
1.6 Kūrybiškumo ir gabumų ryšys	14
1.7 Tyrimo problema, naujumas ir tikslas	17
2.TYRIMO METODOLOGIJA	19
2.1 Teorinis tyrimo pagrindas.....	19
2.5 Tyrimo dalyviai	20
2.2 Instrumentai ir tyrimo eiga	21
2.2.1 Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20.....	21
2.2.2 Pusiau struktūruotas interviu su mokytojais	21
2.2.3 Etiniai aspektai	22
2.2.4 Tyrimo patikimumas.....	23
2.2.5 Tyrimo eiga.....	23
2.3 Duomenų analizė	24
2.3.1 Duomenų analizės etapai	24
2.3.2 Asmeninė refleksija	25
3.1. Tema: Kuria santykį	27
3.1.1 Potemė: Kuria pilnavertį santykį	27
3.1.2 Potemė: Kuria destruktivų santykį.....	28
3.2 Tema: Vidinis kūrybiškumo patyrimas	29
3.2.1 Potemė: Vaizduotė bei jos vidinis patyrimas	30
3.2.2 Potemė: Kūrybiškas funkcionavimas vidiniuose procesuose.....	31
3.2.3 Potemė: Kūno reakcijos byloja apie vidinius procesus	32
3.3 Tema: Problemos sprendimo paieška akademiniame lygmenyje.....	33
3.3.1 Potemė: Ieško sudėtingesnių problemos sprendimo būdų.....	34
3.3.2 Potemė: Ieško efektyvesnių problemos sprendimo būdų	35
3.4 Tema: Randa spragas sistemoje.....	35
3.4.1 Potemė: Surastos spragos maskuoja patiriamus sunkumus.....	36
3.4.2 Potemė: Surastos spragos kompensuoja patiriamą nepakankamumą.....	37
3.5 Tema: Tolsta nuo normų.....	38
3.5.1 Potemė: Neatitinka nustatytų normų	38
3.5.2 Potemė: Ieško normų savo suvokimui.....	39
4. TYRIMO REZULTATŲ APTARIMAS.....	41

IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS.....	47
LITERATŪRA	49
PRIEDAI	54

SANTRAUKA

Nerealizuojančių savo mokymosi potencialo gabių mokinių kūrybiškumo raiška: mokytojo perspektyva, Eglė Jankovičė, Vilnius, Vilniaus Universitetas, 2024, p. 55

Baigiamajame magistro darbe analizuojama nerealizuojančių savo gebėjimų gabių mokinių kūrybiškumo raiška per mokytojų perspektyvą. Tyrimo tikslas buvo suprasti kaip nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai reiškia savo kūrybiškumą apklausiant tų vaikų mokytojus. Tyrimo dalyvės, buvo 7 pradinių klasių mokytojos, amžius nuo 35 iki 44 m. Dalyvauti tyrime jos buvo pakviestos po to, kai adaptuotu Lietuvoje Cattell fluidinio intelekto testu (CFT R-20) buvo atrinkti nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, besimokantys jų ugdomose klasėse, mokytojos buvo apklaustos pusiau struktūruotu interviu metodu. Atsakant į tyrimo klausimus, reflektivosios teminės duomenų analizės metodu buvo išvystytos penkios temos: a) Kuria santyki b) Sprendžia problemas akademiniam lygmenyje c) Randa spragas sistemoje d) Vidinis kūrybiškumo patyrimas e) Tolsta nuo normų. Atliktas tyrimas leido susidaryti nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumo raiškos paveikslą, suteikti mokytojoms rekomendacijų. Raktiniai žodžiai: kūrybiškumas, gabumų nerealizavimas, mokytojų požiūris.

SUMMARY

The expression of creativity of gifted underachievers, based on the teachers' perspective, Eglė Jankovičė, Vilnius, Vilnius University, 2024, p. 55

The master's thesis analyzes the expression of creativity of gifted students who do not realize their abilities through the perspective of teachers. The purpose of the study was to understand how gifted children who do not realize their abilities express their creativity by interviewing the teachers of those children. The research participants were 7 primary school teachers, aged from 35 to 44 years. They were invited to participate in the study after the Cattell fluid intelligence test (CFT R-20), adapted in Lithuania, selected gifted children who did not realize their abilities and studied in their classes, the teachers were interviewed by a semi-structured interview method. In response to the research questions, five themes were developed using the method of reflective theme data analysis: a) Creates a relationship b) Solves problems at the academic level c) Finds gaps in the system d) Inner experience of creativity e) Moves away from norms. The conducted research made it possible to form a picture of the expression of creativity of gifted children who do not realize their abilities, to provide recommendations to teachers. Key-words: creativity, gifted underachievers, teachers attitude.

PRATARMĖ

Šiuolaikinis pasaulis gerokai pasistūmėjęs į priekį, lyginant jį su ankstesniais laikais. Šiandien daugelis procesų yra kompiuterizuoti, robotizuoti, žmogus bando prisijaukinti kosmosą, kasdien išrandami vaistai nuo nepagydomų ligų, žmogaus protą keičia dirbtinis intelektas. Toks ėjimas į priekį rėmėsi kūrybiškais, intelektualiais žmonėmis. Pažangai einant į priekį, koja kojoni atsiranda ir šalutiniai reiškiniai. Atsiranda naujos ligos, dėl per didelio vartojimo stipriai teršiama planeta, vėl pradėjo kilti karai, kuriuose žudoma išmaniais ginklais. Žmonės persisotinę materialiais dalykais, neberanda prasmės tiesiog gyventi. Pasaulis susiduria su problemomis, kurioms reikia sprendimų ir tai spręsti intelektualūs, kūrybiški žmonės – užaugę gabūs vaikai.

Tam, kad aukšti intelektiniai gebėjimai būtų produktyvūs pačiam žmogui ir visuomenei, visų pirma reikia žinių ir motyvacijos, antra – kūrybiškumo (Renzulli 1998; Monks 2014), trečia – drąsos taikyti tas žinias ir kurti. Jei kažkuris vienas iš paminėtų aspektų stringa, greičiausiai to produktyvumo pasiekti nepavyks. Nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai ir yra toks pavyzdys. Stokojant žinių gavybos, motyvacijos ar drąsos, kūrybiškumas pradeda reikštis įvairiais, labai dažnai nepageidaujamais ar tiesiog neproduktyviais aplinkai ir vaikui būdais. Vis tik kūrybiškumo raiškos būdų atpažinimas yra vertingas, nes tam tikras kūrybiškas elgesys gali signalizuoti apie besislepiančią po juo gabų ir produktyvų vaiką, kuris dažnai savo elgesiu tiesiog siunčia pagalbos žinutę.

Norėčiau padėkoti tyrimo dalyvėms – mokytojoms, kurios sutiko pasidalinti savo patirtimi apie nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumo raišką. Kiekvienas pokalbis buvo vertingas, leido labiau suprasti bei išanalizuoti šį sudėtingą reiškinį.

1.ĮVADAS

1.1 Gabumų apibrėžimo problematika

Tyrinėjant nerealizuojančio savo gabumų gabaus vaiko koncepciją, visų pirma reikia apibrėžti, kas tai yra gabumas. Gabumų koncepcijos tyrinėjimas vyksta jau apie šimtą metų, vis tik vieningo apibrėžimo nėra ir jis labiausiai priklauso nuo to, ką apibrėžiama vadinti gabumais bei kokią naudą kultūrai tas apibrėžimas teikia (Renzulli, 1979). Renzulli (1998) įvardijo šios srities tyrinėjimo problemą – kol mokslininkų nuomonės skirsis, niekada nebus vieno gabumo apibrėžimo. Tačiau jis akcentavo, kad labai svarbu, jog autoriai juos kurdami prisimintų, jog apibrėžimuose nustatyti kriterijai lems gabių vaikų atpažinimą ir jų ugdymą, todėl reikia pripažinti šio apibrėžimo svarbą. Nacionalinės gabių vaikų asociacijos atliktoje metaanalizėje Hodges ir kiti (2018) išskiria tokį gabaus vaiko apibrėžimą: gabūs asmenys yra tie, kurie demonstruoja išskirtinį gabumų lygį (apibrėžiamas kaip išskirtinis gebėjimas mąstyti ir mokytis) arba kompetenciją vienoje ar keliose srityse. Šios sritys apima bet kokią struktūrizuotą veiklos sritį (pavyzdžiui, matematika, muzika, kalba) ir (arba) sensomotorinių įgūdžių reikalaujančios veiklos (pavyzdžiui, tapyba, šokiai, sportas). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos (2014)¹ dokumentuose gabūs vaikai apibrėžiami kaip galintys efektyviai įgyti žinių, jas pritaikyti naujoms problemoms spręsti ir sparčiai mokytis iš savo patirties. Jų intelektinių gebėjimų lygis yra itin aukštas, taip pat šie vaikai pasižymi dideliu kūrybiškumu. Dar vienoje metaanalizėje mokslininkai akcentuoja, jog gabumų apibrėžimai vystosi vis labiau įtraukdami tam tikras žmogaus vyraujančias emocijas ir tam tikras asmenines savybes, tokias kaip motyvacija, humoras, atkaklumas, loginis mąstymas, socialiniai įgūdžiai (Annie & Khoury, 2018). Verta pastebėti, kad gabumų apibrėžime vis dar labai stipriai akcentuojamas intelekto koeficientas, kas reiškia didelį atotrūkį nuo realybės. Kaip teigia Renzulli (1998), kai apibrėžime akcentuojamas intelektinių gebėjimų lygis, tai jis nebūtinai apibrėžia gabumus. Jo nuomone, tyrimų ir matavimų srityse svarbiausias dalykas turėtų būti išaiškinti, kaip identifikuoti ir lavinti konkrečius asmens gebėjimus, o ne bandyti išsiaiškinti, kaip juos sujungti į vieną, bet galbūt beprasmį skaičių (Renzulli, 1998).

Tyrinėjant gabaus vaiko koncepciją, literatūroje randamas gabių vaikų išskirstymas į tipus pagal tam tikrus kriterijus. Toks skirstymas gali padėti atpažinti gabumus, pritaikyti intervencijos būdą, palaikyti motyvaciją (Renzulli, 1998; Rogers & Kimpston, 1992; Heller, 2013). Renzulli (1998) gabius vaikus siūlo skirstyti į dvi kategorijas. Minėtas autorius pirmąją kategoriją laiko mokykliniu gabumu, o antrąją – kūrybiniu-produktyviu gabumu. Literatūroje galima rasti požiūrių, kad gabumai gali būti mokslinio arba meninio tipo (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Dar vienas tyrimas, kurio autoriai yra Betts ir Neihart (1998), gabius vaikus skirsto į šešis tipus. Šie autoriai

¹ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/950ae42089e211e39d2dc0b0e08d5f21/asr>

teigia, kad gabūs vaikai gali būti sėkmingo, kūrybiško, slepiančio savo gabumus, atsiskyrusio nuo mokyklos, turinčio ir gabumą ir sutrikimą bei savarankiško tipo. Dalis šių tipų gabių vaikų nerealizuoja savo gebėjimų akademinėje srityje, tačiau intelektualius bei kūrybinius gebėjimus nukreipia į socialinius aspektus, gabumų maskavimą, taip pat savidestrukciją. Taigi, gabių vaikų tipai kategorizuoja gabius vaikus pagal gabumų kryptį, patiriamus sunkumus, saviraišką bei tai, ar gebėjimai yra realizuojami.

Apibendrinant įvairius požiūrius į gabaus vaiko apibrėžimą, galima teigti, kad nors apibrėžties svarba yra didelė dėl gabių vaikų atpažinimo, jų ugdymo, tačiau kartu tai gana sudėtinga koncepcija, todėl ir nėra vienos sampratos, apibrėžiančios gabius vaikus.

1.2 Gebėjimų nerealizavimo samprata

Norint kalbėti apie gebėjimų nerealizuojančius gabius vaikus, visų pirma svarbu panagrinėti šio reiškimo sampratą, kas tai yra gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas. Renzzuli dar 1999 m. teigė, kad nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, tai mokiniai, sulaukiantys labai mažai teigiamo dėmesio dėl savo išskirtinių domėjimosi sričių ar kitokio elgesio. Jis teigė, kad tokie vaikai gali maištauti arba pasitraukti iš švietimo įstaigų, kurios jiems atrodo priešiškos. Į mokyklas jie gali žiūrėti kaip į griežtą discipliną turinčias vietas, kurios nesirūpina jų interesais ir išstumia kitaip mąstančius. Mokslininkas manė, jog šie vaikai yra nusivylę ir teigė, kad jiems reikalingas padėsinimas, o ne drausmė ar didesnis laiko limitas užduotims atlikti. Lietuvių autorių Girdzijauskienės ir kitų (2018) parengtame metodologiniame leidinyje nerealizuojantis savo mokymosi potencialo gabus vaikas apibrėžiamas kaip tas, kuris turi aukštus intelektualius gebėjimus, tačiau jų nerealizuoja akademinėje srityje. Tuo tarpu užsienio šaltiniuose gebėjimų nerealizavimas apibrėžiamas kaip nuolat demonstruojamas reikšmingas neatitikimas tarp suvokto potencialo ir tikrosios veiklos rezultatų (Keri, 2023). Apibendrinant skirtingus šaltinius, analizuojančius nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų koncepciją, galima pastebėti, kad apibrėžtys kiek skiriasi, tačiau ašis išlieka panaši – gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas savo potencialo neatskleidžia.

Kalbant apie gabumų nerealizavimo raidą bei kaip ir kada prasideda nerealizavimas, pastebima, kad skirtingi autoriai laikosi įvairių pozicijų šiuo klausimu. Kai kurių autorių (Rogers, 1992; Eddles-Hirsch et al., 2010) atliktų tyrimų išvados atskleidžia, kad tam, jog gabus vaikas realizuotų savo gebėjimus bei būtų atliepti jo emociniai ir socialiniai poreikiai, užtenka vien to, kad jo gabumai kuo anksčiau būtų pastebėti ir vaikas kuo anksčiau pradėtų lankyti mokyklą, o pradėjęs mokytis, tiesiog nuolat gautų akademinį iššūkį. Tačiau kiti tyrimai (Blaas, 2014) rodo, jog yra atvirkščiai – visų pirma išsivysto emociniai sunkumai dėl socialinių veiksnių, kaip, pavyzdžiui, bendraamžių atskirtis, izoliacija, stresas šeimoje, nerimas, depresija, destruktivus perfekcionizmas ir

dėl visų šių veiksnių yra įtakojami vaiko pasiekimai mokykloje. Dar kitokios nuomonės laikosi autoriai, pristatę Miuncheno gabumų modelį (Mönks et al., 1970). Tyrėjai labai holistiškai aiškina gabumų nerealizavimą ir didžiausią reikšmę realizuojant gabumus suteikia vaiko aplinkai. Jie teigia, kad pirmiausia gabumai susideda iš intelektinių gebėjimų, kūrybinio mąstymo, motyvacijos bei socialinių ir emocinių savybių. Miuncheno modelio kūrėjai atkreipia dėmesį į tai, kad gabumai yra gana dinamiškas ir besikeičiantis reiškinys, kuriam turi įtakos aplinka: šeima, mokykla, kultūrinė įtaka. Tad nuo to, kaip aplinka gebės atpažinti, parinkti ugdymo metodus, suteikti palankią socialinę ir emocinę paramą, skatins kūrybišką mąstymą, priklausys, ar vaikas realizuos savo gebėjimus, ar taps nerealizuojančiu savo gebėjimų gabiu vaiku (Ziegler, 2000).

1.3 Gebėjimų nerealizavimo priežastys

Detaliau nagrinėjant kokios gali būti gebėjimų nerealizavimo priežastys įvairiame mokykliniame amžiuje, jų aptinkama įvairių. Autoriai T. L. Cross ir J. R. Cross (2021) kaip pagrindinę gabumų nerealizavimo priežastį įvardija paramos ir tinkamų ugdymo paslaugų nebuvimą. Panašų požiūrį pateikia mokslininkai Yeung ir kiti (2005), kurie remiasi Gardnerio (1993) intelekto teorija. Ši teorija teigia, kad kiekvienas individas turi daugybę intelektų, kurie leidžia jam parodyti savo talentus ir potencialą. Taigi, jei mokykla galėtų sudaryti palankią aplinką įvairiems intelektams ugdytis, vaikai turėtų galimybę sustiprinti savo specifinius talentus. Nepaisant to, Honkonge atlikto tyrimo rezultatai rodo, kur mokyklų sistemoje didžiulis dėmesys skiriamas tik intelektui, susijusiam su akademinio darbu, kitos specifinės stiprybės lieka nepastebėtos (Yeung et al., 2005).

Hately ir Townend (2020), atlikę sistemine literatūros analizę apie gabių berniukų mokymosi potencialo nerealizavimo priežastis, pateikė išvalgas, jog gabūs berniukai dažnai nerealizuoja savo gabumų pirmiausia dėl socialinių ir emocinių veiksnių, o ne dėl netinkamos ugdymosi aplinkos. Keri (2023) teigia, kad gebėjimų nerealizuoja kai kurie mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių ar negalių, kalbinių ar kultūrinių skirtumų, ir tie, kurie lanko mokyklas didelio skurdo vietovėse, nes aplinkai, kurioje jie lanko mokyklą, trūksta tinkamo finansavimo, išteklių, apmokytų mokytojų. Dyrda (2009) manymu, vienas iš veiksnių, kodėl gabūs mokiniai nepasiekia aukštų mokyklos rezultatų, yra tai, kad jie turi asmeninių problemų dėl santykių šeimoje, mokykloje ir su bendraamžiais. Vaikai, kurie nepasiekia sėkmės, dažnai nežino savo mokymosi problemų, dėl nesėkmės kaltina nuobodžias pamokas ar mokytojus. Nerealizuojantys savo gebėjimų mokiniai turi neigiamą požiūrį į save, jiems būdingas nepalankus savęs vaizdas, žema savivertė. Šie bruožai atsiskleidžia kaip nepasitikėjimas savimi ir kitais, priešiškus aplinkiniams, silpna motyvacija mokytis ir atkaklumo stoka. Dėl nesėkmės baimės jie dažnai pasirenka užduotis, kurios yra per lengvos ir neprisideda prie jų tobulėjimo. Kai kurie mokslininkai šaltiniai teigia, kad išskirtinai didelis kūrybiškumas gali taip pat būti gebėjimų nerealizavimo priežastis. Toth ir Bakar (1990)

nuomone, dideli kūrybiniai gebėjimai gali trukdyti konvergentinio mąstymo įgūdžiams. Tai reiškia, jog kūrybingesnis mokinys gali patirti mažiau akademinės sėkmės laikantis tradicinės klasės aplinkos ribojimų. Pakankamai neseniai Schiltz (2019) atliktu tyrimu patvirtina, kad divergentinis mąstymas viena vertus gali lemti akademinę sėkmę, kita vertus gali tapti veiksniumi, skatinančiu akademinį sunkumą, jei mokinys neturi motyvacijos mokytis arba turi silpną savireguliaciją.

Yeung ir kiti (2005) nustatė, kad kai kurie gabūs mokiniai, kurie patiria nesėkmę gaudami prastus akademinis įvertinimus, tampa nepatenkintais ir trukdančiais klasės darbą mokiniais. Autoriai teigia, kad mokinio, turinčio įsitikinimą apie save, kaip apie nekompetentingą mokymosi aplinkoje bei turinčio nesėkmingą akademinio darbo patirtį, akademiniai pasiekimai yra žemesni (Yeung et al., 2005). Dar vienas ankstesnis tyrimas atskleidė, kad jei nerealizuojantys savo akademinį gebėjimų kūrybiškai gabūs mokiniai patenka į palaikančią aplinką, kur gauna laisvės ir atsakomybės, motyvacijos, jie gali tapti labai produktyvūs (Kim, 2008). Atlikus detalią apžvalgą apie gebėjimų nerealizavimo priežastis, galima teigti, kad priežasčių yra pačių įvairiausių, tai gali būti emociniai sunkumai, išsivysčiusi stipri baimė suklysti, didesni ar mažesni specialieji ugdymosi poreikiai, tam tikri kognityviniai sunkumai, tinkamų ugdymo metodų stoka, ekonominė situacija, sunkumai socialinėje aplinkoje ir kita.

Apibendrinant gabaus nerealizuojančio savo gebėjimus vaiko sampratą, galima teigti, jog mokslininkų požiūrių į šią apibrėžtį yra įvairių, tačiau bendrine prasme tai yra vaikai, turintys aukštus intelektualinius gebėjimus, tačiau nerodantys rezultatų mokyklinėje aplinkoje. Šių vaikų gebėjimų nerealizavimas remiasi įvairiomis priežastimis, taip pat šie vaikai turi įvairių sunkumų bei savo potencialą gali nukreipti į kitas nei akademinės veiklas.

