



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

# **Edukacinės inovacijos diegimo prielaidos įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje**

Baigiamasis magistro studijų projektas

---

**Aušra Degutytė-Kančiauskienė**

Projekto autorė

**Doc. dr. Jurgita Barynienė**

Vadovė

---

**Kaunas, 2026**



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

# **Edukacinės inovacijos diegimo prielaidos įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje**

Baigiamasis magistro studijų projektas

Viešasis administravimas (6211LX040)

---

**Aušra Degutytė-Kančiauskienė**

Projekto autorė

**Doc. dr. Jurgita Barynienė**

Vadovė

**Prof. dr. Eglė Butkevičienė**

Recenzentė

---

**Kaunas, 2026**



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Aušra Degutytė-Kančiauskienė

## **Edukacinės inovacijos diegimo prielaidos įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje**

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Aušra Degutytė-Kančiauskienė

*Patvirtinta elektroniniu būdu*

Degutytė-Kančauskienė, Aušra. Edukacinės inovacijos diegimo prielaidos įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Jurgita Barynienė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypčių grupė): 03S (L07).

Reikšminiai žodžiai: edukacinės inovacijos, gabūs mokiniai, prielaidos, pradinė mokykla, ugdymas.

Kaunas, 2026. 96 p.

## Santrauka

Šiuolaikinis ugdymas vyksta sparčiai kintančioje socialinėje, kultūrinėje ir technologinėje aplinkoje, kurioje vis didesnis dėmesys skiriamas kiekvieno mokinio pažangai, individualių poreikių atliepimui ir gebėjimui kurti bei taikyti žinias, todėl edukacinės inovacijos tampa svarbia prielaida kuriant lankstesnę ir šiuolaikinės visuomenės poreikius atitinkančią švietimo sistemą. Ypač šiame kontekste išryškėja gabių mokinių ugdymo aktualumas, nes heterogeninėse klasėse mokytojams tenka užtikrinti skirtingų gebėjimų mokinių ugdymą, o gabūs mokiniai neretai lieka nepakankamai pastebimi ar negauna jų potencialą atitinkančių iššūkių. Nors mokslinėje literatūroje plačiai analizuojamos edukacinės inovacijos ir jų diegimo prielaidos, konkrečių gabių vaikų ugdymo programų įgyvendinimas kaip edukacinė inovacija ir jos įsitvirtinimą lemiančios sąlygos mokyklos praktikoje nagrinėjami fragmentiškai. Atsižvelgiant į tai formuluojama mokslinė problema – kokios edukacinės inovacijos diegimo prielaidos sudaro sąlygas gabių vaikų programos įgyvendinimui pradinėje mokykloje. Tyrimo objektas – edukacinės inovacijos diegimo prielaidos, o projekto tikslas – identifikuoti šias prielaidas, analizuojant gabių vaikų programos įgyvendinimą pradinėje mokykloje. Šiam tikslui pasiekti keliami uždaviniai: išanalizuoti edukacinės inovacijos sampratą ir jos diegimo prielaidas švietimo organizacijoje, aptarti strateginius ir teisinius dokumentus bei pagrindines gabių mokinių ugdymo tendencijas ir empiriškai ištirti edukacinės inovacijos diegimą pradinėje mokykloje įgyvendinant gabių vaikų programą. Tyrime taikyta mokslinės literatūros, strateginių ir teisinių dokumentų bei mokyklos dokumentų turinio analizė, taip pat kokybinis tyrimas, grindžiamas atvejo analizės logika; empiriniai duomenys rinkti pusiau struktūruoto interviu būdu ir analizuoti taikant dedukcinę tematinę analizę. Tyrimo rezultatai parodė, kad edukacinės inovacijos diegimas įgyvendinant gabių vaikų programą priklauso nuo tarpusavyje susijusių individualių, socialinių ir organizacinių prielaidų. Nustatyta, kad Mokslų vaikų programa pradinėje mokykloje veikia kaip kompleksinė edukacinė inovacija, jungianti mokinių potencialo plėtojimą ir mokytojų profesinį augimą. Programos įgyvendinimą stiprina pedagogų profesinės kompetencijos, teigiamos nuostatos inovacijų atžvilgiu, pasirengimas mokytis ir reflektuoti, kolegialus bendradarbiavimas, žinių dalijimasis, partnerystės, palaikanti lyderystė ir profesinio tobulėjimo galimybės. Kartu atskleista, kad inovacijos tvarumui būtinas aiškesnis strateginis programos įtvirtinimas, vaidmenų ir atsakomybių paskirstymas, struktūruota patirties sklaida, laiko ir išteklių planavimas bei platesnis mokyklos bendruomenės įsitraukimas. Projekto rezultatai gali būti panaudojami mokykloms kuriant ir tobulinant gabių mokinių ugdymo programas, mokyklų vadovams planuojant edukacinių inovacijų diegimą, pedagogams ir švietimo pagalbos specialistams organizuojant diferencijuotą, turtinantį ir mokinių potencialą atliepantį ugdymą, taip pat švietimo politikos formuotojams rengiant metodines gaires ir paramos priemones mokykloms. Baigiamąjį projektą sudaro įvadas, trys pagrindiniai skyriai, išvados ir rekomendacijos. Pirmajame skyriuje analizuojama edukacinės inovacijos samprata, jos vaidmuo bei diegimo prielaidos švietimo organizacijoje. Antrajame skyriuje analizuojami edukacines