1.4 Kūrybiškumo samprata

Nors visuomenėje apie tai, kas yra kūrybiškumas, gausu mitų, tokių, kaip pavyzdžiui, jog kūrybiškumas – tai dieviškas įkvėpimas (Kaya, 2020), kūrybiškumo tyrimai mokslinėje plotmėje atliekami jau daugiau kaip šimtą metų, tad norisi labiau suprasti šį reiškinį per mokslo prizmę. Nagrinėjant reiškinį lietuviškuose šaltiniuose, aptinkamos tiek kūrybiškumo, tiek kūrybingumo sąvokos, tad toliau gilinantis į šią koncepciją, visų pirma svarbu aptarti sąvokos semantinę reikšmę. Baresevičius (2022), remdamasis atlikta sistemine literatūros analize, teigia, kad Lietuvos mokslinėje literatūroje vis dar vyksta diskusija, kuri lietuvių kalbos sąvoka, t.y. kūrybiškumas ar kūrybingumas, yra tinkamesnė vartoti kūrybos psichologijoje, edukologijoje ir kitose srityse. Kūrybiškumas ir kūrybingumas autoriaus atliktoje analizėje apibrėžiami kaip kuriančio subjekto išsiugdomas gebėjimas kurti naujus materialius ar idealius objektus. Taip pat tai yra proceso, veiklos produkto ir aplinkos savybė, ypatumas ar charakteristika. Savo tyrime autorius pateikia išvadas, kad sąvoka kūrybiškumas yra priimtinesnė daugumai (80,75 proc.) Lietuvos tyrėjų. Nepaisant to, kad ši

konceptija tyrinėjama jau dešimtmečius, vis tik susitarti ir galutinai apibrėžti kūrybiškumo sampratos nepavyksta. Ganusauskaitė, Veinhardt ir Didžgalvytė-Bujauskė (2020), atlikusios kūrybiškumo apibrėžčių Lietuvos ir užsienio moksliniuose straipsniuose metaanalizę, teigia, kad nors stipriai kritikuojamas dėl konstrukto sumenkinimo, bene aiškiausiai kūrybiškumą apibrėžia Rhodeso (1961) 4P kūrybiškumo dimensijų modelis, nusakantis, jog kūrybiškumas susideda iš keturių pagrindinių komponentų: 1) *Person* – asmuo (asmenybės bruožai ir savybės, kognityviniai gebėjimai); 2) *Process* – procesas (žingsniai, etapai ir strategijos, įgalinantys kūrybinius procesus); 3) *Product* – produktas (kuris turi atitikti naujumo ir vertės kriterijus) ir 4) *Press* arba *Place* – aplinka (kontekstiniai veiksniai, skatinantys arba slopinantys kūrybiškumą). Kita vertus, straipsnio autorės rekomenduoja vartoti P. G. Kampylis'o ir J. Valtanen'o (2010) pateiktą kūrybiškumo apibrėžimą: „Kūrybiškumo terminu apibūdinamos individo kūrybinio mąstymo nuostatos, stilius ir gebėjimai, lemiantys psichinę ir (arba) fizinę struktūruotą bei sąmoningą veiklą. Ji gali būti individuali ir (arba) kolektyvinė, vyksti konkrečioje vietoje bei laike, politiniame, ekonominiame, socialiniame ir kultūriniame kontekste. Kūrybine veikla siekiama realizuoti kūrėjo kūrybinį potencialą, o rezultatas yra materialus ar nematerialus produktas, kuris yra originalus, naudingas ir pageidautinas, bent jau kūrėjui. Kūrybinis produktas turėtų būti naudojamas etiniais ir praktiniais tikslais“ (cit. iš Ganusauskaitė ir kt., 2020, p. 23). Nagrinėjant dar vieną metaanalizę, kurioje mokslininkai Haase ir kt. (2018) tyrinėja asmens kūrybiškumą, pastebėta, kad esant didelei apibrėžimų įvairovei, atsiranda paklaida vertinant kūrybiškumą atskiruose tyrimuose. Taip pat autoriai pastebi, kad dėl to, jog kūrybiškumas tyrimuose vertinamas kaip vientisas konstruktas, nėra galimybių lyginti atskirų kūrybiškumo sričių, tokių kaip, pavyzdžiui, mokslinis ir meninis kūrybiškumas. Apibendrintai galima teigti, jog tiek Lietuvos, tiek užsienio šaltiniuose apibrėžimų apie patį reiškinį, jo semantinę reikšmę, yra tikrai daug, tad dedant pagrindus šiam tiriamajam darbui bei suprantant, kas mokslinėje erdvėje yra kūrybiškumas, buvo verta apžvelgti įvairias susistemintas literatūros analizes.

Kai kurie autoriai kūrybiškumą mato kaip problemų sprendimą. Grįžtant prie klasikinių kūrybiškumo tyrimų, matyti, kad tokie autoriai kaip Guilford (1981), Torrance (1976), Getzels (1967) ir kiti kūrybiškumą siejo su sugebėjimu spręsti problemas. Guilford (1981) kūrybiškumą tapatino su divergentiniu mąstymu, kuris reiškiasi sugebėjimu kurti įvairiausias problemų sprendimo būdus ir turi keturias dimensijas: gausumo, originalumo, lankstumo ir detalumo. Torrance (1976) iš esmės plėtojo Guilfordo idėjas bei siejo kūrybiškumą su kūrybišku mąstymu (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Šiuolaikiniai tyrėjai, besiremiantys klasikiniu požiūriu, kad kūrybiškumas – tai problemų sprendimas, teigia, kad kūrybinis problemų sprendimas yra procesas, leidžiantis žmonėms taikyti tiek kūrybinį, tiek kritinį mąstymą, ieškant sprendimų kasdienėms problemoms. Kūrybiškas problemų sprendimas pašalina tendenciją spręsti problemas atsitiktinai, todėl išvengiama netikėtumų ir (arba) nusivylimo atitinkamu sprendimu (Treffinger et al., 2006). Šio požiūrio atstovai teigia, kad dėl savo

divergentinio pobūdžio kūrybiškas problemų sprendimas yra tinkamesnis kuriant rutininius problemų sprendimo modelius bei naujus tvarius sprendimus (Mitchell & Wallinga, 2017).

Kitokią požiūrį į kūrybiškumą turi mokslininkai, teigiantys, kad kūrybiškumas – tai gebėjimas sukurti inovatyvų produktą. Remiantis klasikiniiais tyrimais, matyti, kad dalis autorių, tokių kaip Rossman (1931), Getzels (1967), Jackson (1962) ir kiti termino „problemų sprendimas“ nevartojo, o kūrybiškumą siejo su išradimu. Dar kiti autoriai, tokie kaip Rothenberg (1988) kūrybiškumą siejo su naujo, vertingo rezultato sukūrimu (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Nagrinėjant šiuolaikinius tyrimus, vienos metaanalizės duomenys atskleidė, kad yra stiprus ryšys tarp kūrybiškumo bei inovatyvaus produkto atsiradimo (Sarooghi, Libaers, Burkemper, 2015). Šios metaanalizės autoriai taip pat pastebi, kad neapibrėžtumo vengimas bei aiškus produkto kūrimo žingsnių planavimas padidina kūrybiškumo ir inovatyvaus produkto atsiradimo ryšį. Tokią pačią išvalgą 1957 m. pateikė ir kūrybiškumo tyrinėjimo pradininkas B. Ghiselino, teigdamas, kad kūrybiškumo esmę sudaro produktas, kuris yra tikslingas žmogaus kūrinys, o ne atsitiktinis klaidų ir bandymų rezultatas (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002).

Šiuolaikinės kūrybiškumo psichologijos tyrinėtojai Sawyer ir Henriksen (2024) pateikia sociokultūrinio kūrybiškumo apibrėžimą, kad kūrybiškumas yra produkto, kuris yra naujoviškas ir tinkamas, naudingas ar vertingas, sukūrimas. Sociokultūrinis kūrybiškumo apibrėžimas reikalauja, kad koks nors socialiai vertingas produktas būtų sukurtas prieš veiksmą arba žmogų vadinant kūrybišku. Remiantis Grakauskaitės-Karkockienės (2002) kūrybiškumo tyrinėjimais, šis apibrėžimas mažai nutolęs nuo klasikinių apibrėžimų, teigiančių, jog kūrybiškumo esmę nusako sukurtas produktas, kuris gali būti sukurtas tik tada, kai asmenybė bendrauja su aplinka, nes niekam neparodytas kūrinys negalės būti pripažintas išskirtiniu.

Dar viena teorija apie kūrybiškumo esmę yra ta, kad kūrybiškumas yra tam tikrų esamų normų laužymas, tam tikrų įsisenėjusių veiksmų pakeitimas, kitokių idėjų kūrimas remiasi šio požiūrio pradininku E. de Bono (1967, 1971, 2017). Kitokių idėjų kūrimui reikalingas divergentinis mąstymas, kurio pagrindiniai ypatumai – tai mąstyti greitai išsakant daug idėjų per tam tikrą laiką, mąstyti lanksčiai išsakant daug idėjų apie tą patį reiškini, mąstyti originaliai pateikiant nestandartinius atsakymus bei mąstyti išsamiai, sugebant papildyti savo idėjas (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002).

Apžvelgus mokslinius šaltinius, galima teigti, kad dėl kūrybiškumo tyrinėjimo požiūrių įvairovės, šio konstrukto moksliniuose tyrimuose vyrauja daug prieštaravimų, papildymų, įvairių teorijų bei požiūrių, o šiuolaikiniai tyrinėtojai nestipriai nutolo nuo šių požiūrių pradininkų.

1.5 Mokytojų požiūris į mokinių kūrybiškumą

Mokytojo perspektyva kalbant apie kūrybiškumą yra itin svarbi. Mokytojas – pagrindinis žmogus, esantis arčiausiai vaiko mokyklos aplinkoje. Kaip ir kada mokytojas suvokia kūrybiškumą,

kaip mato vaiko savybes ar pastebi tam tikrus momentus, kuriuose vaikas elgiasi kūrybiškai, turi esminę reikšmę, ar tas kūrybiškumas bus paskatintas ar nuslopintas. Gralowski ir Karwowski (2019) savo atliktoje metaanalizėje nagrinėjo, kaip kūrybiškumą įvertina mokytojas, naudodamas psichometrinius matavimus bei kaip tai siejasi su vaiko turimu kūrybiškumu. Autorius pateikia atlikto tyrimo rezultatus, jog mokytojo vertinimas apie vaiko kūrybiškumą silpnai siejasi su tikraisiais vaiko kūrybiškumo rodikliais. Ši išvada patvirtino anksčiau metaanalizėje pristatyto Machtsas ir kitų (2016) tyrinėjimus, jog mokytojų vertinimai menkai susiję su psichometriniais testų rezultatais. Remiantis autorių pateiktomis išvadomis, galima teigti, kad mokytojų įvertinimai turėtų būti naudojami atsargiai, kai vertinamas mokinių kūrybiškumas. Berezki ir Karpati (2018) teigimu, mokytojų įsitikinimai apie kūrybiškumą tiesiogiai priklauso nuo to, ar kūrybiškumo rodymas turi teigiamą ar neigiamą įtaką klasės atmosferai. Šių autorių tyrime prieita dar vienos išvados, kad mokytojai turi vienokius įsitikinimus apie kūrybiškumą, tačiau savo veiksmais jie sau prieštarauja – palaiko tik patogų dirbti klasės klimatą. Dar kitaip teigia Mullet ir kiti (2016), jų atliktos susistemintos literatūros apžvalgos išvados atskleidė, jog nors mokytojai vertina kūrybiškumą, jų kūrybiškumo supratimas yra nepagrįstas teorijomis ir kūrybiškumo tyrimais. Mokytojai kūrybiškumą tapatina su menu, o asmeniniai ir kultūriniai įsitikinimai turi įtakos jų kūrybiškumo ir kūrybingų mokinių suvokimui. Torrance (1962) teigia, kad tėvai ir mokytojai dažnai mano, jog vertiną kūrybiškumą, tačiau iš tikrųjų ne visuomet sugeba priimti kūrybišką vaiko elgesį, nes ir patys mieliau taikosi prie vyraujančių visuomenės normų. Tarsi antrindamas pastarajam autoriui Groman (2023) teigia, kad mokytojai trokšta kūrybiškumo, bet dažnai negali jo apibrėžti, o jų pirmenybė gerai besielgiantiems mokiniams reiškia, kad kūrybingas vaikas gali jaustis slopinamas tokio požiūrio. Panašią išvadą apie mokytojų požiūrį į kūrybiškumą pateikia Grakauskaitė-Karkockienė (2002), nurodydama, kad mokytojai dažnai mano, kad kūrybingi vaikai yra trikdantys, neatitinkantys reikalavimų ir sukuriantys nenuspėjamą klasės aplinką, kurią sunku kontroliuoti, jie taip pat dažnai pastebi, jog problemiški vaikai būna iniciatyvūs ir kūrybingi, tačiau jiems būdinga agresija ir emociniai sunkumai. Apibendrinant galima teigti, kad nagrinėti tyrimai suteikia neigiamą atspalvį mokytojų perspektyvai apibūdinant kūrybiškumą, vis tik tai yra svarbi atspirtis planuojant tolimesnius tyrimus.

Vaiko kūrybiškumo raiška gali būt nepamatoma dar ir dėl to, nes mokytojas nori suvaldyti klasę bei užtikrinti produktyvią veiklą. Freeman (2016) po 35 metus trukusio longitudinalinio tyrimo teigia, kad priešprieša, kilusi tarp disciplinos, būtinos akademiniam meistriškumui, ir lankstaus požiūrio, būtino aukšto lygio kūrybiškumui, greičiausiai paveiks gabius vaikus bei jų kūrybiškumas, tikėtina, bus nuslopintas dėl spaudimo prisitaikyti. Mokslininkas teigia, kad gabūs vaikai efektyviai apdoroja informaciją, praleidžia daugiau laiko priimdami sprendimus, geriau prisimena tai, ką išmoko, turi daugiau minčių, susijusių su užduotimis, ir geriau susikaupia, tačiau matydami, kad jų pastangos neduoda jokios naudos, gali tiesiog pasiduoti, sumažėti jų savivertė, prarasti susidomėjimą

(Freeman, 2016). Kaip teigia Grakauskaitė-Karkockienė (2002), kūrybiškumui vystytis ypač svarbi yra mokytojų įtaka, tinkamos atmosferos sukūrimas. Tačiau mokytojai labiausiai nenori toleruoti tų savybių, kurios labai svarbios kūrybiškumo auginimui, tai – nepriklausomybės, pasitikėjimo savimi, iniciatyvumo, naujų idėjų išsakymo, lankstumo, divergentinių idėjų išsakymo. Mokslininkės nuomone, didžiausia kliūtis kūrybiškumui skleisti – konformizmas. Autorė, remdamasi Brewerio (1946) tyrimais, tvirtina, kad vaikai, kurių mokytojų mokymo stilius demokratiškesnis, pasižymi spontaniškumu, iniciatyvumu, bendradarbiavimu, o vaikai, kurių mokytojų mokymo stilius dominuojantis, konformistiškesni.

Apibendrinant nagrinėtus mokslinius tyrimus, galima teigti, jog mokytojai turi subjektyvią perspektyvą į mokinių kūrybiškumą, dažnai ją tapatina su menu, mokytojų kūrybiškumo rodiklių dažnai nepatvirtina kūrybiškumo psichometriniai testai. Atskleidus subjektyvų mokytojų požiūrį į mokinių kūrybiškumą, kuris nutolęs nuo mokslinių kūrybiškumo požiūrių, galima teigti, kad mokytojų požiūris į kūrybiškumą turėtų būti tyrinėjamas į tai atsižvelgus bei užvedant juos ant kelio, taip pat po tyrimo suteikiant mokytojams rekomendacijų. Mokytojų perspektyvos tyrinėjimas ir atskleidimas yra ypač svarbus tam, kad kūrybiškas mokinio elgesys būtų pastebėtas ir ugdomas.

1.6 Kūrybiškumo ir gabumų ryšys

Kūrybiškumas – vienas labiausiai išvystytų gabaus vaiko kognityvinių gebėjimų ir svarbus aspektas apibrėžiant gabų vaiką, vis tik mokslininkai apie kūrybiškumo ir gabumų sąsajas kelia įvairias diskusijas. Pavyzdžiui, klasikinių tyrimų autorius Renzulli dar 1998 m. teigė, kad žmogus nėra „gimęs“ su šia savybe, net jei turi aukštą IQ. Jis teigė, kad kūrybiškumas parodo, kaip žmogus sprendžia problemas srityse, kurios yra svarbios pačiam žmogui ir gali būti lavinamas kaip ir visi kiti žmogaus gebėjimai. Nors Renzulli požiūriai plačiai taikomi iki šiol, intelekto ir kūrybiškumo ryšys ir toliau tyrinėjamas, o šiuolaikiniai tyrimai labiau nei ankstesni pripažįsta tai, kad kūrybiškumo ir intelekto gebėjimai daug labiau susiję nei buvo manoma iki šiol (Silvia, 2015). Pavyzdžiui, Metwali ir kitų (2022) atliktos metaanalizės rezultatai parodė, kad rastas stiprus ryšys tarp divergentinio mąstymo, kuris yra laikomas pagrindiniu kūrybiškumo komponentu, ir realių pasiekimų. Kaya (2020) taip pat teigia, kad išradimai bei kiti gabių žmonių sukurti produktai, yra būtent jų aukšto intelekto, žinių bei kūrybiškumo rezultatas. Taigi, kūrybiškumo ir intelekto ryšys yra neatsiejama dalis to, kad dėl abiejų žmogaus gebėjimų atsiranda tam tikras produktyvumas ar kažkoks rezultatas.

Kalbant apie intelekto ir kūrybiškumo rezultatą, kaip ir buvo aptarta ankstesniame skyriuje, yra keletas skirtingų nuomonių. Vieni teoretikai kūrybiškumo rezultatą pripažįsta kaip gimusį produktą bei teigia, kad žmonės, turintys aukštą intelektą, geba pasinaudoti jau turimomis žiniomis tam, kad sukurtų kažką naujo (Sternberg, 2019) arba nebūtinai visai naujo, galimai kažkiek pakoreguoto, nes, kaip teigia Sawyer (2024), kūryba iš esmės mėgdžioja jau sukurtus produktus, jo

nuomone, tokio dalyko, kaip visiškai naujas kūrinys – nėra. Pristatant kitą nuomonę apie iš gabumų kylantį kūrybiškumo rezultata, pastebėtina, kad yra nemažai tyrimų (Grakauskaitė- Karkockienė, 2002; Caglar Cetinkaya, 2014; Nuhoglu & Akgul, 2019; Keles, 2022), kuriuose gabių vaikų kūrybiškumo ir intelekto ryšys tyrinėjamas per gebėjimą spręsti problemas prizmę, remiantis J. P. Guilford (1983) ir E. P. Torrance (1976) idėjomis. Kaip teigia klasikiniai šio požiūrio tyrinėtojai (Maker, 1993), tiek intelektas, tiek kūrybiškumas gali būti matuojamas per gebėjimą spręsti problemas, kai gerai struktūruotos ir apibrėžtos problemos sprendimas matuoja intelektą, o nežinomos ir neapibrėžtos problemos, kurios taip pat gali būti ir realaus gyvenimo problemos, sprendimai matuoja kūrybiškumą. Nuhoglu ir Akgul (2019) teigia, kad yra ryšys tarp kūrybiškumo testo rezultatų ir kūrybinio problemų sprendimo įgūdžių. Pastebima, kad studentai, surinkę aukštus balus, sukuria daugiau idėjų (sklandumas), jie turi daugiau idėjų įvairiose kategorijose (lankstumas) ir jų idėjos yra nepaprastesnės (originalumas). Apibendrintai galima teigti, jog nesvarbu, ar būtų kalbama apie produktą, ar apie tam tikrą problemų sprendimą, abiejų gebėjimų – tiek kūrybiškumo, tiek aukšto intelekto ryšys – vaidina svarbų vaidmenį siekiant realaus produktyvumo.

Visgi tikrai verta pasvarstyti, ar vien tik kūrybiškumo ir intelekto užtenka tam, kad gimtų rezultatas? Nagrinėjant mokslinius šaltinius, randama ir kita perspektyva – tam, kad kūrybiškumo ir intelekto sąveika duotų rezultata, reikalingos taip pat ir kitos asmeninės savybės. Kaip teigia Baska (2021), žmonės, turintys labai aukštą intelektą ir padarę reikšmingų pasiekimų, taip pat turėjo tokias asmenines savybes kaip atkaklumas, motyvacija, pakankamai energijos išteklių bei tinkamas galimybes kūrybiškumui atsiskleisti. Freeman (2016) laikosi labai panašios nuomonės – autorius teigia, kad gebėjimas, iniciatyva ir drąsa, kurių reikia norint atpažinti trumpalaikę galimybę ir ja pasinaudoti, turi nepaprastai didelę įtaką kūrybai – tiek mokslo atradimams, tiek meno kūrimui. Freedman (2016) pateikia papildančią ir įdomią nuomonę teigdamas, kad labai kūrybingų žmonių autobiografijos rodo, kad net nuo kūdikystės rodomas nepasitenkinimas dažniausiai yra jų idėjų pagrindas. Apibendrinant mokslininkų nuomones, gabių žmonių rodomo rezultato atsiradimas ir kokybė priklauso tiek remiantis jų aukštu intelektu, tiek kūrybiškumu, taip pat priklauso nuo tam tikrų turimų asmeninių savybių, gyvenimo aplinkybių, netgi patiriamų emocijų.

Miuncheno modelio tyrinėtojai teigia, kad gabumas apima įvairias intelekto formas. Gabūs, nerealizuojantys savo gebėjimų vaikai gali turėti stiprybių tokiose srityse kaip emocinis intelektas, erdvinis mąstymas ir kt. (Heller, 2013) Panašiai teigia ir Grakauskaitė-Karkockienė (2002), pažymėdama, kad Gardnerio (1983) daugialypio intelekto teorija, gali būti puikus pagrindas analizuojant intelekto ir kūrybiškumo ryšį. Detalizuojant šį požiūrį, Gardnerio teorija teigė, kad intelektas susideda iš kalbinio, vizualinio, loginio, tarpasmeninio, kinestetinio, muzikinio, erdvinio, egzistencinio, gamtinio komponento.

Kalbant apie gabumų nerealizuojančių vaikų kūrybiškumą, svarbu paminėti tokį reiškinį kaip kūrybiškumo slopinimas. Grakauskaitė-Karkockienė (2002) teigia, kad tai, kas slopinama, niekur neišnyksta, tampa kūrinium arba destrukcija. Torrance (1962) ilgalaikiai tyrimai parodė, kad įvairaus amžiaus vaikai slopina savo kūrybiškumą ir iš to kyla kaltės jausmas ir nepasitikėjimas savimi, mokymosi sutrikimai, atsiranda elgesio pokyčiai, polinkis nusikalsti, kyla neurotinių konfliktų, kurių rezultatas – depresija, nerimas, perdėtas dėmesio poreikis, galima psichozė, kai slopinama labai stipriai ir ilgai. Būtent spaudimas ir reiklumas, kylantis iš aplinkos, gali slopinti kūrybiškumą. Tačiau svarbu pažymėti, kad vaikų reakcijos į spaudimą gali būti skirtingos ir jos bus susijusios su asmenybiniais skirtumais. Pavyzdžiui, spaudimas gali paskatinti perfekcionizmą, kuris jau ir taip yra gabaus vaiko asmenybės bruožas ir gali būti kliūtis kūrybiškumui reikštis (Freeman, 2016). Pastarasis autorius taip pat teigia, kad kūrybiškumas gali būti nuslopintas dėl pernelyg didelio dėmesio akademiniam pasiekimams – tėvai ir mokytojai, kurie yra ambicingi dėl savo gabaus vaiko, gali per daug pabrėžti pasiekimus ir žaidimą laikyti „laiko švaistymu“. Kaip teigia Grakauskaitė-Karkockienė (2002), kliūtis tapti kūrybiškam – tai dažnai pasitaikanti frazė: „nedaryk to, nedaryk ano“. Vis tik baimė padaryti ką nors blogai dažnai trukdo daryti bet ką. Jei mokinys yra gabus bet kuriai neakademiniams sričiai, mokyklos aplinkoje, kur veiklos yra struktūruojamos bei apribojamos laiku, kūrybiškumas neturėtų išryškėti. Tokiu būdu vaiko gabumai nepasimatys, o jų originalios, tačiau akademinė lūkesčių neatitinkančios idėjos tiesiog bus vertinamos kaip antisocialios. Kita vertus, jei vaikas sulauks tinkamo palaikymo už mokyklos ribų, jis turės galimybę realizuoti savo gebėjimus rinkdamasis kitas nei akademinės veiklas (Betts, 1998, Heller, 2013). Taigi, kūrybiškumo slopinimas turi svarbų vaidmenį ir lemia tai, ar vaikas kūrybiškumą išreikš į išorę kaip kūrybinį produktą arba kaip destruktivų aplinkai ar sau elgesį.

Dar vienas svarbus momentas, kai kalbama apie gabaus vaiko kūrybiškumą, tai gabaus vaiko nerimas, turintis įtakos jo kūrybiškumui. Freeman (2016) teigia, kad vaikas gali žinoti, ką nori sukurti, bet dar neturi pažangių įgūdžių ir žinių, reikalingų tai sukurti. Tai gali sukelti nerimą gabiam vaikui, kuriam reikia papildomos emocinės paramos, kol jis kovoja. Eyni su kolegomis (2021) atlikto tyrimo duomenys atskleidė, kad patiriamas akademinis nerimas mažina gabaus vaiko dėmesingumą, emocinį intelektą bei kūrybinį mąstymą.

Apžvelgus keletą susistemintų ir pavienių mokslinių tyrimų, galima teigti, kad gabaus vaiko kūrybiškumas yra svarbus visuomenei reiškinys, galintis sukurti pridėtinę vertę, sukuriant naujus išradimus, pateikiant naujas idėjas bei randant problemų sprendimus neapibrėžtose bei neištyrinėtose situacijose. Kita vertus, tam, kad kūrybiškumas būtų nukreiptas pozityvia kuriančia linkme, jis turėtų vystytis jį puoselėjančioje aplinkoje, kitaip gali užgesti, sukurti nerimą arba tapti griaujančia jėga.

1.7 Tyrimo problema, naujumas ir tikslas

Kūrybiškumo vertinimas kūrybiškumo tyrinėjimo lauke yra viena iš labiausiai prieštaringų temų tarp kūrybiškumo tyrinėtojų, o mažas sutarimas vis dar palieka daug erdvės įvairioms interpretacijoms (Sawyer & Henriksen, 2024). Tyrinėtojai sutinka, kad kūrybiškumas gali būti vienaip ar kitaip apibrėžiamas, tačiau kalbant apie kūrybiškumo išmatavimą atsiranda daug skeptiškų nuomonių, nes kūrybiškumo įvertinimas, jei neišmatuotas psichometriniais testais, turi daug subjektyvumo (Sawyer & Henriksen, 2024). Vis tik, apžvelgiant mokslinius tyrimus gabių vaikų kūrybiškumo tyrinėjimo lauke, vienas išilginis tyrimas atskleidė ilgalaikę šios srities problemą: kūrybiškumo tyrimuose dominuoja kiekybinė metodologija. Autoriai teigia, kad pasiklojimas tik kiekybinėmis metodikomis greičiausiai lems tik menką kūrybiškumo supratimą. Autoriai pristatė vieną tyrimą, kuriame interpretavo asmeninę patirtį moterų, sergančių vėžiu ir kitomis lėtinėmis ligomis, kai jos laisvalaikiu kūrė meno kūrinius. Šiose studijose daugiausia dėmesio buvo skiriama prasmėms, įkvėpimams, subjektyviam kūrinio kūrimo procese rodomam reikšmingumui, kurio neįmanoma suvokti vien naudojant klausimynus ir visuotinai apibrėžtas konstrukcijas. Todėl pažanga šioje srityje gali būti pasiekta tik tada, kai bus taikoma subalansuotas įvairių metodų naudojimas įskaitant mišrias – kiekybines ir kokybines metodologijas (Long, 2014). Kiti autoriai, kalbėdami apie mokytojų kūrybiškumo suvokimą taip pat išsako kokybinio tyrimo poreikį: poveikis būsimiems tyrimams rodo, kad reikia atlikti kokybinius tyrimus, kuriais būtų siekiama nuodugniai suprasti mokytojų suvokimą apie kūrybiškumą (Mullet et al., 2016). Tad, remiantis minėtomis mokslininkų išvalgomis, išryškėja kokybinio tyrimo poreikis. Toks tyrimas sukuria vertę ir naujumą, kadangi, kaip jau minėta, tokių tyrimų šioje srityje pasigendama.

Kalbant apie nerealizuojančius savo gebėjimų gabius vaikus, jų aukšto intelekto bei kūrybiškumo gebėjimų išraišką, šiame tyrime pasirinkta remtis anksčiau pristatyto Miuncheno gabumų modelio (Mönks, 1970) idėja, kad aplinka įtakoja, kuria kryptimi gabus vaikas realizuos savo gebėjimus: į akademinis pasiekimus ar į kitas gyvenimo sritis. Remiantis moksliniais šaltiniais, kurie nagrinėja gabių nerealizuojančių savo gabumus vaikų elgesį neskatinančioje aplinkoje, randama tokių pozicijų, kad dėl savo divergentiško mąstymo jie gali priešintis aplinkinių lūkesčių atitikimui, pirmenybę teikdami individualiam suvokimui, demonstruoti kitoki, neatitinkantį normų mąstymą, išvelgti sąsajas tarp iš pažiūros nesusijusių dalykų. Mokyklos aplinkoje gali tapti klasės klounais, rodyti asocialų elgesį, mesti iššūkį autoritetui ar turėti kitų elgesio problemų, kita vertus, taip pat gali nutilti ir atsitraukti, reaguodami į nepritapimo jausmą (Ryan & Coneybeare, 2013). Dėl savo kūrybiškumo tokie vaikai gali sukurti vis originalesnių būdų sujaukti klasės klimatą bei formuoti vis neigiamesnį vaizdą apie save (Yeung et al., 2005). Rodydami netinkamą elgesį vaikai nori gauti dėmesio, būti matomi, vis tik gaudami neigiamą reakciją iš mokytojų bei tai darydami ilgą laiką, jie paprasčiausiai sukuria neigiamą vaizdą apie save. Kaip teigia Miuncheno modelio tyrinėtojai,

nesėkmes gabūs nerealizuojantys vaikai laiko labiau savyje ir todėl jaučia stiprų nerimą, toliau trikdančią jų mąstymo procesus (Heller, 2013). Taip užsisuka destruktivaus elgesio bei gebėjimų nerealizavimo ratas, kuris yra žalingas vaikui.

Remiantis atlikta literatūros analize, mokytojų požiūris į kūrybiškumo raišką nebūtinai atitinka realų vaizdą. Mokytojai kūrybiškumą supranta savaip, jų suvokimas dažnai nutolęs nuo kūrybiškumo tyrimų. Vis tik išryškėja poreikis kokybiniu tyrimu nagrinėti kūrybiškumą iš mokytojų perspektyvos, nes literatūroje taip pat buvo atskleista, jog mokytojo perspektyva, vertinant mokinių kūrybiškumą, yra labai pageidaujama, kokybiškai mažai tyrinėta. Tad, šiuo tyrimu taip pat siekiama išsiaiškinti, kaip gabių nerealizuojančių savo gebėjimų vaiko kūrybiškumo raišką supranta mokytojai. Tyrimą siekiama atlikti taip, kad atsiskleistų tiek jų subjektyvi perspektyva tiek ir pats nagrinėjamas reiškinys tą subjektyvumą sumažinus. Atskleidus minimus aspektus bei pateikus rekomendacijų į kokius kūrybiškumo raiškos aspektus jie dar galėtų atkreipti dėmesį, mokytojai galėtų padėti gabiems nerealizuojantiems savo gebėjimų vaikams realizuoti visą savo potencialą, puoselėti savo stipriąsias puses, stiprinti kūrybiškumą.

Tyrimo tikslas – remiantis mokytojų perspektyva, atskleisti, kaip savo gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai reiškia savo kūrybiškumą.

Tyrimo klausimai:

- Kaip mokytojai supranta savo gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų kūrybiškumo raišką?
- Kaip sprendžia problemas savo gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai?
- Kaip gabių nerealizuojančių savo gebėjimų vaikų kūrybiškumas reiškiasi įvairiose situacijose?

2.TYRIMO METODOLOGIJA

2.1 Teorinis tyrimo pagrindas

Remiantis kokybinių tyrimų ontologija ir epistemologija, pristatyti tyrimą pasirinkau vartoti pirmąjį asmenį. Hermeneutika – tai supratimo supratimas, ir jis atkreipia dėmesį į tai, kaip tyrėjas interpretuoja duomenis, kokią literatūrą renkasi, kokius teiginius konstruoja, peržiūri išankstinį tyrėjo žinojimą apie tiriamą socialinį reiškinį. Hermeneutika lemia neišvengiamą tyrėjo įtaką atslaidžiant teksto prasmes (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016), tad pirmo asmens vartojamas kokybiniame tyrime – pagrįstas ir leistinas.

Nerealizuojančio gabaus vaiko kūrybiškumo raiškos fenomenas tyrime nagrinėjamas per du subjektivius lygmenis, visų pirmą – per mokytojo, visų antra – per tyrėjo, tad abiejuose lygmenyse neišvengiamai prie reiškinio suvokimo prisiliesta per dvi perspektyvas. Šioje vietoje galėtų kilti diskusija apie gautą nagrinėjamo reiškinio rezultatų subjektyvumą, kaip pavyzdį pateikiu ištrauką iš savo asmeninės refleksijos tyrėjo dienoraštyje: “Rašant metodologiją, transkribuojant duomenis, man vis sukasi mintys apie tai, kad prie duomenų prieinu per du požiūrius, visų pirma per mokytojo požiūrį, visų antra per savo požiūrį. Galvoj vis sukasi mintis, kad tai yra painu, dėl šio aspekto sutariau pasikonsultuoti su kokybinių tyrimo metodų dėstytoja” (Asmeninė refleksija, Lentelė Nr. 3). Atsiradus tokioms diskusinėms prielaidoms, atsiremama į socialinio konstruktyvizmo teoriją. Socialinio konstruktyvizmo atstovai teigia, kad nors visos teorinės esybės realiai neegzistuoja ir yra socialiai sukonstruotos bei subjektyvus požiūris dalykus koreguoja, vis tik, egzistuoja ir realūs, nepriklausomai nuo mūsų požiūrio, egzistuojantys objektai (Dranseika, 2008). Remiantis šia perspektyva - tai, ką mes matome kaip kūrybiškumo išraišką, egzistuoja neatsiejamai nuo to, kiek mes subjektyvumo į tą požiūrį įnešame. Interpretuojant tyrimo duomenis, atsirado dar ir duomenų trianguliacija – mano, kaip tyrėjos, požiūris, darbo vadovės bei konsultantės pozicija. Toks duomenų perleidimas per kelis požiūrio kampus tyrimo duomenims suteikia patikimumo.

Duomenų analizei atlikti pasirinkau refleksinę teminę analizę. Refleksine temine analize laikoma sankirta su duomenų reflektavimu, teorinės analizės prielaidomis bei tyrėjo analitiniais ištekliais. Tikimasi, kad jokie du tyrinėtojai nesukirs šio trišalio kriterijaus vienodai, čia yra natūralus tyrėjo vaidmuo bei jo refleksija (Braun ir Clarke, 2019). Šis metodas, skaidant teminę analizę į įvairius tipus, yra susidaręs pakankamai naujai ir ypač tinka nagrinėjant mokytojo požiūrį švietimo kontekste (Byrne, 2021). Kokybinė analizė kaip visuma nepretenduoja į vienintelį ar „teisingą“ atsakymą (Braun ir Clarke 2013). Braun ir Clarke (2019) skatina tyrėją suvokti refleksyvumą, subjektyvumą ir kūrybiškumą kaip žinių kūrimo turta.

2.5 Tyrimo dalyviai

Nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai buvo identifikuoti vienoje privačioje mokykloje, turinčioje tris filialus Vilniuje ir Kaune. Nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų atranką naudodama Cattell fluidinio intelekto testą intelektiniams gebėjimams vertinti (Rudolf H. Weis, Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20, 2017) atlikau trimis etapais. Pirmame etape, 2023 m. balandžio mėn. suorganizavau bandomąjį grupinį testavimą, testo dalyviai buvo 8-11 m. vaikai nesimokantys atranką organizuojančioje mokykloje. Šios grupės vaikai į tyrimo imtį įtraukti nebuvo. Antras etapas buvo vykdomas 2023 m. gegužės mėn. dvejuose mokyklos, organizuojančios atranką, filialuose. Viso antrame etape dalyvavo 7 pradinės mokyklos klasės, iš kurių buvo ištestuota 86 (8-10 m.) vaikai. Suskaičiavus rezultatus nerealizuojantys savo gebėjimų vaikai buvo rasti 5. Trečias atrankos etapas buvo vykdomas 2023 m. lapkričio mėn., kuriame dalyvavo vaikai iš trijų mokyklos filialų pradinių klasių. Šiame etape dalyvavo trys grupės, viso 42 (8-10) m. vaikai, iš kurių pasimatė dar 3 nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai.

Dar sekančiame etape, 2024 vasario – kovo mėnesiais atlikau 7 pusiau struktūruotus interviu su atrinktų nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų mokytojais, tai yra tyrimo dalyviais. Šių pusiau struktūruotų interviu tikslas buvo iširti reiškinį per šių mokytojų požiūrį. Tokie mokytojai turėjo būti 8, tačiau vienas mokytojas dalyvauti tyrime atsisakė. Lentelėje pateikiu aktualiausią informaciją apie tyrimo dalyvius.

1 lentelė. Tyrimo dalyviai

Nr.	Pradinės klasės mokytojo vardas (pakeistas)	Kodas (tyrėjo sukurtas)	Amžius	Gyvenamoji vieta	Ugdymo patirtis	Identifikuoto vaiko, kurį moko, amžius	Identifikuoto vaiko ugdymo trukmė
1.	Salomėja	A	41	Vilnius	6	9 m.	7 mėn.
2.	Simona	B	40	Vilnius	11	9 m.	3 metai
3.	Rūta	C	39	Vilnius	15	10 m.	7 mėn.
4.	Luknė	D	35	Vilnius	8	9 m.	3 metai
5.	Laima	E	35	Vilnius	8	9 m.	3 metai
6.	Lineta	F	39	Vilnius	15	10 m.	4 metai
7.	Gražina	G	44	Vilnius	20	8 m.	2 metai

2.2 Instrumentai ir tyrimo eiga

Tyrimo dalyvių atrankos procese naudotas Cattell fluidinio intelekto testas intelektiniams gebėjimams vertinti (Rudolf H. Weis, Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20, 2017), kuriuo buvo atrinkti nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai. Toliau buvo atliekami pusiau struktūruoti interviu su gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų mokytojais.

2.2.1 Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20

Cattell fluidinio intelekto testas intelektiniams gebėjimams vertinti (Rudolf H. Weis, Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20), 2017). Vadovas 8-15 m. gabių mokinių atrankai), (CFT R-20), 2017 m. standartizuotas Lietuvos mokinių (8 m. 1 mėn. 0 d. – 15 m. 6 mėn. 30 d.) intelektiniams gebėjimams vertinti.

Paskirtis. 8-15 m. gabių vaikų atrankai.

Struktūra. Užduotys sudarytos iš geometrinių figūrų, išdėliotos pagal sunkumą. Teisingas atsakymas pasirenkamas iš 5 atsakymų variantų. 1 subtestas: Eilutės, 2 subtestas: Klasifikacija, 3 subtestas: Matricos, 4 subtestas: Topologija.

Rezultatų vertinimas. Pirmiausia įvertinamos atskiros užduotys, ir suskaičiuojami pirmos dalies teisingi atsakymai, toliau antros dalies teisingi atsakymai. Vienas teisingas atsakymas vertinamas 1 balu. Susumavus abiejų dalių balus, pagal vadovo 7 skyriuje pateiktas 7.1 – 7.3 lenteles CFT R-20 ir jo dalių taškų sumos perskaičiuojamos standartiniais balais, rezultatas palyginamas su vadove nurodytu atskirties įverčiu. Nustatyti atskirties įverčiai 2-8 klasių gabių mokinių atrankai.

Patikimumas. Duomenys apie lietuviškos testo versijos patikimumą ir validumą yra pateikti vadove. Vidinis suderintumas (Vertintas Dalijimo pusiau metodu; t.b. > 0,7) CFT 20-R 1 dalyje 0,88 [amžiaus grupėse 0,79 -0,89], 2 dalyje 0,85 [amžiaus grupėse 0,74-0,85], abiejų dalių – 0,93 [amžiaus grupėse 0,86-0,93]. Dalių ir subtestų koreliacijos: CFT R-20 1 ir 2 dalis - 0,82. Pakartotinio testavimo patikimumas (intervalas tarp testavimų 7 mėn; t.b. > 0,6) CFT R-20 1 dalis: 0,69; CFT R-20 antra dalis 0,71; CFT R-20 abi dalys: 0,76.

Normos. Normos sudarytos amžiaus grupėms, kurios apima 6 mėn. Normos pateiktos lietuviškame vadove (Rudolf H. Weis, Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20. Vadovas 8-15 m. gabių mokinių atrankai.

2.2.2 Pusiau struktūruotas interviu su mokytojais

Nagrinėdama teorinius aspektus taip pat atskleidžiau, jog mokytojo perspektyva vertinant mokinių kūrybiškumą yra labai pageidaujama, vis tik turėtų būti atliekama apgalvotai, taip, kad atsiskleistų tiek jų subjektyvi perspektyva tiek ir pats nagrinėjamas reiškinys tą subjektyvumą kiek

įmanoma sumažinus, nes jų požiūris yra nutolęs nuo mokslinių apibrėžimų. Šiuo tikslu, kad nenutolti nuo klasikinių kūrybiškumo požiūrių, pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Tokiu interviu tipu galima iš anksto suformuoti klausimus, kurie vestų mokytoją pagal tyrinėjamą reiškinį, tačiau, taip pat, toks interviu leidžia turėti pakankamai laisvą ir natūralų pokalbį, kuriame galima išgirsti jų subjektyvų patyrimą neprimetant išankstinės nuomonės. Pusiau struktūruoto interviu klausimai surašyti 2-oje lentelėje.

2 lentelė. Pusiau struktūruoto interviu klausimai

Pagrindiniai klausimai	Tikslinamieji klausimai
Koks yra vaikas?	
Kur jūs matote vaiko kūrybiškumą?	Kur jūs matote vaiko originalumą? Ką kūrybiško pastebite jo atliekamose akademinėse užduotyse? Ką kūrybiško pastebite kitose veiklose?
Kaip jis sprendžia problemas?	Ką jis daro, kai jam kas nesigauna? Kaip jis išsisukinėja? Kaip jis ieško išeičių? Kaip jis ieško galimybių?
Kaip kūrybiškumas reiškiasi įvairiose situacijose?	Kaip jis žiūri į taisykles? Kaip kūrybiškumas reiškiasi per pertraukas? Kaip kūrybiškumas reiškiasi per pamokas? Kaip kūrybiškumas reiškiasi per klasės išvykas? Kaip jis elgiasi konfliktinėse situacijose?