inovacijas reglamentuojantys strateginiai ir teisiniai dokumentai, nagrinėjama gabių mokinių ugdymo samprata bei pristatomi pagrindiniai gerosios praktikos pavyzdžiai. Trečiajame skyriuje pateikiama tyrimo metodologija, aprašomas tyrimo organizavimas ir analizuojami empirinio tyrimo rezultatai, atskleidžiant edukacinės inovacijos diegimo prielaidas įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados ir rekomendacijos, taip pat literatūros ir informacijos šaltinių sąrašai bei priedai.

Degutytė-Kančauskienė, Aušra. Prerequisites for the Implementation of Educational Innovations in the Program for Gifted Children in Primary School. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. dr. Jurgita Barynienė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): 03S (L07).

Keywords: educational innovations, gifted students, assumptions, primary school, education.

Kaunas, 2026. 96 p.

### **Summary**

Modern education takes place in a rapidly changing social, cultural and technological environment, in which increasing attention is paid to each student's progress, responsiveness to individual needs, and the ability to create and apply knowledge. Therefore, educational innovations become an important prerequisite for developing a more flexible education system that meets the needs of contemporary society. In this context, the relevance of gifted education becomes particularly evident, as teachers in heterogeneous classrooms are required to ensure the education of students with different abilities, while gifted students often remain insufficiently recognised or are not provided with challenges corresponding to their potential. Although educational innovations and the prerequisites for their implementation are widely analysed in scientific literature, the implementation of specific gifted education programmes as educational innovations, as well as the conditions determining their integration into school practice, are examined only fragmentarily. Taking this into account, the scientific problem is formulated as follows: what prerequisites for the implementation of an educational innovation create conditions for the implementation of a gifted education programme in primary school? The object of the research is the prerequisites for the implementation of an educational innovation, and the aim of the project is to identify these prerequisites by analysing the implementation of a gifted education programme in primary school. To achieve this aim, the following objectives are set: to analyse the concept of educational innovation and the prerequisites for its implementation in an educational organization; to discuss strategic and legal documents as well as the main trends in gifted education; and to empirically investigate the implementation of an educational innovation in primary school through a gifted education programme. The research employed the analysis of scientific literature, strategic and legal documents, and school documents, as well as qualitative research based on the logic of a case study; empirical data were collected through semi-structured interviews and analysed using deductive thematic analysis. The research results revealed that the implementation of an educational innovation in the context of a gifted education programme depends on interrelated individual, social and organizational prerequisites. It was found that the Mokslų vaikų programme in primary school functions as a complex educational innovation that combines the development of students' potential with teachers' professional growth. The implementation of the programme is strengthened by teachers' professional competences, positive attitudes towards innovations, readiness to learn and reflect, collegial collaboration, knowledge sharing, partnerships, supportive leadership and opportunities for professional development. At the same time, it was revealed that the sustainability of the innovation requires clearer strategic integration of the programme, distribution of roles and responsibilities, structured dissemination of experience, planning of time and resources, and broader involvement of the school community. The results of the project may be used by schools in developing and improving gifted