Pasirinkta metodologija leido mokytojo akimis pamatyti, kaip nerealizuojantis savo gebėjimų vaikas reiškia savo kūrybiškumą mokyklinėje aplinkoje, susidaryti įspūdį apie patį reiškinį bei atrasti naujų įžvalgų, pamatyti ir geriau suprasti įvairius ir galimai dar neatskleistus būdus kaip gabūs nerealizuojantys savo gabumų vaikai išreiškia savo kūrybiškumą, suformuoti rekomendacijų patiems mokytojams.

2.2.3 Etiniai aspektai

Prieš pradėdant gabių vaikų atrankas mokykloje, iš tėvų buvo surinkti sutikimai testuoti vaikus. Sutikimai buvo surinkti mokyklos vardu.

Vaikų mokytojai dalyvauti tyrime buvo pakviesti supažindinus juos su tyrimo tema ir esme, mokytojai buvo informuoti apie tyrimo eigą, kad su jais bus vykdomas interviu su balso įrašu, balso įrašo transkriptas bus nuasmenintas, kad dalyvavimas yra savanoriškas bei atsisakyti jame dalyvauti galima net ir vėliau, jau sutikus ar prasidėjus interviu.

2.2.4 Tyrimo patikimumas

Prieš tyrimo organizavimą praėjau universitetinis “Kokybinių tyrimo metodų” kursą gavau teorinių bei praktinių žinių apie tyrimo metodus, interviu klausimų kūrimą, kurso metu pristačiau tyrimo idėją, sukūriau klausimyną bei atlikau pilotinį interviu, visuose etapuose gavau grįžtamąjį ryšį.

Duomenų analizėje atsiranda duomenų trianguliacija, kas reiškia, jog prie reiškinio matymo prisideda keletas požiūrio kampų: mokytojas, tyrėjas, darbo vadovė ir konsultantas. Tai rezultatams suteikia patikimumo bei mažina subjektyvumą interpretacijoje.

Siekiant išlaikyti duomenų rinkimo bei analizės patikimumą interviu metu, atliekant transkriptus, koduojant, kuriant temas bei tam, kad nepasimestų svarbios refleksijos dalys, viso tyrimo vykdymo laikotarpiu vedžiau „tyrėjo dienoraštį“.

Kadangi į mano tyrimą buvo įtraukti ir psichometriniai matavimai, t.y. Cattell fluidinio intelekto testas intelektiniams gebėjimams vertinti (Rudolf H. Weis, Cattell fluidinio intelekto testas CFT R-20, 2017), šio instrumento patikimumą bei validumą aprašiau remiantis kiekybinių tyrimų metodų priimtinais kriterijais 2.2.1 skyriuje. Naudotis šiuo testu buvau supažindinta vienos dienos mokymuose, taip pat atlikau bandomąjį testavimą į tyrimo dalyvių imtį neįtrauktų dalyvių grupei.

2.2.5 Tyrimo eiga

Pagrindinis šio tyrimo principas buvo kuo tiksliau atspindėti tai, ką sako tiriamieji, į pokalbius neįnešant išankstinių nuostatų, taip pat atsižvelgti į mano, kaip tyrėjo refleksinę įtaką - vedama pokalbį mintyse nuolat turėjau pagrindinius tyrimo klausimus, teorinių žinių apie tyrinėjamą reiškinį.

Šeši iš septynių interviu buvo vykdomi gyvai. Prieš vykdydama juos sukūriau jaukią ir tylią aplinką, mokyklose buvo pasirinkti atokiau esantys kabinetai, užtikrinama, kad į juos neitų pašaliniai. Prieš pradėdama įrašus su mokytojais buvo pasikalbama, kad kiek nusiūgtų pašnekovo įtampa, primenama apie konfidencialumą.

Su viena mokytoja interviu buvo vykdomas nuotoliu per Zoom platformą, nes mokytoja tuo metu jau buvo vaiko auginimo atostogose

Kaip aptarta literatūros analizėje, interviu klausimai buvo pasirinkti siauresni, kad reiškinys jų perspektyvoje būtų nagrinėjamas kryptingai, nenutolstant nuo kūrybiškumo teorijų ašies, bet tuo pačiu buvo sekamos jų istorijos, neprimetamos išankstinės nuostatos. Visų pirma buvo užduodamas labai bendras klausimas: „Koks yra vaikas?“, tam, kad mokytoja persikeltų mintimis apie konkretų vaiką. Toliau sekė pagrindiniai klausimai, kurie dažnai būdavo tikslinami tikslinamaisiais klausimais. Antrasis klausimas mokytojams būdavo: „Kaip jūs matote šio vaiko kūrybiškumą?“. Po šio klausimo mokytojai pradėdavo pasakoti įvairias istorijas, kuriose dažnai prirėkdavo ir papildomų, gilinančių klausimų. Toliau sekė siauresni klausimai, kurie nurodydavo mokytojui prizmę, per kurią buvo

prašoma pažiūrėti į vaiko kūrybiškumo raišką, tai buvo tokie klausimai kaip: „Kaip jis sprendžia problemas?“ bei „Kaip kūrybiškumas reiškiasi įvairiose situacijose?“. Buvo naudojami, tikslinamieji klausimai bei spontaniškai adaptuoti prie situacijos klausimai. Po pirmųjų dviejų interviu nuėmiau tikslinamąjį klausimą „kaip jis ieško galimybių?“, nes klausimas mokytojoms nebuvo aiškus. Vykdamas interviu spontaniškai atsirasdavo ir naujų klausimų, kurie nesikartodavo kituose interviu. Interviu trukmė buvo skirtinga, trumpiausias interviu truko 18 min, ilgiausias interviu truko 46 min.

Interviu buvo transkribuoti, eilutės sunumeruotos, kiekvienam transkriptui sukurtas raidinis kodas. Rezultatų skyriuje pateikiant mokytojų pokalbių ištraukas, rašomas raidinis kodas ir transkribto eilutės numeris.

2.3 Duomenų analizė

2.3.1 Duomenų analizės etapai

Duomenys buvo analizuojami šešiais etapais, remiantis Braun ir Clarke (2012) šešių etapų modeliu. Braun ir Clarke (2020) taip pat teigia, kad nors šešios fazės suskirstytos logiška nuoseklia tvarka, tyrėjas turėtų žinoti, kad analizė nėra linijinis procesas, vykstantis į priekį per fazes. Atvirkščiai, analizė ir ypač reflektvyioji teminė analizė, yra rekursinė ir pasikartojanti, todėl tyrėjas prireikus turi judėti pirmyn ir atgal per fazes:

I-ame etape rankiniu būdu buvo atliekami tiriamųjų interviu transkriptai. Interviu buvo transkribuoti, eilutės sunumeruotos, kiekvienam transkriptui sukurtas raidinis kodas. Transkribuojant iškart buvo Bold šriftu žymimasi reikšminga informacija, atsakanti į tyrimo klausimą. Šio proceso metu dokumentavau savo mintis, interpretacijas tyrėjo dienoraštyje. Atlikus transkriptus, dar keletą kartų perskaitant skaičiau tekstus taip stengdamasi kuo geriau susipažinti su medžiaga.

II-ame etape pradėjau kurti pirmuosius kodus. Naudodamasi Microsoft Word funkciją „komentarai“, kodai bus susiję su vėlesniame etape formuojamomis temomis. Pakartotinai skaitant medžiagą bei peržiūrint kodus, bei tikrinant ar jie tikrai atsako į tyrimo klausimą, kai kurių kodų buvo atsisakoma, pridėdami nauji, patirtys atliekant šį procesą buvo dokumentuojamos. Kodavimo procesas atvaizduotas 1-ame ir 2-ame prieduose.

III-ame etape pradėjau kurti pirmąsias temas. Kuriant temas atsisakiau kai kurių kodų, kurie atrodė kaip svarbi informacija, vis tik neatsakė į pagrindinius tyrimo klausimus. Šiame etape išvysčiau 5 temas, kiekvienoje temoje atskleidžiau potemes. Galutinis kodų sąrašas pateiktas 3-iam priede.

IV-ame etape piešiau temų žemėlapius bei dar kartą įvertinau temų tinkamumą, peržiūrdama ar tikrai jos visos atsako į pagrindinius tyrimo klausimus. Temų žemėlapiai matosi 1-ame, 2-ame, 3-ame, 4-ame, 5-ame paveikslėliuose.

V-ame etape keliais sakiniais detalizavau kiekvieną temą, peržiūrėjau mokslinę literatūrą bei dar kartą įvertinau temų tinkamumą.

VI-ame etape atlikau savo pirminę analizę remdamasi gautomis temomis. Atliekant analizę pateikiamos mokytojų pokalbių ištraukos, kurios pažymimos raidiniu kodu bei skaičiumi, žyminčiu cituojamos eilutės numerį transkribte, aprašiau rezultatus.

2.3.2 Asmeninė refleksija

Mano asmeninė patirtis analizuojant duomenis pasirinktoje temoje turėjo įtakos, tad šiame skyriuje trumpai ją pristatau.

Kalbant apie patį reiškinį bei nuo ko prasidėjo tyrimo idėja, tai - nerealizuojančio savo gabumų vaiko reiškinys į mano gyvenimą atėjo atsitiktinai – gavus bendradarbiavimo pasiūlymą vesti psichologijos užsiėmimus gabiems vaikams vienoje, tuo ušsiimančioje, organizacijoje. Šiuo tikslu teko gerokai pasidomėti apie gabių vaikų asmenybinius bei emocinius aspektus, kognityvinius gebėjimus bei apskritai apie jų buvimą pasaulyje. Gabaus vaiko temoje man artimiausia dalis pasirodė – gabaus vaiko kūrybiškumas. Kūrybiškumo vystymąsi, per vaidmeninį vaiko žaidimą, kaip man asmeniškai labai idomų reiškinį, pradėjau tyrinėti psichologijos bakalauro studijose. Šis bendrumo aspektas įkvėpė toliau domėtis bei tyrinėti. Kiek vėliau, vienai privačiai mokyklai organizuojant gabių vaikų atpažinimą su tikslu mokykloje įdiegti programą gabiems vaikams, buvau pakviesta atlikti praktiką bei tokį atpažinimą toje mokykloje suorganizuoti bei įvykdyti. Atlikus atranką bei suskaičiavus rezultatus, buvo identifikuota vaikų, kurie kaip ir visi tikėjosi, praeėjo atrankinius testus bei pateko į gabių vaikų programą. Atrankinius testus taip pat praėjo keletas vaikų, apie kurių patekimą į programą nesitikėjo niekas, nes jie buvo vidutiniškai besimokantys bei, iš pažiūros, akademiniam kontekste neišsiskiriantys vaikai. Šie rezultatai mane skatino domėtis toliau. Kiek pasidomėjus apie tų vaikų istorijas paaiškėjo, kad tai vaikai, turintys tam tikrų emocinių iššūkių savo aplinkoje, susiduriantys su didesniais ar mažesniais mokymosi sunkumais. Pradėjus kilti klausimams apie tai, kaip kitaip, be testavimo, tokius vaikus būtų galima pamatyti ir jiems padėti, kur nukeliauja jų stiprybės, atsirado tema baigiamajam magistro darbui, kur susisiejo dvi interesų sritys – nerealizuojantys savo gebėjimų vaikai bei kūrybiškumas.

Viso tyrimo metu rašiau tyrėjo dienoraštį, reflektavau savo patirtis, užsirašinėčiau įžvalgas. Toks tyrėjo dienoraščio pildymas leido išlaikyti tyrimo kokybę, sustoti ir pasvarstyti, nepamesti reikšmingos informacijos. Atsiradusią informaciją savo tyrėjo dienoraštyje suskirsčiau kategorijomis, pateikiu su pavyzdžiais 3 lentelėje.

3 lentelė. Ištraukos iš tyrėjo dienoraščio

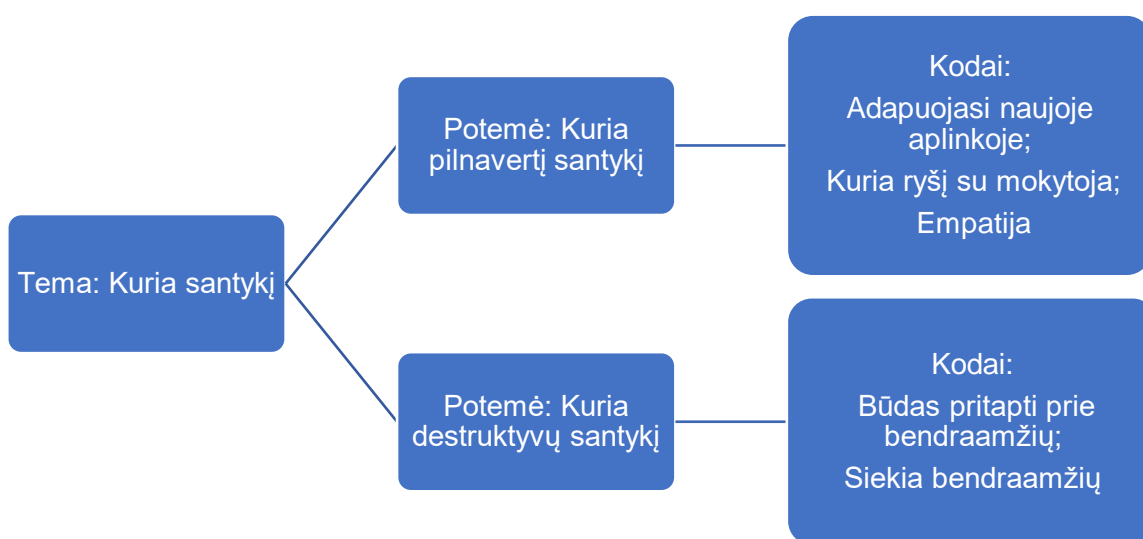
Interviu	<p>„Manau, tai, kad juos pažįstu iš savo praktikos bei kelių mėnesių bendradarbiavimo, man leidžia turėti laisvesnį pokalbį bei laisviau gimstančias jų išvalgas“</p> <p>„Kitam interviu nebenaudoti šito klausimo, jis supainioja ir stabdo visą pokalbį!“</p>
Susipažinimas su duomenimis	<p>„Man tai visuose pokalbiuose girdisi konformizmas“</p> <p>„Kūrybiškumas viduje. Samprotauja viduje?“</p>
Išvalgos	<p>„Iš mokytojų pasakojimų galima identifikuoti tris nerealizuojančius savo gebėjimų tipus: Kūrybiškas, slepiantis savo gabumus, dvigubai išskirtinis“</p> <p>„Rašo rašinius neatitikdamas kriterijų, bet juk čia nepatenka į standartą!!!“</p> <p>„Man tai čia apie užgniaužtą kūrybiškumą, kuris vyksta vaiko viduje, niekur neprapuolė!!“</p>
Iššūkiai	<p>„Kol kas neįsivaizduoju kaip aš sugebėsiu paaiškinti kodėl mokytojų perspektyva mano tyrime tinka“</p> <p>„Išjungiau įrašymą ir mokytoja pradėjo pasakoti labai naudingą info“</p>
Vidinė diskusija	<p>“Rašant metodologiją, transkribuojant duomenis, man vis sukasi mintys apie tai, kad prie duomenų prieinu per du požiūrius, visų pirma per mokytojo požiūrį, visų antra per savo požiūrį. Galvoj vis sukasi mintis, kad tai yra painu, dėl šio aspekto sutariau pasikonsultuoti su kokybinių tyrimo metodų dėstytoja”.</p> <p>“Specialieji poreikia daro įtaką – kompensuoja kūrybiškai?”</p>

3.REZULTATAI

Atlikus teminę analizę išvystytos penkios temos: Kuria santyki (1 tema), Vidinis kūrybiškumo patyrimas (2 tema), Problemos sprendimų paieška akademiniam lygmenyje (3 tema), Randa spragas sistemoje (4 tema), Tolsta nuo normų (5 tema). Kiekvienai temai nustatytos potemės.

3.1. Tema: Kuria santyki

Temoje pristatoma gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų kūrybiškumo raiška kuriant santyki. Temos kūrimo išvystymas matosi 1-ame paveikslėlyje.



1 Pav. 1-os temos išvystymas

3.1.1 Potemė: Kuriam pilnavertį santyki

Ši potemė atspindėjo 5-iuose interviu. Pats potemės pavadinimas atskleidžia, kad akcentuojamas teigiamas santykio kūrimo aspektas. Mokytojos apie tiriamųjų santykių kūrimą pasakodavo iš teigiamos pusės, pavyzdžiui: “jis visada tą dėmesį gebėdavo padalinti visiems” (B. 24), “su juo tu gali, kaip su suaugusiu pakalbėti ir jisai su tavim ateina, bet jisai ir su kitais kalba. Gražiai. Ir ir priima jis visus priima, tas labai patinka. Aš galvoju, aš. Toks multifunkcinis” (G.381), “...Bet jisai nedemonstravo, nesipuikavo, tuo tai vat. Aš galvoju, čia buvo jo gera, gerai, geras pasirinkimas irgi jis kaip tik ėjo į tai, kad padėti, aš tau padėsiu, aš tau padėsiu. Galėjo jis va toks va būti ir nenorėtų niekas su juo, o jis vat į tą pagalbą draugui.” (A.321), “Mokytoja mokytoja”, jisai ir “tada tu gal taip nekalbėk, nes vėl visi rėks, kad jiems nepatinka”. Jis net mane kartais gina” (G.536).

Mokytojų pokalbių ištraukose atsispindi, kad vaikai kuria santykį bei tas santykis turi teigiamą atspalvį.

Potemėje taip pat atsispindi, kad santykis kuriamas įvairiais būdais: mokytoja G pasakojo, kad tyrinėjamas vaikas su ja susirašinėdavo savo sąsiuvinyje po atliktų užduočių taisymo: “Klausimas kažko trūksta, jis atsako, “ko?”jis man pastoviai va taip va, kad kažkur prieš jam parašau “gražiau rašyk” man atrašo, “pasistengsiu” arba parašo kokį nors.. “Gera kitą kartą”. Jisai pastebi visus mano užrašus, nėra, kad nebūtų atsakymo” (G.58), mokytoja D atvėrė, kad tyrinėjamas vaikas prie jos artėdavo kurdamas meninius kūrinius: „Man labai dažnai mėgsta nupiešti, pavyzdžiui, kokias nors atvirutes visada padovanos visokiomis progomis, gražius žodžius parašys ir panašiai“ (D.68), mokytoja A akcentavo humoro naudojimą kuriant santykius su bendraamžiais: “Gal ne pats juokelis vat, kaip jisai pasako, tekstas. O kaip jisai tą įgarsina, tai iš tiesų kelia šypsena. Žinai ir aš galvojau, gal jisai nu pasisakys, kad jis čia juokavo, bet ne ir taip ir nepasisakė. Ir iki šiol nepasisakė.” (A. 551). Iš paminėtų mokytojų pokalbių ištraukų atsispindi, kad tyrinėjami vaikai sugalvoja įvairius būdus kaip priartėti prie kito žmogaus.

Mokytojos A ir G akcentavo, kad vaikas ieško ir randa būdus, kurie būtų tinkamiausi kuriant santykį adaptaciniame periode, kai jau susiformavusi klasė: “Jisai rado tema iš tikrųjų, kuri, aktuali dabar daugumai berniukų, tai kompiuteriniai žaidimai ir ir jisai man atrodo, tiesiog labiausiai labai greitai, būtent per šituos žaidimus, atsinešdamas, ar ne, nu vat įdėjų, kokius žaidimus žaisti, gal susijungiam kartu ir panašiai čia buvo jo iniciatyva ir dabar klasėje visi jungiasi ten sutartu laiku.” (A.304), “kaip jisai bando vieną kalbint, kitą, bando atmušti grupes čia, kur susidarė, kad būtų draugas ir kaip jisai bando, jisai bando pradžioje pasakoti, kaip jis moka anglų kalbą, po to bando parodyti, koks jisai tenais greitas, vikrus. Tada jisai bando žodžiais negražiais.” (G.25). Kaip teigė mokytoja G, pasirinkti būdai taikomi sistemingai: “..savaitę, 2 savaites išlaiko, iki mėnesio kažkokį būdą pasirinkęs” (G.32). Mokytojų pokalbių ištraukos atspindi, kaip tyrinėjami vaikai kuria santykį, patekę į naują aplinką, kai toje aplinkoje jau yra susiformavę bei nusistovėję vaikų santykiai.

Šioje potemėje atsiskleidžia teigiamas santykio kūrimo aspektas, kai gabus nerealizuojantis savo gabumų vaikas kuria pilnavertį santykį idomais, kūrybiškais būdais, ieško tinkamiausių būdų santykiui užmegzti ir sukurti.

3.1.2 Potemė: Kuria destruktivų santykį

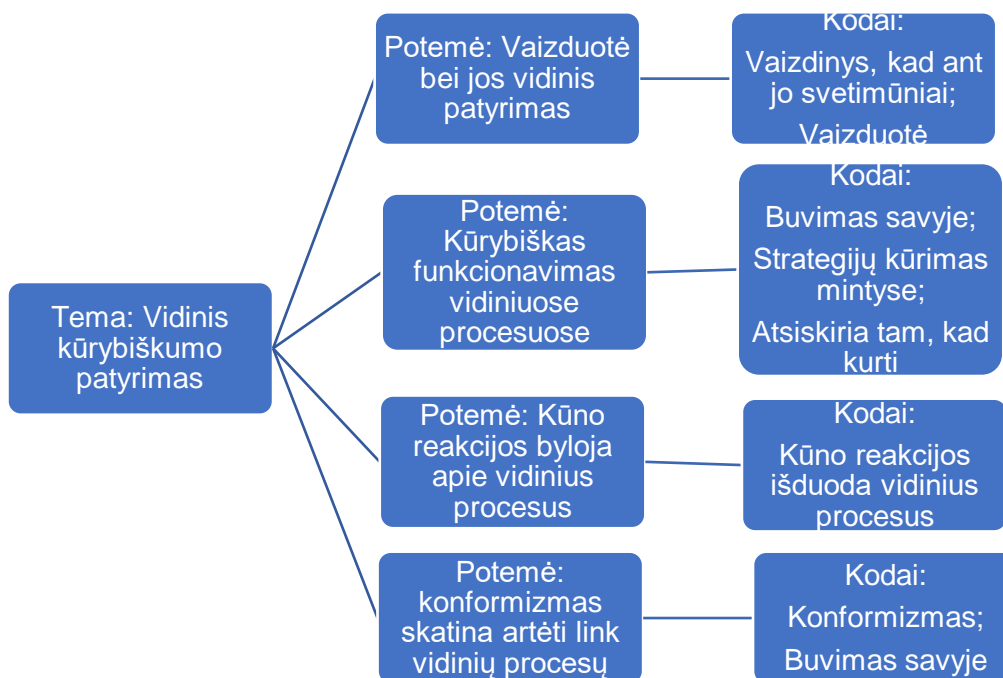
Ši potemė atsispindėjo 5-iuose interviu. Pats potemės pavadinimas atskleidžia, kad akcentuojamas neigiamas santykio kūrimo aspektas: “...Krentu, atsistoju sukandu dantis, einu, man spyrė niekam nesakau.” (A.295), “yra išmokusi prisiderinti (...) jausdavosi, kad bandydavo įtikti kiekvienam” (D. 38), “(...) kad kitus prajuokint. Nu gal tokio kartus juokdario poziciją užsiima” (A. 527). Pateiktos mokytojų pokalbių ištraukos atspindi neigiamą santykio kūrimo atspalvį.

Dalis mokytojų akcentavo, kad gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai dėl santykio su bendraamžiais auکوja kažkokią savo vertybių sistemos dalį ir tuo santykiu kenkia patys sau. Mokytoja G akcentavo, kad gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas siekia pritapti prie bendraamžių ir auکوja savo gabumus: “Vaikas, kuris turi tų gabumų ir jisai. Pasirengęs jų nerodyti vien kad pritapti prie draugų” (G.13), “Jis man pradėjo kišti į apačią sąsiuvinį. Nes aš visus pirmus paimu, gražinu gražinu. Tiesiog, kad nu aš jo neliesčiau, nes jis nori būti kaip visi” (G.134), “Jam sekasi, visai gali greičiau pabaigti pamoką. Atlikęs viską ir aš matau, kaip jisai save stabdo, kad susilyginti su tais draugais, žiauriai žiauriai gaila” (G.66). Mokytoja B teigė, kad siekdamas bendraamžių vaikas renkasi netinkamą elgesį: “...bet jis nebus iniciatorius dažnu atveju tik tai norės nuolat būti grupėje ir tik dėl to rinksis tą netinkamą elgesį” (B.232). Mokytoja E teigė, kad vaikas nori bendrauti, tačiau siekdamas bendraamžių jisai elgiasi antisocialiai: “Čia nu ten užkliūna, netyčia paliečia kaip nors ir panašiai, tada mergaitės jį ten apšaukia arba kaip nors ten ne gražiai ką nors pasako. Ir tada jisai sako tai ką, tik aš nieko nedariau, jos niekur nieko manęs, net nu aš ten nepastebėjau, ar net nesako, nepastebėjau, aš net neliečiau” (E.109). “..galiausiai kai ten per daug kartų aiškinimosi, jis pakeičia ten faktus kažkokius ir galiausiai per daug aiškinimosi išsiaiškini, kad visgi mergaitės, tad buvo teisios, o jisai nu pamiršo, kad taip įvyko, pamiršo kažkokį ten svarbų aspektą arba net nesureagavo, kad jis ten kažką padaręs” (E.118). “Sugalvoja ten išsisukinėti, kad, pavyzdžiui, jis yra ne išmuštas, kad jo nepalietė, kad jiems visiems pasivaideno, bet vat iš tos vat iš to apėjimo žinai” (E.417). Mokytojų pokalbių ištraukos atspindi, kad tyrinėjami vaikai dėl neatskleistų priežasčių kuria destruktivų santykį, renkasi draugus, kurie netinkamai elgiasi, renkasi slėpti savo gabumus dėl pritapimo prie bendraamžių, siekia bendraamžių antisocialiais būdais.

Šioje potemėje atsiskleidžia neigiamas santykio kūrimo aspektas kai nerealizuojantis savo gabumų gabus vaikas kūrybiškais būdais kuria destruktivų, nelygiavertį santykį.

3.2 Tema: Vidinis kūrybiškumo patyrimas

Temoje pristatoma gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų vidinė kūrybiškumo raiška bei kaip jie ją patiria. Temos kūrimo išvystymas matosi 2-iame paveikslėlyje.



2 Pav. 2-os temos išvystymas

3.2.1 Potemė: Vaizduotė bei jos vidinis patyrimas

Ši potemė atspindi 4-iuose interviu. Pats potemės pavadinimas atspindi, kad bus kalbama apie tai, kaip savo vaizduotę tyrinėjami vaikai patiria.

Visų pirma, dalis mokytojų teigia, kad tyrinėjami vaikai turi lakią vaizduotę, kuri matosi žaidime, kūrybinėse veiklose : „Nes fantazijos tikrai aš matau daug, kad žaidime vat, kaip ten turi, ten skrenda nu vat tas va. Toks įsivaizduojamas pasaulis daug.“ (F.447), „nestandartiškai žiūrėdavo į tuos visokias ten, tarkim, užduotis, bandydavo ten interpretuoti. Na, kaip ir sakiau, kad ten kažkas nusileidžia, kažkas iššoka, iš tos pusės“, „jisai lipdo, lipdo, kalną padaro ir tada jisai sako, čia tarkim, arklys, nors ten nu nu ne, nėra jokio ten žinai“(E.162), „Tiesiog tikrai turi lakią vaizduotę, kad tam sakykim, nes yra ir, kurie pas mane ir nelabai sugalvoja“ (F.464). Keliomis mokytojų pokalbių ištraukose iliustravau, kad tyrinėjami vaikai turi lakią vaizduotę.

Mokytojos C ir G kalbėjo apie situacijas, kuomet vaikai įsivaizdavo ant savęs esančius svetimkūnius bei šis vaizdinys jiems sukėlė baimę: „...kaip čia turėjom tokį protrūkį galvos gyventojų, jo klasės draugai turėjo. Tai labai man išvis. Labai nerimą sukėlė, kad tiesiog jis už tos galvos griebiasi tuos plaukus. „Aš čia grįšiu, aš čia išsiplausiu, aš grįšiu aš ir klausiu, kaip man baisu. Aš bijau pareit namo, ką mama pasakys, o gal pas mane yra?“ Tada jau klausinėjo: „tai pas ką čia yra?“, sakau, dabar, vėlgi „aš negaliu visko vaikams sakyti“. Net po šito ir šito yra tai ir toksai matai, kad nu visiškai iš veido išėjęs ir supranti, kad tas vaikas tiesiog kūnu sėdi pamokoje, bet nu realiai jo nėra“ (C. 118), Mokytoja G, kalbėdama apie labai neįprastą vaiko elgesį, kai jis buvo netyčia apspjautas kito vaiko

ir staigiai jį apspjovė atgal pats, paklausus kodėl jis taip pasielgė pasakė, kad jam buvo baisu, kai jį apspjovė. Jam pasirodė, kad per jį teka mikrobai su seilėmis (G.295). Mokytojų pateiktos ištraukos atspindi vaikų vaizduotę apie svetimkūnius, esančius ant jų bei stiprias iš to kylančias reakcijas.

Šioje potemėje atsispindi tai, kad gabus nerealizuojantis savo gabumų vaikas turi laikia vaizduotę, ją patiria per susikūrimą vaizdinio, kuris neegzistuoja, per žaidimą, kitas kūrybines veiklas. Tie vaizdiniai vaikui atrodo kaip itin realūs ir sukelia emocijas.

3.2.2 Potemė: Kūrybiškas funkcionavimas vidiniuose procesuose

Ši potemė atsispindi visuose, t.y. 7-uose interviu. Visi tyrimo dalyviai paminėjo, kad tyrinėjami vaikai savo viduje kuria tam tikrus procesus. Tai atsispindi tokiuose išsireiškimuose kaip pavyzdžiui: „..nu vat toks savyje labai labai savyje..“ (A.298), „Galvoj jis visiškai kitoki mąstymą turi tai faktas“ (F.421), „matosi viduje labai išgyvendavo, nes vat „ir aš noriu“, tokia vidinė stiprybė pas ją tikrai matėsi, bet kažkaip nemokėdavo jos išreikšti“(D.16), „jis tam tokiam savam pasaulėly gyveno“ (E.63).

Dalis tiriamųjų akcentavo tam tikrų strategijų kūrimą galvoje, apie planuojamą savo elgesį, kai jų raiška šiek tiek matosi išorėje: „jai reikia viską susistatyti. Galvoje viską. Nepuls iškart.“ (D. 373), „Labai pasveriantis, kas šitoj situacijoje bus geriau, ar mokytoja pakvies ar ką, ką sakyti, ko nesakyti šiaip“ (G. 374). Mokytojų pokalbių ištraukose atsispindi, kad tyrinėjami vaikai savo viduje sukuria tam tikras elgesio strategijas bei jomis naudojasi.

Dalyje tiriamųjų pokalbių atsispindėjo, kad tiriami vaikai yra susikūrę tam tikrą vidinį, tik sau suprantamą, jau įvykusį siužetą, kuris jiems kelia emocijas: „bet viduj save kažkur tais įsiskaudindavo nors skaudinti, sakykim, nereikėtų, jai nieko ten niekas nei pasakė nei panašiai“ (D.141), „žaidžia toliau, lyg niekur nieko juokiasi, draugauja, bėgioja, bet jeigu tik kalba pasisuka, „ne aš neatleidau, ne, aš pykstu“ (C.175). Dvi tyrimo dalyvės – mokytojos C ir D – akcentavo pykčio išlaikymą viduje ilgą laiko tarpą: „Nu tarsi ir yra tokio pykčio laikymo ir ne nenorėjimo nenorėjimo atleisti ne negalėjimo, bet arba toks, žinot, kaip būna, jo atleidžiu, bet vis tiek esu piktas ir net nebandau kažkaip kitaip“ (C.169), „(...) ai va tokį gali, sakau tą tokį pykti kažkokį vidinį nešiotis ilgai.“ (D.172). Mokytojų pokalbių ištraukos atspindi tyrinėjamų vaikų viduje susikurtų strategijų raišką išorėje, tam tikrų buvusių siužetų pergalvojimą bei įsivaizdavimą per savo subjektyvią prizmę bei emocinį to išgyvenimą.

Mokytojos B ir D akcentavo, kad tyrinėjami vaikai būtent kūrybos procesui pasitraukia į vienatvę ir pabuvimą savyje: „..dažnai pasitaiko, kai jisai tiesiog nori pabūti vienas. Jisai atsitraukia net labai akivaizdžiai matosi. Žaidžia su visais, viskas draugiškai, ir staiga. Jis atsistojo ir taip niekam nieko nesakęs nueina, atsisėda į savo pavyzdžiui suolą ir pradeda kažką tai piešti“ (B.26), „..galbūt jam visai randa čia erdvę pats su savim, nes kai jis atsiskiria, jis tada arba lego stato pats vienas kur

gimtų žinai tie statiniai, arba piešia arba plakatą kokį nors daro..”(B. 209), mokytoja teigia mananti, jog vaikas pasitraukia būtent išgyventi kūrybiškumą: “Tai aš galvoju, kad šitie 2 yra pasiėmę jau tą poziciją, o jis yra labiau prisitaikantis. Tai tada jau jam jau sakykim, gal čia ir nebepakanka tos erdvės savo kūrybiškumui” (B.218), Kita mokytoja teigė, kad kūryba buvo tam tikras atsitraukimas į saugią erdvę: „gali ir šiaip atsisėdus viena per pertrauką, sakykim piešti ir visa kita“ (D. 61) „per kažkokį įspūdį, lengviau per dailę. Dabar jau šiais metais sumažėjo beveik, bet ypač kol jautiesi nesaugiai. Matyt, va čia tas jos pasaulis pasislėpdavo.“ (D.70). Minimos mokytojų pokalbių ištraukos atspindi tyrinėjamų vaikų atsitraukimą į saugią erdvę, kur jie gali pasinerti į kūryba, pabūti vieni, išgyventi kūrybą savo viduje.

Mokytojos E pasakojime atsispindėjo kūrybiškumo raiška kai tyrinėjamas vaikas susikūrė savo aplinką, kurioje jis slėpdavosi: “Dar aš atsimenu iš nuotolinio, kur jis parodė savo ten visokių dalykų. Tai, tarkim, jisai buvo įsikūręs savo būstinę ten tokią, kur ten, aš karts nuo karto leisdavau iš ten pamokas turėti tai ten visko jis buvo prigalvojęs ir lemputėm apsikarstęs, ir visokie ten tarkim tą paspaudi, tas nusileidžia, tą padarai ir jis ten vienas sau būdavo. Tai va tokiu būdu, jis tam tokiam savam pasaulėly gyveno” (E.63). Mokytojos E pasakojimo ištrauka atspindi, kad vaikas sukūrė sau erdvę, kuri tampa jam tarsi atskiru jo pasauliu.

Šioje potemėje atskleidžiu, kad nerealizuojantis savo gabumų vaikas savo viduje kuria tam tikras strategijas, keliančias įvairias emocijas, generuoja procesus, išgyvena kūrybą, taip pat gali susikurti savo aplinką, į kurią galėtų pasitraukti.

3.2.3 Potemė: Kūno reakcijos byloja apie vidinius procesus

Ši potemė atsispindėjo 4-iuose interviu. Jos turinys atskleidžia, kad apie intensyvių vidinių procesų, aptartų pirmose dviejose šios temos potemėse, veikimą, liudija išoriškai matomos kūno reakcijos.

Mokytojos pasakoja apie ryškias reakcijas, akcentuoja jų išskirtinumą: “Iš kūno kalbos, labai išduoda jo kūno kalba. Kada jis nesijaučia tvirtai, kada jis abejoja iš karto, tada rankų pečiai labai labai judrūs pasidaro, tas kūnas, ir net atrodo šiek tiek balso tembras pasikeičia, ta kalbėjimo maniera, tai ten iš tikrųjų nerimaujanti jį labai lengva atpažinti yra” (C.108), “Jeigu stabdai, sakai, “ką tau dabar pasakyti”? Šuk, visas raudonas, susigėsta, sustoja ir tada aš jį atjungiu kokiai pusę pamokos” (G.309), “Tai va tas man jo toksai paraudimas, toks, toks staigus” (G.328), “labai stipriai išėjęs iš savęs su rėkimu ir ant manęs rėkimo ir verkimo” (E.177), “Iš tikrųjų jisai nu tiesiog žinok verkdamas. Įsikniaubiaubdavo, nedarydavo nieko” (B.129). Minimi atspindėjimai akcentuoja itin ryškias reakcijas, į kurias mokytojos atkreipė dėmesį kaip į neeilines.

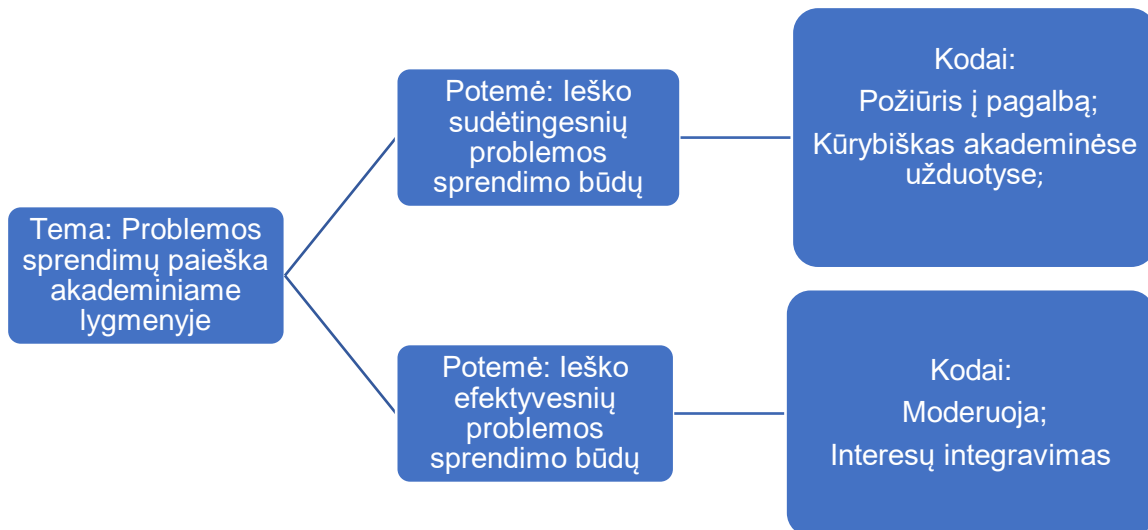
Šioje potemėje atsispindi, kad išoriškai matomos stiprios kūno reakcijos byloja apie tam tikrus viduje veikiančius, procesus.

3.2.4 Konformizmas skatina artėti link vidinių procesų

Ši potemė atsispindėjo 5-iuose interviu. Jos turinys atskleidžia, kad gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai, kurie laikosi taisyklių ir yra prisitaikantys, kūrybiškumą išgyvena savo viduje. Pateiksiu keletą pokalbių ištraukų, kuriose mokytojos akcentuoja taisyklių laikymąsi, prisitaikymą bei taip pat, interviu apie tą patį vaiką pamini ir į vidų nukreiptus procesus: mokytoja B teigė: „Gal jisai toks yra paklusnus vaikas. Šiaip pats, kaip ir sakau, nekonfliktiškas, jam taisyklės tos yra, sakykim, svarbios“ ir taip pat teigė: „Įsikniaubdavo, nedarydavo nieko ir verkdavo“ arba „galbūt jis čia randą erdvę pats su savimi“. Mokytoja A teigė, kad „ taisyklių laikosi, sąžiningas labai yra vaikas. Iš tikrųjų visai nepiktinaudžiauja, nebando išsisukti“, taip pat teigė, „nu vat toks savyje, labai labai savyje“. Mokytoja D teigė, „Tyli, visko klausanti, tas toksai, kaip sakau, nuobodus, geras vaikas, pasakysi taip ir darys, ir aš žinau, galiu išeit ir vis tiek jinai darys kaip tas geras vaikas, laikysis“, „Išmokus prisitaikyti“ ir taip pat teigė: „..iš pradžių labai atsitraukia“ arba „ypač kol jautiesi nesaugiai. Matyt, va čia tas jos pasaulis pasislėpdavo“. Mokytoja F teigė, kad vaikas „toksai labai klausosi, laikosi taisyklių“ ir taip pat teigė: „Galvoj jis visiškai kitokį mąstymą, turi tai faktas“, „Toks įsivaizduojamas pasaulis daug“. Mokytoja C teigė: „aš jį matau kaip paprastų paprasčiausią normalų berniuką“, „Aš negaliu pasakyt, kad jis yra labai kūrybiškas vaikas. Jis man labiau va tokių taisyklių ir susitarimų vaikas“, „yra tai tokio kažkokio užspaustumo“ ir taip pat teigė, kad „nu visiškai iš veido išėjęs ir supranti, kad tas vaikas tiesiog kūnu sėdi pamokoje, bet nuo realiai jo nėra“. Kiekviename paminėtame interviu, suporavus du kodus, tai yra „Konformizmas“ ir „Buvimas savyje, atsispindi, kad vaikai, kurie yra konformistiški, yra taip pat linkę į vidinius procesus.“

3.3 Tema: Problemos sprendimo paieška akademiniam lygmenyje

Temoje pristatoma gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų kūrybiškumo raiška kuriant problemų sprendimus akademiniam lygmenyje. Temos kūrimo išvystymas matosi 3-iaame paveikslėlyje.