education programmes, by school leaders in planning the implementation of educational innovations, by teachers and educational support specialists in organizing differentiated, enriched and student-potential-oriented education, as well as by education policy makers in preparing methodological guidelines and support measures for schools. The final project consists of an introduction, three main chapters, conclusions and recommendations. The first chapter analyses the concept of educational innovation, its role and the prerequisites for its implementation in an educational organization. The second chapter analyses strategic and legal documents regulating educational innovations, examines the concept of gifted education and presents the main examples of good practice. The third chapter presents the research methodology, describes the organization of the research and analyses the empirical research results, revealing the prerequisites for implementing an educational innovation through a gifted education programme in primary school. The final part of the work presents conclusions and recommendations, as well as lists of literature and information sources and appendices.

## Turinys

<b>Lentelių sąrašas.....</b>	<b>9</b>
<b>Paveikslų sąrašas .....</b>	<b>10</b>
<b>Santrumpų ir terminų sąrašas.....</b>	<b>11</b>
<b>Įvadas.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Edukacinės inovacijos samprata ir diegimo prielaidos švietimo organizacijoje gabių vaikų ugdymo kontekste.....</b>	<b>16</b>
1.1. Edukacinės inovacijos samprata.....	16
1.2. Edukacinių inovacijų vaidmuo gabių vaikų ugdyme .....	20
1.3. Edukacinių inovacijų diegimo prielaidos švietimo organizacijose gabių vaikų ugdymui .....	25
<b>2. Edukacinių inovacijų ir gabių vaikų ugdymo reguliavimas bei gerosios praktikos .....</b>	<b>32</b>
2.1. Strateginiai ir teisiniai dokumentai, reglamentuojantys edukacines inovacijas .....	32
2.2. Gabių vaikų ugdymo krypčių apibrėžimas strateginiuose ir teisiniuose dokumentuose.....	37
2.3. Edukacinių inovacijų raiška gabių vaikų ugdyme ir pagrindinės tendencijos .....	42
<b>3. Edukacinių inovacijų diegimo prielaidų įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje empirinis tyrimas.....</b>	<b>49</b>
3.1. Tyrimo metodologijos pagrindimas .....	49
3.2. Gabių vaikų programos įgyvendinimo kontekstas pradinėje mokykloje .....	57
3.3. Rezultatų analizė .....	61
<b>Išvados .....</b>	<b>86</b>
<b>Rekomendacijos.....</b>	<b>88</b>
<b>Literatūros sąrašas .....</b>	<b>90</b>
<b>Informacijos šaltinių sąrašas .....</b>	<b>94</b>
<b>Priedai.....</b>	<b>97</b>
Priedas. Dalyvio pažymėjimas .....	97

## Lentelių sąrašas

1 lentelė. Edukacinių inovacijų diegimo prielaidų grupės .....	26
2 lentelė. Edukacinių inovacijų reguliavimo dokumentai tarptautiniu ir nacionaliniu lygmenimis..	32
3 lentelė. Didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymo paradigmu (Dai, & Chen, 2013) pavyzdžiai tarptautinėje praktikoje.....	44
4 lentelė. Pusiau struktūruoto interviu klausimai, atitinkantys teorinėje dalyje išskirtas edukacinių inovacijų diegimo prielaidas.....	51
5 lentelė. Informantų kodavimo lentelė.....	54
6 lentelė. Tyrimo rizikos ir jų mažinimo būdai .....	54
7 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – profesines kompetencijas – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	62
8 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – nuostatas naujovių atžvilgiu – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	64
9 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – pasirengimą mokytis ir reflektuoti savo praktiką – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	66
10 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – saviveiksmingumą ir pasitikėjimą savo gebėjimais – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	67
11 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo socialinę prielaidą – kolegialų bendradarbiavimą ir profesines mokymosi bendruomenes – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	69
12 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo socialinę prielaidą – žinių dalijimąsi – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai.....	71
13 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo socialinę prielaidą – tarpinstitucinį bendradarbiavimą ir partnerystes – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	73
14 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – į augimą orientuotą mokyklos viziją ir strateginę kryptį – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	75
15 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – lyderystę – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai.....	77
16 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – institucinę paramą ir išteklius – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	78
17 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – mokymosi kultūrą – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	80
18 lentelė. Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – organizacinės patirties ir ilgalaikio bendruomenės įsitraukimo – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai .....	82

## Paveikslų sąrašas

1 pav. Rogers'o inovacijų difuzijos teorijos inovacijos priėmimo proceso etapai.....	17
2 pav. Edukacinių inovacijų sampratos struktūra.....	18
3 pav. Didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai.....	20
4 pav. Sąsaja tarp teorinių tyrimų išvalgų, edukacinių inovacijų ir praktinio ugdymo proceso .....	21
5 pav. Gabių vaikų ugdymo kryptys ir jų įgyvendinimo lygmenys .....	39
6 pav. Edukacinės inovacijos diegimo prielaidų pradinėje mokykloje įgyvendinant gabių vaikų programą tyrimo strategija.....	50

## Santrumpų ir terminų sąrašas

### Santrumpos:

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai;

DI – dirbtinis intelektas;

BDAR – bendrasis duomenų apsaugos reglamentas;

EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija;

IQ – intelekto koeficientas;

LR – Lietuvos Respublika;

ES – Europos Sąjunga;

STEAM – gamtos mokslų, technologijų, inžinerijos, menų ir matematikos ugdymo kryptis;

UDM – universalus dizainas mokymuisi;

NŠA – Nacionalinė švietimo agentūra;

NMA – Nacionalinė moksleivių akademija.

### Terminai:

**Edukacinė inovacija** – naujas arba patobulintas ugdymo turinio, mokymo(si) metodų, vertinimo, organizacinių praktikų ar profesinės kultūros sprendimas, kuriuo siekiama gerinti ugdymo kokybę ir atliepti mokinių mokymosi poreikius.

**Edukacinės inovacijos diegimo prielaidos** – individualūs, socialiniai ir organizaciniai veiksniai, sudarantys sąlygas inovacijai atsirasti, būti priimtai, įgyvendintai ir įsitvirtinti mokyklos praktikoje.

**Gabūs mokiniai** – mokiniai, pasižymintys aukštesniais nei įprasta gebėjimais, mokymosi potencialu, kūrybiškumu, motyvacija, smalsumu ar gebėjimu greičiau ir giliau įsisavinti mokymosi turinį.

**Didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai** – mokiniai, kurių gebėjimai ar polinkiai gali atsiskleisti esant tinkamoms ugdymo sąlygoms; ši sąvoka leidžia apimti ne tik jau aukštus pasiekimus demonstruojančius, bet ir dar neatsiskleidusio potencialo mokinius.

**Gabių vaikų programa** – kryptingai organizuojama ugdymo veiklų sistema, skirta gabių arba didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių gebėjimams atpažinti ir plėtoti.

**Mokslių vaikų programa** – tiriamojoje mokykloje įgyvendinama gabių vaikų ugdymo programa, jungianti mokinių ugdymą per Pažinimo laboratorijos veiklas ir mokytojų profesinį tobulėjimą LUMOS projekto kontekste.

**Turtinimas** – ugdymo kryptis, kai mokiniams sudaromos galimybės gilinti ir plėsti mokymosi turinį, dalyvauti projektinėse, tiriamosiose, kūrybinėse ir interesais grįstose veiklose.

**Spartinimas** – ugdymo organizavimo kryptis, kai mokiniui sudaromos sąlygos greičiau įsisavinti ugdymo turinį, mokytis individualiu tempu ar atlikti aukštesnio lygmens užduotis.

**Diferencijavimas** – ugdymo turinio, užduočių, metodų, tempo ar rezultatų pateikimo būdų pritaikymas skirtingų gebėjimų ir poreikių mokiniams.

**Individualizavimas** – ugdymo pritaikymas konkretaus mokinio gebėjimams, interesams, mokymosi tempui ir individualiai pažangai.

**Universalus dizainas mokymuisi** – ugdymo planavimo prieiga, kai iš anksto numatomi įvairūs mokymosi būdai, priemonės ir rezultatų pateikimo formos, kad mokymasis būtų prieinamas skirtingų poreikių mokiniams.

**Projektinis mokymasis** – mokymosi būdas, kai mokiniai sprendžia problemas, tiria pasirinktą temą, kuria produktus ar pristato rezultatus, integruodami skirtingų sričių žinias.