3 Pav. 3-ios temos išvystymas

3.3.1 Potemė: Ieško sudėtingesnių problemos sprendimo būdų

Ši potemė atsispindi 5-uoose interviu. Potemėje atskleidžiu, kad gabus nerealizuojantis savo gebėjimų vaikas akademiniam lygmenyje problemoms spręsti renkasi sudėtingesnį kelią. Mokytoja B teigė, kad tyrinėjamas vaikas užduotims išspręsti ieško kitokių sprendimo būdų, nei mokytoja paaiškina: „jis susigalvoja, pavyzdžiui, kad galima ir kitaip dauginti, pavyzdžiui, ne tik tokiu būdu, tokio nu vis tiek aš pristatau keletą būdų sakykim (...), tai galima dar sugalvoti ir visai kitokį, kur net kartais mane nustebino tikrai, bet rimtai gaunasi” (B.72), Mokytoja E teigė, „Jisai kitaip išspręsdavo tą uždavinį, ir, pavyzdžiui, jeigu ten reikia, pasakyta tau sąlygoje, net kad uždavinį išspręsti reikia ten, tarkim, 3 veiksmus (...) visom schemom ir su viskuo. Ir tada jis viską atlieka per vieną pavyzdį” (E.310). Spręsdami problemą sudėtingesniu keliu, tyrinėjami vaikai ne visada sprendimą pateikia teisingą, nes jį pameta: „Dažniausiu atveju taip, bet labai dažnai ir ne, todėl, kad tada, mat jisai ir susiveldavo, kai vienam veiksmo pamesdavo ką daro“ (E.317). Mokytoja B taip pat paminėjo žodžių kūrybą bei nevertina to, kaip teisingo sprendimo: “Yra tokių keistų dalykų, derinių tokių, keistų žodžių, jis išranda tokius žodžius ir nežinau, kaip” (B.52). Kitam interviu atsispindėjo, kad tyrinėjamas vaikas gavęs nežinomą ir sudėtingą problemą, suranda sprendimą: „Vat matematikoje gali surasti būdą nežinant (...).Kažką ieško, netgi, jeigu sakykim sunku, (...) susidėlioja, nereikia nurodinėti absoliučiai nieko“ (F.479). Mokytoja A teigė, kad jei užduotys yra pateiktos lengvesnės, vaikas jose padaro klaidą: “..bet ten eina sudėtingėjimo tvarka užduotis žinai ir pirmas labai lengvos. Paskui sudėtingėja ir tos pirmos užduotys yra neteisingai išspręstos” (A.245). Dar vieno interviu duomenyse atsispindi, kad vaikas nenori pasilengvinti užduočių, kai mokytoja garsiai ir bendrai

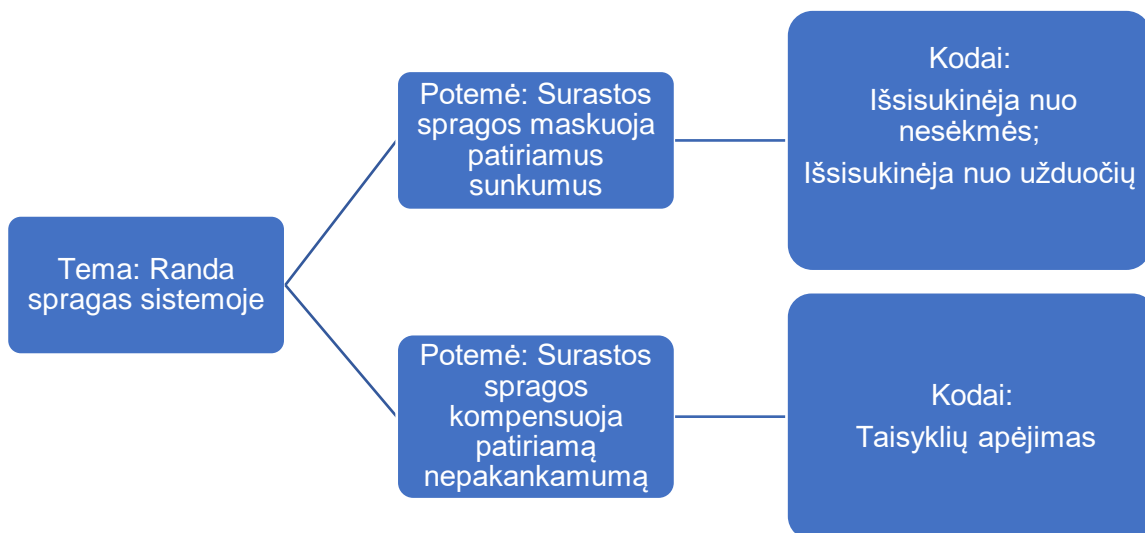
visiems teikė pagalbą: “taip, Mokytoja G, baik “čytint”. Tu negali mums nieko pasakinėti čia yra patikrinamasis” (G.127), “Sunkiai priima tą pagalbą jis nenorėjo jos, sako tu, kaip aš to negalėjau padaryti, kaip aš ne taip perskaičiau ar kažką tai taip sureaguoja” (G. 404). Šioje potemėje atskleidžiu, kad tyrinėjami vaikai akademinėms problemoms spręsti renkasi sudėtingesnę kelią, tuo tikslu atsisako pagalbos, bando ieškoti kitokių sprendimo būdų, nei paaiškina mokytoja – tokiu būdu apsisunkindami, gavę nežinomą problemą, sprenddami nesikreipia į mokytoją.

3.3.2 Potemė: Ieško efektyvesnių problemos sprendimo būdų

Ši potemė atsispindi 4-iuose interviu. Potemėje atskleidžiu, kad gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas akademiniam lygmenyje sprenddamas problemas ieško efektyvių sprendimo būdų. Dviejuose mokytojų pokalbiuose (A ir C) atsispindi, kad tyrinėjami vaikai integruoja savo domėjimosi objektus į atliekamas veiklas: “ir atrodo, jeigu pasiima kokį nors vieną dalyką vat tą laikotarpį, kol jisai juo domisi, tai tai jis atsispindės visose situacijose” (A. 483), “Kad ten buvo kažką mes ar kalbėjom, ar ar matymą ir diskutavom, kad tas atkeliavo į piešinį” (C.392). Mokytojos G pokalbyje atsispindėjo, kad tyrinėjamas vaikas bando struktūruoti pamoką dėl efektyvesnio laiko išnaudojimo: “Mėgina pakreipti pamokos eigą (...) tarkim daryti pradžioje tą, kad poto liktų laiko tam. (...) paplanuoja, kad būtų man patogų, kaip mokytojai, ką ten racionaliai ten susidėlioti ir anksčiau išbėgti į pertrauką“ (G.211-221). Mokytojos pokalbyje taip pat atsispindėjo, kad tyrinėjamas vaikas bando efektyviai išnaudoti grupės dalyvių resursus: kad jisai vat moderuoja žiūrėdamas į kelis žmones, kaip tai galėtų vykti? Kai yra grupiniai darbai. Jis irgi greitai pagauna, kam kokią užduotį galėtų skirti niekas nepasirašo, bet jis gerai mato šitus dalykus” (G. 462). Dar viena mokytoja taip pat paminėjo, kad tiriamas vaikas nori efektyviau išspręsti kilusius konfliktus, bando įžvelgti gilesnę konflikto kilimo prasmę: “Nu aš sakyčiau, gal čia situacijų sprendime konfliktinių (...) jisai pagalvos nu giliau. Kodėl taip atsitiko? Gal prieš tai žinai priešistorę kažkokią jisai pastebėjo” (B.81-86), bei bando juos išspręsti: “Žiūrėkit, taip įvyko pirmą kartą. Tai nu tai gal jisai kažko nežinojo, kad taip negalima” (B.95). Šioje potemėje atsiskleidžia, kad gabus nerealizuojantis savo gebėjimų vaikas ieško efektyvesnių problemos sprendimo būdų bei juos siūlo: bando efektyviai išnaudoti laiką, grupės dalyvių resursus, ieško konfliktinių situacijų spredimų, integruoja savo pomėgius į atliekamas veiklas.

3.4 Tema: Randa spragas sistemoje

Temoje pristatoma gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų kūrybiškumo raiška ieškant spragų sistemoje bei išnaudojant jas tam tikrai naudai gauti. Temos kūrimo išvystymas matosi paveikslėlyje (4 Pav.).



4 Pav. 4-os Temos išvystymas

3.4.1 Potemė: Surastos spragos maskuoja patiriamus sunkumus

Ši potemė atsispindi 4-ioose interviu. Potemė atspindi tai, kad tyrinėjamas vaikas sistemoje atranda tam tikrų spragų, kuriose veikiantis kūrybiškumas padeda jam gauti tam tikros naudos - nuslėpti tam tikrus jam kylančius sunkumus.

Dalyje mokytojų pokalbių atsispindėjo nesėkmės vengimas. Mokytojos E pasakojime vaikas, patiriantis kalbos sunkumų, bandė slėpti šiuos sunkumus: „Bet vat su kalba tos raidės, matyt, jam nežinau, neišspręstų visiškai. Spėliotų, bet spėliotų, nepasiduotų.“ (E.549) „Seniau tai stengdavosi arba paskutinis. Arba nu, kai matos, kad tikrai gerai žino, kad atsakys.“ (E.427), „Paskui pradėjo gudrauti kelti ranką maždaug visi kelia, matydavosi, „ir aš kelsiu“, bet aš matau iš akių, kad atsakymo negausiu.“ (E.430). Mokytojos D pokalbyje atsispindėjo, kad tyrinėjamas vaikas vengė nesėkmės, sprendžiant sudėtingą užduotį, kai netikėjo, kad jam pavyks: „Aš atsimenu darėm čia kažkokias užduotis, neseniai buvo tai viena patiko, prašė dar, o sakykim kitą gavo sunkesnę ir viskas. Nebenoriu tos daryt, gal geriau galiu iš „Emos“ pratybų padaryti“ (D-340). Paminėtose pokalbių ištraukose atsispindi tyrinėjamų vaikų bandymas užmaskuoti negalėjimą tam tikru būdu. Tie būdai rodo, kad jie tai daro sąmoningai, ieško situacijose galimų sprendimų ir juos randa.

Kitoje dalyje pokalbių atsispindi išsisukinėjimas nuo užduočių dėl motyvacijos trūkumo: Viename interviu atsispindi, kad tyrinėjamas vaikas stengiasi išvengti jam neįdomių užduočių: „Nu, kai arba kai tai nėra labai konkretus rezultato reikalaujantis darbas praslysdamas praslysdamas, bet tarsi ieškodamas draugų užnugario jis taip nedarys pats pirmas arba nedarys to kažkaip naglai ar įžūliai, bet jeigu tik pajaus, kad kažkur spraga yra arba sunkiau, tarkim, patikrinti, bet tarkim,

grupiniam darbe ar ne? Sunkiau patikrinti kiekvieno indėlių, kiek kas padarė. Tai čia jau gali būti įvairių, arba tiesiog apskritai į darbą gali neįsitraukti, arba minimaliai, tiek, kiek bus pareikalauta komandos narių, jeigu tas darbas pernelyg jo nesudomino” (C.17), mokytoja D pasakojo apie atidėliojimą: „Būdavo seniau atsitraukiama, tikrai nedarysiu namuose padarysiu, nors galėjo ten likti vieną veiksmą parašyti, nešis namo, matyt, nenori iki galo tą tokį tarsi nuvėlina, patraukia, tarsi man išnyks ir viskas. Mhm, tarsi užmesiu, nematys ir neskaudės.“ (D.206), mokytojos E interviu atsispindi išsisukinėjimas dėl namų darbų atlikimo: “vat su tais pamiršimais nu kai kuriais atvejais, tarkim, namų darbų ten žiauriai nedarydavo beveik, nu nuolat nedarydavo” (E.132), “kad išsisukinėdavo, tai sukuria istoriją kokią nors dabar net neprisimenu, bet būdavo, kad sukuria istoriją, kad ten paliko, pamiršo, nieks nepasakė, arba kad, pavyzdžiui, aš įrašiau “Tamo” tikrai kažkada, bet kai jis nematė” (E.137), “aš kartais nesuprasdavau, ar tas yra melas, ten pas jį, ar jis ten pina pina iš to, kad jisai bus toks nu išsitaškęs visas visur žinai ir nebesupranta, nes ir ten, tarkim, tie daiktai ten tie sąsiuviniai, ten kartais atrodo, kad jis nu sąmoningai juos palieka. Kartais nu nesuprasi, ar sąmoningai ar nesąmoningai tikrai pamiršo”(E.143). Paminėtose mokytojų pokalbių ištraukose atsispindi tyrinėjamų vaikų motyvacijos trūkumas, bei, kaip ieškodami ir rasdami tam tikras spragas jie motyvacijos trūkumą dangsto.

Šioje potemėje atsispindi, kad vaikas, patirdamas motyvacijos trūkumą dėl neaiškių priežasčių ar turėdamas tam tikrą mokymosi sunkumą, stengiasi sąmoningai nuslėpti savo sunkumus: randa tam tikras spragas bei sukuria būdus, kaip paslėpti tai, ko jis negali ar nenori padaryti.

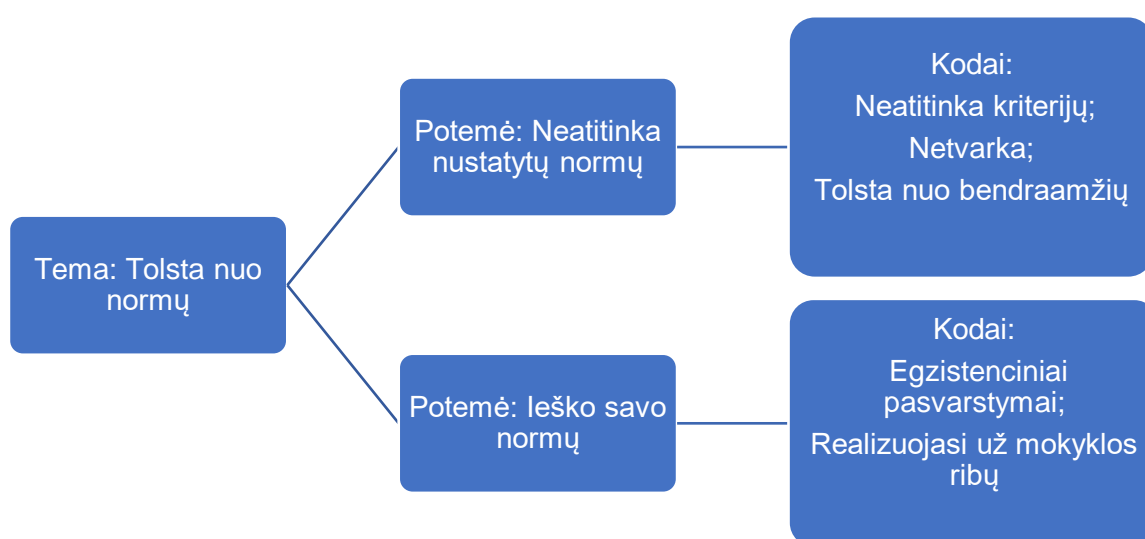
3.4.2 Potemė: Surastos spragos kompensuoja patiriamą nepakankamumą

Ši potemė atsispindi tik viename interviu. Vis tik pasirinkau šį tikrai išskirtinį patirties atspindį atskleisti atskiroje potemėje. Joje atskleidžiu, kaip vaikas, patirdamas tam tikrą trūkumą, ieško toje sistemoje tam tikrų spragų ir suranda veikiančią sprendimo būdą tam, kad kompensuoti tą trūkumą. Mokytojos E pokalbyje atsispindi, kad vaikas, jausdamas kompiuterinių žaidimų laiko ribojimus, sugalvoja būdą kaip tą laiką išnaudoti efektyviau: “..jis mėgdavo ten piešti strategijas, žaidimo, nes jam tėvai labai ribodavo laiką su kompiuteriu, todėl jisai strategijas visus galimus atvejus visokius pasidarydavo popierinius ir pertraukų metu ten ir vis viskas nu ten laisvu laiku. O paskui jau jas įgyvendindavo prie ekrano” (E.243). Mokytoja E taip pat pasakojo, kaip jis rasdavo sau palankius sprendimus situacijose, kai negali skaityti: “Pasakodavo mama, kad tiesiog ateina į kambarį. Ten, tarkim, kad išjungia šviesą ir sakai, kad viskas jau eina miegot, ir jis ten su koku nors prožektoriu šviečia ir skaito po kaldra, na iš tos serijos jau ir, pavyzdžiui, pamokų metu irgi būdavo, jeigu jisai užsikabino už kokios nors knygos, jisai sėdi, sėdi ir tu matai, kaip jo akys nusileidžia žemyn ir tu žiūri, kad jisai jau knygą nu ten iš kuprinės jau būna skaito. Pavyzdžiui, iš kuprinės išsitraukęs skaito arba būna, kad kuprinėje taip įdėta knyga, kad nu aš nematau jos, o jisai ją mato ir skaito, ir viskas,

jo jau nebėra klasėje” (E.375). Šioje potemėje atskleidžiu, kaip gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas suranda tam tikras spragas sistemoje bei joje kūrybiškai veikdamas kompensuoja patiriamą nepakankamumą sau palankiais sprendimais.

3.5 Tema: Tolsta nuo normų

Temoje pristatoma gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų kūrybiškumo raiška, kuri neatitinka vyraujančių normų mokykloje, taip pat kūrybiškumo raiška, kuria vaikai kuria jų pačių suvokiamas normas. Temos kūrimo išvystymas matosi 5-ame paveikslėlyje.



5 Pav. 5-os temos išvystymas

3.5.1 Potemė: Neatitinka nustatytų normų

Ši potemė atsispindi 3-juose interviu. Potemėje atsispindi, kaip gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas reikšdamas savo kūrybiškumą nepataiko į normatyvą arba iškrentą iš jo.

Dalyje mokytojų interviu atsispindėjo įvairių pavyzdžių kaip tyrinėjamas vaikas nepataiko į bendraamžių nustatytus kriterijus, todėl bendraamžiai jo nesirenka grupiniuose darbuose arba atstumia: “tai vat per savo kūrybiškumą sugadins ten jų pristatymą. Tarkim, nu ten, nes jo idėjos ten bus tokios, kad ten, na bus sunku suprasti lape” (E.269). Bendraamžiai nesuprasdavo jo sukurtų darbų: “...kad jisai ten žinai tame lape įsivaizduoja, kad matosi ir ten žinai, ir fontanai šaus ir ten kažkas nukris ir kažkas nusileis ir va čia kažkas tai bus, bet nu vat iš to pasakojamosios jo tos kūrybinės pusės. Man, kaip mokytojai žiūrint arba vaikams žiūrint ir lyginant vieniems su kitais, tai jiems atrodo, kad bardakas tame lape” (E.327), bendraamžiai atstumdavo dėl kitokio, matymo, lakios vaizduotės: “Kitaip žiūrintis į situacijas kūrybiškai kažkaip į jas žiūrintis tas joms irgi nelabai

patikdavo, todėl, kad atrodydavo, kad jis nusišneka pagal jas ir taip toliau nu pavyzdžiui, tarkim, visi sakydavo, kad aš čia turiu, galiu aš čia padarysiu taip, kad ten, pavyzdžiui, prisnigtų” (E.49) “..tai toks gavosi toks atstūmimas dėl jo tokio kitoniškumo” (E.74).

Viename pokalbyje atsispindi, kad tyrinėjamas vaikas neatitinka kriterijų gauti aukštą įvertinimą: “beveik niekada nerašydavo to "Ats”, kuris yra privalomas ir kuris atima vat vieną tašką”. (E.311), “tai labai sunku būdavo įtilpti į reikalavimus ir kriterijus, nes pas jį labai daug šnekamosios kalbos būdavo rašiniuose.” (E.340), “Darbai jo būdavo tikrai labai išskirtiniai, tarkim, koks nors projektas ten sukurdavo, nu ten jis įsivaizduoja, nors iki realizavimo dar pritrūkdavo ten, nes man atrodo, jis ten priimakaliojęs, pritepliojęs tenai jis ten, kai pasakoja man, kaip ir supranti, apie ką čia. Bet nors tokio estetinio nu vis ten pritrūkdavo” (E.54).

Trijų mokytojų pokalbiuose atsispindėjo tyrinėjamo vaiko netvarkingumo aspektas: “...tai atėjo su labai netvarkingu raštu su nu ta prasme braukimas perbraukimą jokios tvarkos nulis” (A. 389), “Šiaip labai netvarkingas nu labai netvarkingas nu tokio netvarkingumo, kuprinė ten va šitaip bardakas daiktadėžė bardakas “(A.413), “Bet jisai nu turi pomėgį nu apsikrauti” (C.425), “Čia sėdi prie to stalo, kad vienam kampe čia yra popieriai ir penalai. Kitam kampe čia einamieji reikalai. Tai reiškia jo drožtukai ir paruoštukai visokie, ir ir net ir pertrauką išeinant ir paliekama. “ (C.443), “..deja, jis buvo labai netvarkingas ir yra gal. Visi daiktai jo, ten, mėtydavosi ir jisai, ten, tai basas, vaikščiodavo daiktai visi išmėtyti nesuprasi kur, pamirš ten juos, tarkim, ir namuose tėvai pasakodavo, kad ten jo kambary ten neįmanoma” (E.59).

Potemėje atsispindi, kaip gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas reikšdamas savo kūrybiškumą nepataiko į mokykloje nustatytus kriterijus, kūrybiškumas jam trukdo tilpti į bendraamžių bei mokytojų suvokiamus kriterijus, funkcionuoti tarp bendraamžių bei įtakoja akademinis įvertinimus.

3.5.2 Potemė: Ieško normų savo suvokimui

Ši potemė atsispindi 3-juose interviu. Potemėje atskleidžiu, kaip nerealizuojantis savo gebėjimų gabus vaikas reaguodamas į vyraujančias normas išgyvena tam tikrą nusivylimą, nerimą. Šią problemą sprendžia ieškodamas terpės savo suvokimui normalizuoti. Ieškodamas erdvės būti suprastas, išgirstas, pamatytas perkelia savo realizaciją iš mokyklos į kitas veiklas arba kelia egzistencinius klausimus apie pasaulyje egzistuojančią tvarką, ieško kas į tokio pobūdžio klausimus jam gali atsakyti.