**Patyriminis mokymasis** – mokymasis per tiesioginę patirtį, veikimą, tyrinėjimą, refleksiją ir žinių taikymą praktinėse situacijose.

**Socialinis-emocinis ugdymas** – ugdymo kryptis, orientuota į mokinių savęs pažinimą, emocijų atpažinimą, bendravimą, bendradarbiavimą, atsakomybę ir gebėjimą įveikti iššūkius.

**Saviveiksmingumas** – pedagogo pasitikėjimas savo gebėjimais sėkmingai veikti, priimti pedagoginius sprendimus ir įgyvendinti inovatyvias ugdymo praktikas.

**Atvejo analizė** – kokybinio tyrimo strategija, leidžianti giluminiu būdu analizuoti konkretų reiškinį jo natūraliame kontekste.

**Dedukcinė tematinė analizė** – kokybinių duomenų analizės būdas, kai duomenys analizuojami remiantis iš anksto teorijoje išskirtomis temomis ar kategorijomis.

**Duomenų trianguliacija** – kelių duomenų šaltinių ar metodų derinimas, siekiant išsamiau ir patikimiau atskleisti tiriamą reiškinį.

## Ivadas

**Temos aktualumas.** Šiuolaikinis ugdymas veikia sparčiai kintančioje socialinėje, kultūrinėje ir technologinėje aplinkoje, kurioje mokykloms keliami vis aukštesni reikalavimai užtikrinti kiekvieno mokinio pažangą ir visapusišką raidą. Inovacijos tampa vienu iš esminių švietimo prioritetų (Lee & Hung, 2016), nes jos padeda švietimo sistemai prisitaikyti prie globalių pokyčių, technologijų plėtros ir kintančių mokymosi poreikių. Žinios greitai kinta, todėl vis didesnę reikšmę įgyja gebėjimas jas kurti, taikyti ir kritiškai vertinti, o ugdymo procesas vis labiau orientuojamas į mokinio aktyvumą, bendradarbiavimą ir problemų sprendimą. Vis dėlto, švietimo sistemos dažnai laikomos konservatyviomis, nes pokyčius jose lėtina nusistovėjusios normos, profesinės tradicijos ir pasipriešinimas kaitai (Hargreaves, 2008), todėl inovacijų įgyvendinimas mokyklose tampa sudėtingu procesu, priklausančiu nuo organizacinės kultūros, lyderystės, bendradarbiavimo ir profesinio kapitalo (Hargreaves & Fullan, 2019). Dėl šių priežasčių inovacijos laikomos svarbia sąlyga kuriant lankstesnę, šiuolaikinės visuomenės poreikiams tinkamą švietimo sistemą.

Edukacinės inovacijos apibrėžiamos kaip nuoseklus ugdymo turinio, mokymo(si) metodų, vertinimo, organizacinių praktikų ir profesinės kultūros atnaujinimas (Fuad ir kt., 2022; Lu & Chen, 2025). Tokie pokyčiai dažniausiai siejami su pastangomis gerinti ugdymo kokybę, didinti mokinių įsitraukimą ir kurti lankstesnes mokymosi aplinkas, atliepiančias šiuolaikinės visuomenės poreikius. Kūrybiškumas šiame procese laikomas tiek inovacijų prielaida, tiek jų rezultatu (Winks ir kt., 2020), nes būtent kūrybinis mąstymas leidžia generuoti naujas idėjas, eksperimentuoti su skirtingomis pedagoginėmis praktikomis ir ieškoti alternatyvių ugdymo sprendimų. Edukacinės inovacijos ilgalaikėmis tampa tik tada, kai jos įtvirtinamos kasdienėje mokyklos praktikoje, palaikomos profesinio dialogo ir nuolatinio mokymosi kultūros. Inovacijų tvarumas siejamas su organizacijų gebėjimu mokytis, reflektuoti ir veikti bendradarbiaujant (Kremer ir kt., 2019). Ugdymo įstaigos, kurios kryptingai kuria inovacijoms palankią aplinką, didina veiklos efektyvumą ir gebėjimą prisitaikyti prie kintančių aplinkybių (Manafi & Subramaniam, 2015).