Mokytojos C pokalbyje atsispindėjo vaiko egzistencinis nerimas: “Toksai vat smalsus. Bet tuo pačiu su tokiu – nesuprantu kaip veikia šis pasaulis “(C.229). Atsispindėjo tyrinėjamo vaiko keliamas klausimas apie gyvybės funkcionavimo normas, bei nusivylimą jog tėvai negeba atsakyti į jo klausimus: sako, “mokytoja, jeigu tau reikėtų rinktis atsisakyti regėjimo ar klausos (...), ko tu

atsisakytum? Aš sakau: “aš klausos, atsisakyčiau”. Sako: “o aš, kai paklašiu savo tėvų tokių klausimų, jie man niekada neatsako į tai ir tai truputį nervuoja, nes negali pasikalbėti” (C-242). Mokytoja taip pat iliustruoja, kaip vaikas su nerimu reaguoja į egzistuojančius nuokrypius nuo normų: “Jaučiu slypintį nerimą. Nu, tarkim, pavyzdžiui, mes čia kalbėjom, turėjom temą apie biudžetą, apie pinigus ir man labai norėjosi su vaikais pakalbėti nu apie finansus ir apie būtent tuos finansinius sukčius. Nu truputėlį tokio imuniteto išankstinio įdėti ir matau, kad kai kurių temų tiesiog tarsi ne, jo galva dar ne, “o tai kaip taip gali vat paskambinti ir išvilioti?”, ir matau, kad jisai, jam ne susikoneketina, nesueina. Ir jisai, tokiom akim, ir vėl tarsi iš kūno” (C.219). Mokytoja atspindėjo ir dar vieną pavyzdį, kai vaikas bandė pasidalinti savo suvokimu su mokytoja, tačiau mokytoja jį atstūmė: “Prieina prie manęs ir sako, “o tu žinai, kad jei kažko labai stipriai norėsi ir įsivaizduosi mintyse, tai ir išsipildys”, bet aš jį išsiunčiau toliau rašyti refleksijos, sakydama, kad tik sėdint ir įsivaizduojant refleksija pati nepasirašys” (C.).

Keliuose mokytojų interviu atsisipindėjo, kad tyrinėjamas vaikas realizaciją yra nukreipęs už mokyklos ribų: “Jo mama man pasakojo, kad jis yra sakęs, jog mokykloje yra jam taip nuobodu, o futbole vat, taip įdomu”(C.), “Tik tiek žinau, kad (...), jis irgi chorą lanko vat jau treči metai, sakykime, tai ten dainuoja gražiai. Žinok, tik sužinojau, kad pianinu groja ir visa kita, bet jis vat (...) absoliučiai nematau, nerodo šitos savo pusės čia, mokykloje“ (F.589-594)“, mokytoja E atspindėjo, kaip už mokyklos ribų vaikas sukūrė produktą: “...kad jisai per karantiną gal buvo sugalvojęs, kaip užsidirbinėti pinigų ir žmonėms sukūrė kažkokią ten limonado gaminimo mašiną(..), kad ten buvo visai pažiūrėta iš tos net, kaip čia, techninės pusės, kad ten kažką paspaudi, kažkur ten iškrenta ir ten žodžiu, kad jis prie kiemo ten pardavinėdavo tą limoną kaimynam ” (E.360)

Potemėje atsispindi, kaip gebėjimų nerealizuojantis gabus vaikas ieško būdų normalizuoti savo asmeninį suvokimą.

4. TYRIMO REZULTATŲ APITARIMAS

Nerealizuojantis savo gebėjimų gabus vaikas savo kūrybiškumą reiškia įvairiomis kryptimis ir jos tikrai nebūtinai siejasi su aukštais akademiniais siekiais. Šiuo tyrimu buvo norima atskleisti nerealizuojančio savo gebėjimų gabaus vaiko kūrybiškumo raišką, susidaryti tokio reiškinio vaizdą. Tyrimo atlikimui buvo pasirinktas kokybinis tyrimas. Kokybiniam tyrimui įgyvendinti buvo atrinkti nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, naudojant adaptuotą Lietuvoje Cattell fluidinio intelekto testą, kurio patikimumas ir validumas yra patikrinti. Vėliau pusiau struktūruoto interviu metodo pagalba buvo apklausiami tų vaikų mokytojai. Rezultatai aptariami remiantis trimis tyrimo klausimais, taip pat išskiriama, tai, kas buvo gauta kiek priešingai, nei tikėtasi bei apžvelgiama tyrimo praktinė reišmė.

Pirmuoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip mokytojai suvokia nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumo raišką. Remiantis gautais duomenimis nustatyta, kad mokytojai kūrybiškumo raišką labiausiai sieja su tuo, kaip mokiniai kuria santykį, kai kūrybiškumas reiškiamas akademiniam lygmenyje, kai jų reiškiamas kūrybiškumas netelpa į normas ir kai vaikai ieško spragų tam, kad kompensuotų patiriamą nepakankamumą. Kita vertus, mokytojai nemato kūrybiškumo, kai kūrybiškumas nukreiptas į vidų, taip pat tada, kai vaikai ieško spragų ir taip maskuoja savo sunkumus.

Kalbant apie santykių kūrimą, mokytojai atkreipia dėmesį, kai vardan pilnavertiško santykio sukūrimo, gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai stengiasi artėti prie mokytojo sukurdami meno kūrinius, pavyzdžiui, piešinius ar parašydami įdomias žinutes mokytojai savo atsiskaitomuosiuose darbuose. Mokytojai kaip kūrybišką elgesį išskiria gebėjimą adaptuotis naujoje grupėje, kai vaikai, norėdami įsilieti, renkasi būti empatiškais, padėti draugams, atneša naujų, grupę vienijančių idėjų, pavyzdžiui, kartu žaisti kompiuterinius žaidimus. Mokytojai taip pat mato kūrybiškumo raišką, kai vaikai kuria destruktivų, kenkiantį santykį, kuomet siekdami pritapti prie bendraamžių bando nuslėpti savo gabumus, pavyzdžiui, bando išvengti, kad geras įvertinimas būtų pasakomas garsiai ar stengiasi, kad geras įvertinimas nebūtų pamatomas, pavyzdžiui, slepiant savo atliktas užduotis. Apie gabumų slėpimą dėl siekio pritapti prie bendraamžių kalbėjo ir ankstesni tyrėjai (Betts & Neihart, 1998), tačiau skirtingai nei kituose tyrimuose, šio tyrimo dalyvių išvalgose atsispindi gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų artėjimas prie mokytojo, o ne tolumas nuo jo (Ryan & Coneybeare, 2013) bei pastangos sukurti su juo pilnavertį santykį. Toks skirtumas galėjo išryškėti dėl tyrinėjamų vaikų amžiaus tarpsnio ypatumų.

Kalbant apie kūrybiškumo raišką akademiniam lygmenyje, tyrime dalyvavę mokytojai kaip kūrybišką elgesį išskiria tai, kad nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai renkasi sudėtingesnį, nei mokytojas nurodo, būdą spręsti užduotis. Tie sprendimai dažnai būna netikėti patiems mokytojams, pavyzdžiui, vaikai, atlikdami aritmetinius veiksmus, bando kitaip dauginti ir paaiškėja,

kad tai tikrai veda prie teisingo rezultato, nors kita vertus, vaikas rinkdamasis tokį būdą dažnai palieka klaidų dėl neatidumo. Šie rezultatai rodo, kad mokytojų požiūris apie kūrybiškumą akademiniame lygmenyje atkartoja jau egzistuojančias klasikinių tyrėjų idėjas (Renzulli, 1998; Betts & Neihart, 1988; Winner, 2003). Mokytojai kaip kūrybišką elgesį akademiniame lygmenyje papildomai įvardija dar ir tai, kad vaikai bando moderuoti pamoką tam, kad efektyvinti grupės resursus skirstant tinkamiausias užduotis geriausiai tai galinčiam atlikti vaikui ar bando sutaupyti laiko, kurio dar užtektų visų poilsiui.

Kalbant apie tai, kaip mokytojai supranta kūrybiškumo raišką, kai nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai netelpa į normas, mokytojai akcentavo, kad mato, jog vaikai turi įdomių idėjų, kad tos idėjos tikrai išskirtinės, stengiasi palaikyti vaikų kūrybiškumą. Vis tik galiausiai jie tas idėjas patys atmeta, paprašo perdaryti, patikslinti. Mokytojai taip pat supranta, kad tokios išskirtinės idėjos yra nepriimtinos bendraamžiams, kurie dėl to nenori tyrinėjamų vaikų priimti į grupę. Tokia perspektyva atspindi visai neseniai Groman (2023) atlikto tyrimo išvadas, jog mokytojai dažnai mano, kad kūrybingi vaikai yra trikdantys, neatitinkantys reikalavimų.

Mokytojai pastebi, kad nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai turi egzistencinių klausimų, yra linkę kvestionuoti įsivyravusias normas bei mano, kad tai taip pat yra kūrybiškumo raiška. Tokius rezultatus paremia Gardnerio (1983) daugialypio intelekto teorija, kur egzistencinis mąstymas yra viena iš intelekto formų. Mokytojai kaip kūrybiškumo raišką įvardija ir nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų netvarkingumą, kuris pasireiškia netvarkingu daiktų laikymu, savo stalo apsikrovimu ar netvarkinga išvaizda. Mokytojai taip pat pastebi, kad nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, patirdami tam tikrą jiems nepriimtina ribojimą, bando surasti spragą ir jį kompensuoti. Pavyzdžiui, esant ribojimui per pamoką skaityti knygas, bando ją skaityti iš ant klasės grindų gulint kurpinės. Turint laiko ribojimą žaisti kompiuterinius žaidimus, jie bando sutaupyti žaidimo laiko – per pertrauką ant popieriaus piešia strategiją. Remiantis tyrimo duomenimis, išsiaiškinta, kad mokytojai mano, jog toks nerealizuojančių gabių vaikų elgesys yra kūrybiškas, tačiau taip pat mato, kad toks neatitinkantis normų elgesys atneša įvairių pasekmių. Tai atspindi ir papildoma ankstesnius klasikinius tyrimus – vienas jų Renzulli (1998), kuriame buvo pabrėžiama tai, kad gabaus vaiko kūrybiškumo raiška gali pačiam vaikui atnešti tiek teigiamų, tiek neigiamų pasekmių.

Kita vertus, kai kurios vaikų kūrybiškumo raiškos mokytojai nemato. Jie nemato kūrybiškumo raiškos, kai kūrybiškumas reiškiamas ne į išorę, o į vidų. Nors pokalbio metu jie paminėjo įvairius ženklus, tokius kaip viduje kuriamos strategijos, kūno reakcijos, išduodančios vidinius procesus, mintyse susikuriamus ryškius vaizdinius, keliančius stiprius išgyvenimus, tačiau viduje išgyvenamo kūrybiškumo nesupranta, vaikų nelaiko kūrybiškais. Taip pat pastebėta, jog nors kalbantis su

mokytojais jie pasakoja apie tai, kad pastebi, jog vaikai bando išsisukti nuo tam tikrų užduočių patiriant vienokius ar kitokius sunkumus, tačiau to taip pat nelaiko kūrybiškumo raiška.

Antruoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip sprendžia problemas nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais, nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, visų pirma, sprendžia gyvenimiškas problemas mokykloje; tai daro įvairiais būdais ir tai atspindi visose penkiose išvystytose temose: kurdami tiek pilnavertiškus, tiek destruktivius santykius, viduje kurdami tam tikras elgesio strategijas, sprenddami problemas akademiniam lygmenyje, ieškodami spragų ir maskuodami patiriamus sunkumus, ieškodami patvirtinimo savo suvokiamoms normoms.

Nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, bandydami sukurti santykį, renkasi tinkamus ir netinkamus būdus. Kurdami pilnavertį santykį jie empatiškai artėja prie bendraamžių, padėdami jiems su akademinėmis užduotimis ar renkasi subtilų humorą. Pasirinkdami destruktivius būdus kurti santykį, vaikai bando pritaipyti prie bendraamžių elgdamiesi netinkamai, stengdamiesi užimti juokdario poziciją, bandydami įtikinti kiekvienam, manipuliuoti ar meluoti. Šie rezultatai papildo ankstesnius tyrimus, nes apie santykio svarbą gabiam vaikui kalbėjo daugelis ankstesnių tyrėjų (Monks, 2014, Reis & Renzulli, 2017; Cross, 2021); jie teigė, kad šiems vaikams reikšmingas santykis su bendraamžiais, o jį kurdami jie susiduria su įvairiais iššūkiais.

Nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai tam tikras strategijas susikuria viduje: pradžioje atsitraukia, sugalvoja strategiją, tada veikia ir tai daro sistemingai. Tokius vidinius procesus lydi ilgai išlaikomos emocijos, pavyzdžiui, pyktis, pavydas, įsiskaudinimas. Egzistuojančiuose tyrimuose taip pat kalbama apie vidinį kūrybiškumą, pavyzdžiui, Green ir kt. (2023) teigia, kad kūrybiškas mąstymas yra viduje kylanti energija, kuri yra nukreipiama į įsivaizduojamą tikslą.

Tyrimo metu išryškėjo tai, jog nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai, akademiniam lygmenyje sprenddami problemas, gali sukurti žodinius naujadarus, lengvesnėse užduotyse palikti klaidų, o sunkesnes išspręsti teisingai. Tai atspindi klasikinių tyrimo rezultatus (Renzulli, 1998; Betts & Neihart, 1988, Winner, 2003).

Tyrimo metu analizuojant išryškėjusią temą apie spragų sistemoje radimą, paaiškėjo, jog nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai ieško būdų maskuoti savo patiriamus sunkumus, tokius kaip motyvacijos trūkumas, klaidų baimė, mokymosi sunkumai; jie renkasi nedaryti užduočių, apgaulingai kelti ranką nežinant atsakymo, grupiniuose darbuose nedaryti nieko bei tikėtis, kad už juos padarys kiti grupės nariai. Tokie rezultatai atspindi bei papildo ankstesnes tyrėjų idėjas. Pavyzdžiui, Miuncheno modelio kūrėjai (Monks, 2014) pažymėjo, kad gabūs vaikai randa spragas tam, kad kompensuotų patiriamus apribojimus ar galimybių trūkumą. Panašių išvadų prieina ir šiuolaikiniai tyrėjai, kalbantys apie sunkumų maskavimą (Johnsen, 2021) bei apie tai, kad gabūs

vaikai ieško spragų apgaudinėdami, manipuliuodami, nes tokiais būdais jie pasiekia norimo rezultato (Maupin, 2020).

Patvirtinimo savo suvokiamoms normoms ieškojimą, kaip problemos sprendimą, nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai renkasi sprendami vidinius egzistencinius klausimus, jie bando rasti žmogų, kuris patvirtintų jų kitokį mąstymą, taip pat renkasi savirealizaciją už mokyklos ribų. Tokie rezultatai papildo šiuolaikinių tyrėjų idėjas, kurie teigia, kad gabūs nerealizuojantys savo gebėjimų vaikai gali maištauti prieš kūrybiškumą slopinančią aplinką ir taip susikurti savo normas (Groman, 2023). Požiūrį dėl savirealizacijos už mokyklos ribų taip pat palaiko anksčiau atlikti tyrimai (Betts & Neihart, 1988).

Trečiuoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumas reiškiasi įvairiose situacijose. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais, atsakymas į šį klausimą labiausiai išryškėjo tema apie santykio kūrimą, aptariant adaptacijos procesą bei bandymą pritaikyti prie bendraamžių, taip pat vidinio kūrybiškumo išgyvenimo temoje.

Kai nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai bando įsiliesti į jau susiformavusią klasę, ryškėja tam tikri kūrybiškumo raiškos aspektai: vaikas bando įvairias metodikas, pavyzdžiui, savo žinių demonstravimą, vėliau savo žinių slėpimą, įvairių netinkamų žodžių demonstravimą, pagalbą draugui, susidariusių grupių ardymą. Pastebima, kad šiuos metodus vaikai naudoja nuosekliai, t.y. tam tikrą laiko tarpą, o nepavykus – keičia juos kitais.

Kurdami santykį, pertraukų metu vaikai taip pat demonstruodavo brandesnius konfliktų sprendimo būdus bendraamžių tarpe, kita vertus, rinkdavosi ir nesocialius būdus artėti prie bendraamžių – meluodavo, išsisukinėdavo nuo žaidimo taisyklių. Kalbant apie nesocialius būdus, literatūroje yra randama panašumų su ankstesniais tyrimais (Ryan & Coneybeare, 2013; Seeshing, 2005; Heller, 2013), kuriuose tyrėjai priėjo išvadą, kad gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai dėl savo kitokio mąstymo gali tapti klasės klounais, rodyti asocialų elgesį, turėti elgesio problemų, kitokį, neatitinkantį normų mąstymą.

Mokytojų apibūdinami kaip paklusnūs ir prisitaikantys vaikai kūrybiškumo raišką nukreipdavo į vidų. Viena iš situacijų, kurioje tai atsiskleidė – susidūrus su svetimkūnių egzistavimu ant vaiko kūno. Vaikas susikūrė vidinį vaizdinį, kuris jam kėlė intensyvias neigiamas emocijas, o išorėje reikėsi intensyviomis kūno reakcijomis. Mokytojas teigė, kad tokiu atveju vaikas kūnu buvo klasėje, tačiau savo viduje – kažkur kitur. Rezultatai atspindi ir papildo ankstesnius tyrimus (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002; Freeman, 2016), kuriuose buvo nurodyta, kad konformistiškas elgesys kūrybiškumą viena vertus slopina, kita vertus gali paversti išorine arba vidine destrukcija.

Šiame darbe atliko tyrimo metu atsiskleidė ir kiek priešingi rezultatai, nei buvo tikėtasi. Remiantis literatūros analize, buvo tikėtasi, jog rezultatuose atsiskleis nerealizuojančio savo gebėjimus gabaus vaiko kūrybiškumo raiška per taisyklių laužymą, galios kovas su mokytojais bei

bus galima tokius raiškos būdus iliustruoti situacijomis, tačiau šis aspektas beveik nepasimatė. Labiausiai išryškėjo taisyklių ir susitarimų laikymasis bei pakankamai geras santykis su mokytoja. Tokį skirtingumą galėjo įtakoti tai, jog tyrimas vyko privačioje mokykloje, kur vaikų skaičius klasėse yra mažesnis, mokytojai turi daugiau galimybių pozityviam ugdymui arba tiesiog yra apriboti mokyklos politikos.

Svarbu aptarti ir šio tyrimo rezultatų praktinę reikšmę. Remiantis gautais rezultatais, galima susidaryti bendrą vaizdą apie nerealizuojančių savo gebėjimus gabių vaikų kūrybiškumo raišką bei suteikti rekomendacijas. Toks paveikslas gali būti reikšmingas tiek mokytojams, tiek tyrėjams. Mokytojai, remdamiesi šiuo paveikslu, gali praplėsti supratimą apie nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumo raišką, labiau atpažinti situacijas, kada jie reiškia savo kūrybiškumą ir tą kūrybiškumą paskatinti arba suteikti jiems pagalbą situacijose, kuriose ji būtų vertinga. Tyrėjai, atsižvelgdami į tyrimo rezultatus, gali rasti tolimesnes tyrimo kryptis, kurios trumpai apibūdinamos sekančiame poskyryje.

Pagrindinis šio tyrimo ribotumas yra tai, kad tyrimo rezultatų negalima apibendrinti dėl dviejų priežasčių. Pirmoji priežastis – maža tyrimo dalyvių imtis. Antroji priežastis – tyrimo dalyviai – privataus ugdymo sektoriaus atstovai, ir nors, viena vertus, privačiame sektoriuje vaikų skaičius klasėse yra mažesnis bei mokytojai turi didesnes galimybes geriau pamatyti vaiką, suprasti ir apie jį papasakoti, kita vertus, privatus ugdymo sektorius apima tik nedidelę dalį viso ugdymo sektoriaus. Turint didesnę tyrimo dalyvių imtį, atrinktus gebėjimų nerealizuojančius gabius vaikus iš įvairesnių amžiaus tarpų bei mokyklų tiek iš privataus, tiek iš viešojo ugdymo sektoriaus, būtų galima susidaryti dar platesnį vaizdą. Tad galima teigti, jo nors tyrimo rezultatai atskleidžia svarbių gabių nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumo raiškos aspektų, jie atspindi tik šiame tyrime dalyvavusių mokytojų perspektyvą ir negali būti apibendrinti visiems gabiams nerealizuojančių savo gabumų vaikams.

Nors vaikas savo patirčių reflektuoti dar negeba, o mokytojas mokykloje yra arčiausiai jo ir tik jis vienintelis gali geriausiai atskleisti kūrybiškumo raišką, svarbu paminėti, kad gabių nerealizuojančių savo gebėjimų vaikų kūrybiškumo raiška šiame tyrime nagrinėjama ne tiesiogiai, o pagal tai, kaip reiškini suvokia mokytojai. Ir nors tyrimo metu atskleista vertingų įžvalgų, buvo galima pastebėti, kad interviu pokalbių metu mokytojai vis tik atidžiai rinkosi kuriuos dalykus paminėti, kurių ne. Labai tikėtina, kad ne visus kūrybiškumo raiškos momentus pastebėjo ar pamatė kaip reikšmingus, tad mokytojų subjektyvumas neišvengiamai turėjo įtakos rezultatams. Jei šio ribotumo tyrime nebūtų, kas reiškia, kad būtų apklausiami patys gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai apie jų pačių kūrybiškumo raiškos patirtis, tikėtina, tyrime būtų atskleidžiama dar įvairesnių temų, kas leistų dar geriau suprasti tokį vaiką.

Kalbant apie tyrimo privalumus, galima išskirti du. Pirma, kaip vieną svarbiausių šio tyrimo privalumų galima išskirti tyrimo dalyvių atranką. Gebėjimų nerealizuojantys gabūs vaikai buvo atrinkti remiantis adaptuotu Lietuvoje instrumentu CFT R-20. Tokia atranka lėmė, kad tyrimo dalyviai, tų vaikų mokytojai, dalinosi patirtimi apie konkretų vaiką, kuris pilnai atitinka nerealizuojančio savo gebėjimų gabaus vaiko kriterijus. Kitas svarbus tyrimo privalumas yra tyrimo dalyvių atrankos procesas, kuris truko apie vienerius metus. Atrinktų vaikų mokytojai, identifikavę nerealizuojančius savo gebėjimų gabius vaikus savo klasėse, turėjo laiko labiau pastebėti šiuos vaikus, įsigilinti ir pamatyti juos įvairiose situacijose, pabandyti savarankiškai suprasti jų nerealizavimo priežastis. Dalyvaujant interviu mokytojai jau turėjo apmąstę ir susidėlioję tų vaikų paveikslus, tad pokalbiai buvo išsamūs, informacijos buvo suteikta daug ir vertingos.

Atliktas tyrimas atskleidė galimas tolimesnes tyrimų kryptis. Viena jų – tyrinėti nerealizuojančių savo gebėjimų gabių jaunuolių kūrybiškumo raišką, remiantis jų pačių perspektyva. Tokius tyrimus galima būtų atlikti retrospektyviai gilinantis į jų pačių ankstesnį amžių arba tyrinėti esamą amžiaus tarpsnį. Jaunuoliai nuo paauglystės (o gabūs vaikai galbūt ir anksčiau) jau geba reflektuoti, interpretuoti, daryti išvagas, tad tokia perspektyva leistų dar giliau pažvelgti į nerealizuojančio gebėjimus gabaus vaiko kūrybiškumo raišką. Šis supratimas būtų vertingas didesniajam gabių nerealizuojančių savo gebėjimų vaikų pažinimui ir jiems teikiamai pagalbai.

IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS

1. Mokytojų akimis, savo gebėjimų nerealizuojančių gabių vaikų kūrybiškumas reiškiasi a) kuriant santykį; b) išgyvenant vidinį kūrybiškumą; c) ieškant akademinų problemų sprendimų; d) randant spragas ugdymo sistemoje; e) tolstant nuo įprastų normų.
2. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai supranta nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų elgesį kaip kūrybiškumo raišką, kai jie kuria santykį sukurdami piešinius, palikdami mokytojui žinutes sąsiuvinyje, kai renkasi empatišką elgesį tam, kad įsilietų į naują grupę, kai dėl pritaipimo prie bendraamžių įvairiais būdais bando nuslėpti gabumus, kai sprendžia akademinės užduoties sunkesniu keliu, kai efektyvina pamokos eigą taupant resursus, kai ieško spragų sistemoje ir taip sau kompensuoja kažkokį trūkumą bei kai kelia egzistencinius klausimus.
3. Nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų idėjas mokytojai laiko išskirtinėmis ir kūrybiškomis, bando jas palaikyti, tačiau tuo pačiu jas atmeta ir supranta, kad tos idėjos neatitinka nustatytų kriterijų bei vaikams atneša neigiamų pasekmių.
4. Mokytojai nemato nerealizuojančių savo gebėjimų gabių vaikų kūrybiškumo raiškos, kuri yra nukreipta į vidų. Be to, jie nelaiko kūrybiškumo raiška tokio reiškinio, kuomet nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai sugalvoja įvairius būdus tam, kad užmaskuotų patiriamus sunkumus. Tačiau šių vaikų netvarkingumą jie sieja su kūrybiškumu.
5. Nerealizuojantys savo gebėjimų gabūs vaikai reiškia savo kūrybiškumą sprenddami gyvenimiškas situacijas mokykloje: kurdami tiek pilnavertiškus, tiek destruktivius santykius, mintyse kurdami tam tikras elgesio strategijas, maskuodami patiriamus sunkumus, taip pat ieškodami patvirtinimo savo suvokiamoms normoms.
6. Nerealizuojančio savo gebėjimų gabaus vaiko kūrybiškumas reiškesi adaptacijos procese, sugalvojant ir sistemingai tam tikrą laiko tarpą taikant naujas strategijas.
7. Nerealizuojančio savo gebėjimų gabaus vaiko kūrybiškumas reiškesi pertraukų metu, renkantis socialius ir nesocialius būdus tam, kad sukurti santykį su bendraamžiais.

Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus ir išvadas, formuojamos rekomendacijos mokytojams:

- 1) Siūlytina pastebėti tam tikrus požymius bei pripažinti tuos požymius kūrybiškumo raiška: įvairių būdų įsilieti į naują grupę sugalvojimas ir jų išlaikymas tam tikrą laiko tarpą, bandymas pritaipyti prie bendraamžių, slepiant savo akademinės galimybes, tam tikro patiriamo trūkumo kompensavimas įvairiais būdais, egzistencinių klausimų kėlimas, sunkesnių kelių spęsti

uždavinius ieškojimas, bandymas efektyviau išnaudoti turimus resursus, bandymas įvairiais būdais išsisukti nuo užduočių sprendimo ar atsakymų pateikimo, vidinių strategijų kūrimas, intensyvios reakcijos dėl vaizduotės.

- 2) Rekomenduojama pastebėti, kad vaikų kūrybiškumas gali būti naudojamas, kaip tam tikras problemų sprendimo būdas, kuris nebūtinai yra sėkmingas ir tada paieškoti kas vaikui nesiseka ir kokiais tinkamesniais būdais galima tuos sunkumus įveikti.
- 3) Rekomenduojama paskatinti ir palaikyti vaiko kūrybiškumą, net jei tai ir neatitinka kriterijų. Tikėtina, tai nebus toks rezultatas, kokio tikėjosi mokytojas ar bendraamžiai, tačiau jo palaikymas ilgalaikėje perspektyvoje gali išugdyti drąsą kurti reikšmingus išradimus ar gebėjimą spręsti sudėtingas problemas.

LITERATŪRA

- Berezcki, E. O., & Karpati, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25–56. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003
- Beresnevičius, G. (2022). Kūrybiškumo ir kūrybingumo sąvokų Lietuvos autorių mokslinėse publikacijose vartoseną bei prasmų analizė. *Psichologija*, (68), 8–20. doi:10.15388/Psichol.2022.48
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted also talented*. *Gifted Child Quarterly* 32(2), 248–253. doi:10.1177/001698628803200202
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243–255. doi:10.1017/jgc.2014.1
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597. doi:10.1080/2159676X.2019.1628806
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & quantity*, 56(3), 1391–1412. doi:10.1007/s11135-021-01182-y
- Çetinkaya, Ç. (2014). The effect of gifted students' creative problem solving program on creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3722–3726. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.830
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Collins, K. H., Roberson, J. J., & Piske, F. H. R. (Eds.). (2023). *Underachievement in Gifted Education: Perspectives, Practices, and Possibilities*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Cross, J. R. (2021). Gifted children and peer relationships. In *The social and emotional development of gifted children* (pp. 41–54). New York: Routledge.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (Eds.). (2021). *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions*. New York: Routledge.
- De Bono, E. (2017). *Simplicity*. London: Penguin UK.
- Dranseika, V. (2008). Socialinis konstruktyvizmas ir mokslinio realizmo problema. Iš Mokslo vaizdiniai dabarties filosofijoje. Konferencijos pranešimų leidinys (p. 1–4). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Dyrda, B. (2009). The process of diagnosing the underachievement syndrome in gifted and creative children. *The New Educational Review*, 18(2), 129–137. Paimta iš <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/16796>
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). “Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!”. the impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 106–128. doi:10.1177/1932202X1002200105
- El Khoury, S., Al-Hroub, A., Al-Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. In *Gifted education in Lebanese schools: Integrating theory, research, and practice* (pp. 9–38). New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-78592-9_2
- Eyni, S., Ebadi, M., Saadatmand, S., & Torabi, N. (2021). The role of creative thinking, mindfulness and emotional intelligence in predicting the academic stress of gifted students. *Thinking and children*, 11(2), 183–210. doi:10.30465/FABAK.2021.6214
- Freeman, J. (2016). Conflicts between high level academic success and creativity. *Educational Psychology*, 51(9), 45–60. doi:10.5604/00332860.1211482
- Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Registrų centras.
- Ganusauskaitė, A., Vveinhardt, J. ir Didžgalvytė-Bujauskė, M. (2020). Kūrybingumo konstrukto apibrėžčių teorinė analizė ir problematika. *Regional Formation & Development Studies*, 30(1), 14–30. doi: 10.15181/rfds.v30i1.2031
- Girdzijauskienė, S., Gintilienė, G., Butkienė, D., Nasvytienė, D. ir Dragūnavičius, K. (2018). *Didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių įvertinimas Metodiniai nurodymai mokyklų psichologams*. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Paimta iš <https://www.researchgate.net/publication/369545297>
- Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2002). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2019). Are teachers' ratings of students' creativity related to students' divergent thinking? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100583. doi:10.1016/j.tsc.2019.100583
- Green, A. E., Beaty, R. E., Kenett, Y. N., & Kaufman, J. C. (2023). The process definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 1–29. doi:10.1080/10400419.2023.2254573
- Groman, J. L. (2023). *The Challenge and Promise of Creative Underachievers. In Underachievement in Gifted Education*. New York: Routledge.
- Haase, J., Hoff, E. V., Hanel, P. H., & Innes-Ker, Å. (2018). A meta-analysis of the relation between creative self-efficacy and different creativity measurements. *Creativity Research Journal*, 30(1), 1–16. doi:10.1080/10400419.2018.1411436

- Hately, S., & Townend, G. (2020). A qualitative meta-analysis of research into the underachievement of gifted boys. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(1), 6–22. doi:10.46328/ijres.1481
- Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification, Gifted Education and Counseling. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 51–65. Paimta iš <https://www.researchgate.net/publication/287858548>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted child quarterly*, 62(2), 147–174. doi:10.1177/0016986217752107
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2011). *Creative Problem Solving: An Introduction*. Austin: Prufrock Press.
- Johnsen, S. K. (2021). Definitions, models, and characteristics of gifted students. In *Identifying gifted students* (pp. 1–32). New York: Routledge.
- Kaya, N. G. (2020). Myths about creativity: A qualitative study on gifted students' parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(2), 93–98. Paimta iš <https://www.researchgate.net/publication/351748457>
- Keleş, T. (2022). A comparison of creative problem solving features of gifted and non-gifted high school students. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 18–31. doi:10.47750/pegegog.12.02.03
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234–242. doi:10.1080/10400410802060232
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2009). *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo*. Paimta iš <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.336443?jfwid=f4nne5u3b>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2014). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl gabių ir talentingų vaikų paieškos, atpažinimo sistemos sukūrimo ir mokyklų šiems vaikams prieinamumo didinimo 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo. Paimta iš <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/950ae42089e211e39d2dc0b0e08d5f21/asr>
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003–2012). *Creativity Research Journal*, 26(4), 427–438. doi:10.1080/10400419.2014.961781
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Moeller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85–103. doi:10.1016/j.edurev.2016.06.003

- Maupin, K. (2020). *Cheating, Dishonesty, and Manipulation: Why Bright Kids Do It*. Gardena: SCB Distributors.
- Monks J. Franz (2014). No child left behind and the impact of Kurt Heller's work. *Journal for the education of the young scientist and Giftedness*, 33-39. 2147-9518, <http://jeysg.org>
- Mitchell, I. K., & Walinga, J. (2017). The creative imperative: The role of creativity, creative problem solving and insight as key drivers for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 140, 1872–1884. doi:10.1016/j.jclepro.2016.09.162
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Nuhoglu, H., & Akgül, S. (2019). Analysis of the Relation between Creativity Level and Problem Solving Skills of Gifted and Talented Students. *Educational Research and Reviews*, 14(15), 518–532. doi:10.5897/ERR2019.3790
- Reis, S. M., & Gaesser, A. H. (2021). Gender, adolescence, and giftedness. In *The handbook of secondary gifted education* (pp. 91–120). New York: Routledge.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2017). *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Creative Productivity, Strengths, and Interests*. In *Fundamentals of Gifted Education*. New York: Routledge.
- Renzulli, J. (1998). Three-ring conception of giftedness. In Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Paimta iš
- Renzulli, J. S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180–184. Paimta iš <https://www.researchgate.net/publication/234665343>
- Rogers, K. B., & Kimpston, R. D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational leadership*, 50(2), 58–61. Paimta iš <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/acceleration-what-we-do-vs-what-we-know/>
- Ryan, T. G., & Coneybeare, S. (2013). The underachievement of gifted students: A synopsis. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 58–66. Paimta iš https://www.academia.edu/download/37152046/Jiase_2013.pdf#page=60
- Said-Metwaly, S., Taylor, C. L., Camarda, A., & Barbot, B. (2022). Divergent thinking and creative achievement—How strong is the link? An updated meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. doi: 10.1037/aca0000507
- Saroghi, H., Libaers, D., & Burkemper, A. (2015). Examining the relationship between creativity and innovation: A meta-analysis of organizational, cultural, and environmental factors. *Journal of business venturing*, 30(5), 714–731. doi:10.1016/j.jbusvent.2014.12.003

- Sawyer, R. K., & Henriksen, D. (2024). Explaining creativity: *The science of human innovation* (3rd ed.). Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780197747537.001.0001
- Schiltz, L. (2019). Lasting inhibition of creativity in highly gifted underachievers: therapeutic reflections based on negative results of a pedagogical project. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 33–40. doi:10.12740/APP/106076
- Silvia, P. J. (2015). Intelligence and creativity are pretty similar after all. *Educational psychology review*, 27, 599–606. doi:10.1007/s10648-015-9299-1
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. In: Smith, J. A. (Ed), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Method* (pp. 53–80). London: Sage. doi:10.1002/9780470776278.ch10
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 55–66. doi:10.1016/B978-008043796-5/50004-8
- Sternberg, R. J. (2019). The Psychology of Creativity. In Nalbantian, S., & Matthews, P. M. (Eds), *Secrets of Creativity: What Neuroscience, the Arts, and Our Minds Reveal* (pp. 64–85). Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190462321.003.0004
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Toth, L. S., & Baker, S. R. (1990). The relationship of creativity and instructional style preferences to overachievement and underachievement in a sample of public school children. *The Journal of Creative Behavior*, 24(3), 190–198. doi:10.1002/j.2162-6057.1990.tb00540.x
- VanTassel-Baska, J. (2021). *Alternative assessments with gifted and talented students*. New York: Routledge.
- Winner, E. (2003). *Creativity and talent*. In Well-Being. London: Psychology Press.
- Yeung, A. S., Chow, A. P. Y., & Chow, P. C. W. (2005). Creativity of the Disaffected Gifted. *International education journal*, 6(2), 281–289. Paimta iš <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854981.pdf>

PRIEDAI

60 pasistengiu arba parašo kokį nors.
61 Gerai kitą kartą jįsi pastebi visus mano užrašus nėra, kad nebūtų
62 atsakymo. Realiai nė vienas vaikas daugiau nekomentuoja, ar yra kas dar 2
63 vaikai, kurie veiduką nupiešė. X visalaimą atsako. Dabar jįsi turi tuos
64 draugus.
65 Ir jįsi.
66 Jam sekasi visai gali greičiau pabaigti pamoką.
67 Atlikęs viską ir aš matau, kaip jįsi save stabdo, kad susilyginti su tais
68 draugais žiauriai žiauriai gaila.
69 Nes.
70 Nežinau galėtų ten, koks ten potencialas yra, sakau, buvo programavimo
71 užduotis gal.
72 3 mėnesį rudens, jįsi ją pa matematika, bet ten tiesiog rodyklėlės reikėjo
73 piešt. jįsi tai atliko ir dar atliko 2 vaikai, kito tėtis, programuotojas, jie kartu
74 ten kai ką daro. Tai aš suprantu, kad vat tas kitas galėjo, sukūrė suvokimą.
75 x išvis jokio suvokimo apie programavimą neturintis.
76 Ir jįsi.
77 Tokiu pat metu, jeigu ne greičiau už y, atliko tą užduotį ir kai aš pagyriau, kad
78 tik 2 jis pradžioj gyresis, gyresis kitiems. Po to pamatė, kad kitam nesiseka.
79 Ir jįsi užtilo
80 Ir jau užteko dar porą kartų čia pykštėlėjo tas toksai, kad aš programų apmoko,
81 nes nuolat jis išgirdo, kad sakau, čia tikrai buvo sunkiau tiksliai nenusiminkit
82 visi kiti, kurie neatliko.
83 Čia vat sakau, kaip mano tėvelis, nors kol x tai va x dar tą nešiojasi viduj, kad
84 jįsi moka, bet jįsi.
85 Kad ir, kad ir kaip jįsi džiaugiasi, jįsi save sustabdo, nes tie vaikai,
86 kuriuos jis lygiuojasi, kurie jo draugai jie to nesiekia.
87 Žinoti daugiau ar kažką tai?
88 Tai va toks pas mane x šiaip.

EJ Egle Jankovice ...
Kuriam ryšį su mokytoja
Reply

EJ Egle Jankovice ...
Būdas pritapti prie bendraamžių
Reply

EJ Egle Jankovice ...
Empatija
Reply

EJ Egle Jankovice ...
Būdas pritapti prie bendraamžių
Reply

Priedas Nr. 1. Kodavimo procesas

110 mergaitių, ir jo, ir, pavyzaziui.
111 Jau kai pradėdam aiškintis jis aiškina vieną versiją, mergaitės aiškina kitą
112 versiją ir galiausiai kai ten per daug kartų aiškinimosi, jis pakeičia ten
113 faktus kažkokius ir galiausiai per daug aiškinimosi išsiaiškinti, kas visgi
114 mergaitės, tad buvo teisios, o jįsi nu pamiršo, kad taipm įvyko, pamiršo
115 kažkokį ten svarbų aspektą arba net nesureagavo, kad jis ten kažką
116 padaręs, supranti apie. Ar aišku apie ką aš?
117 Tyrėjas: Taip taip
118 Dalyvis: Toks labai išsiblaškęs vat. Jis labai išsiblaškęs ir per tą savo išsiblaškęmą
119 labai pamiršdavo dalykus, kuriuos nu padaro.
120 Tyrėjas: Mhm.
121 Dalyvis: Jo.
122 Tyrėjas: Buvo ane.
123 o dabar, jeigu pagalvoti apie tai, kaip jis išsisukinėja. Kokios tai situacijos?
124 Nu tai čia su nežinau, ar sąmoningai, ar ne nu vat su tais pamiršimais nu kai
125 kuriais atvejais, tarkim, namų darbų ten žiauriai nedarydavo beveik, nu
126 nuolat nedarydavo. Ten jau kaip su tėvais užspaudžiam, bet ir ta mama ten
127 tokia truputėlį atsipalaidavus buvo atrodo, kaip ir bendradarbiauja, bet tuo
128 pačiu, kaip ir aš nelabai suprantu.
129 Ir tada vat būdavo, kad išsisukinėdavo, tai sukuria istoriją kokią nors dabar
130 net neprisimenu, bet būdavo, kad sukuria istoriją, kad ten paliko, pamiršo,
131 nieks nepasakė, arba kad, pavyzdžiui, aš įrašiau tamo tiktai kažkada, bet kai
132 jis nematė.
133 Iš tokių.
134 Tyrėjas: Meluodavo ne kažkaip va taip vat bandydavo kažkokią istoriją sukurti?
135 Dalyvis: Jo, bet žinai aš kartais nesupras, nesuprasdavau, ar tas yra melas, ten pas
136 jį, ar jis ten pina pina iš to, kad jįsi bus toks nu išsitaškęs visas visur
137 žinai ir nebesupranta, nes ir ten, tarkim, tie daiktai ten tie sąsiuviniai, ten
138 kartais atrodo, kad jis nu sąmoningai juos palieka. Kartais nu nesuprasi,
139 ar sąmoningai ar nesąmoningai tikrai pamiršo arba ten būna, pavyzdžiui,
140 dirbdavo, dažnai ten kelios ten tokios pratybos pas jį, poto jos dingsta.
141 Ten tėvams sako, kad mokykloje man sako, kad namuose galiausiai jį
142 šiaip niekur kur nėra, tada jau kaip ir gauna pasekmę už tai, kad nepadarėte
143 per savaitę gauna papildomai padaryti, tada vėl ten kažkokią istoriją, kad
144 jos kažkur pasimetė, jįsi darė, vėl dingo, nu žinai, tai vat iš tokių

EJ Egle Jankovice ...
Siekia bendraamžių
Reply

EJ Egle Jankovice ...
Taisyklių apėjimas
Reply

EJ Egle Jankovice ...
Taisyklių apėjimas
Reply

EJ Egle Jankovice ...
Taisyklių apėjimas
Reply

Priedas Nr. 2. Kodavimo procesas

Būdas pritapti prie bendraamžių	Kūrybiškumas akademinėse užduotyse
Siekia bendraamžių	Taisyklių apėjimas
Atsiskiria tam, kad kurti	Neatitinka kriterijų
Tolsta nuo bendraamžių	Išsisukinėja nuo nesėkmės
Adaptacija	Išsisukinėja nuo užduočių
Kuria ryšį su mokytoja	Interesų integravimas
Kūno reakcijos išduoda vidinius procesus	Netvarka
Vaizdinys, kad ant jo svetimkūniai	Požiūris į pagalbą
Buvimas savyje	Empatija
Strategijų kūrimas mintyse	Egzistenciniai pasvarstymai
Vaizduotė	Moderuoja

Priedas Nr. 3. Kodai