Viena iš šiuolaikinėse švietimo sistemose plėtojamų edukacinių inovacijų kryptių yra gabių mokinių ugdymo programų kūrimas ir plėtojimas tiek formaliojo švietimo sistemoje, tiek už mokyklų ribų. Šių iniciatyvų reikšmė ypač išryškėja pradinio ugdymo kontekste, kai ankstyvuojū mokymosi laikotarpiu formuojasi mokinių mokymosi motyvacija, savęs pažinimas ir pažintinis smalsumas, todėl svarbu laiku atpažinti skirtingas mokinių potencialo raiškas ir sudaryti sąlygas joms plėtotis. Pradinėse klasėse tai tampa ypač aktualu heterogeninėse mokinių grupėse (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023), kuriose mokytojams tenka vienu metu atliepti skirtingus specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių mokinių – tiek patiriančių mokymosi sunkumų, tiek pasižyminčių aukštu mokymosi potencialu – ugdymą. Naujausi tyrimai pabrėžia, kad gabumai nėra vien įgimta savybė – jie kinta priklausomai nuo ugdymo sąlygų ir aplinkos (Akgül, 2021; Elias ir kt., 2025), todėl jų plėtojimas tiesiogiai susijęs su mokiniams sudaromomis mokymosi galimybėmis, ypač ankstyvajame ugdymo etape.

Tyrimai rodo, kad dirbdami heterogeninėse klasėse mokytojai dažnai susiduria su laiko stoka, ribotomis diferencijavimo galimybėmis ir nepakankamu metodiniu pasirengimu dirbti su skirtingų gebėjimų mokiniais (Reis-Jorge ir kt., 2021; Uzunboyly ir kt., 2024). Gabūs mokiniai neretai lieka mažiau pastebimi, o pedagogai, net ir juos atpažinę, ne visada turi aiškias gaires, kaip kryptingai organizuoti jų ugdymą (Akgül, 2021; Siegle ir kt., 2024). Didžiąją dienos dalį mokiniai praleidžia

bendrojo ugdymo mokykloje, todėl svarbu ieškoti sprendimų kasdieniame ugdymo procese. Ugdymo diferencijavimas, turinio praturtinimas ir kiti inovatyvūs metodai gali sudaryti sąlygas gabiams mokiniams atsiskleisti mokantis kartu su bendraamžiais. Į gabius vaikus heterogeninėse klasėse orientuotų edukacinių inovacijų diegimas gali prisidėti ne tik prie jų akademinio potencialo plėtojimo, bet ir prie geresnės savijautos mokyklose, nes gaudami jų gebėjimus atitinkančius iššūkius mokiniai dažniau jaučiasi suprasti ir įsitraukę į veiklas klasėse. Šiuolaikinėje gabių mokinių ugdymo paradigmoje taip pat vis labiau akcentuojamas holistinis požiūris, apimantis socialinių ir emocinių kompetencijų plėtojimą (Šakar & Tan, 2024; Lee ir kt., 2022), ypač atsižvelgiant į tai, kad gabūs mokiniai dažnai patiria priklausymo bendruomenei ar savirealizacijos iššūkių (Cai, 2025; Cross & Cross, 2017).

**Temos naujumas.** Edukacinių inovacijų diegimas švietimo organizacijose mokslinėje literatūroje analizuojamas įvairiais aspektais. Vieni autoriai daugiausia dėmesio skiria inovacijos sampratai ir jos sklaidai švietimo kontekste, pabrėždami inovaciją kaip naują praktiką ar nuolat vykstantį profesinės veiklos pokytį (Rogers, 2003; Winks ir kt., 2020; Van Poeck ir kt., 2025). Kiti tyrėjai akcentuoja organizacines ir kultūrinės inovacijų diegimo prielaidas, siejamas su profesiniu kapitalu, lyderyste, bendradarbiavimo kultūra ir žinių dalijimusi organizacijoje (Hargreaves & Fullan, 2019; Fuad ir kt., 2022; Lu & Chen, 2025). Taip pat nagrinėjami mokytojų profesiniai veiksniai, tokie kaip motyvacija, nuostatos, saviveiksmingumas ir lyderystė, kurie daro įtaką inovatyvių praktikų taikymui ugdymo procese (Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali & Halim, 2024; Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023). Inovacijų diegimas siejamas ir su bendradarbiavimo bei tinklaveikos procesais, kurie sudaro sąlygas kolektyviniam mokymuisi ir organizaciniam pokyčiui (Emerson ir kt., 2012; Azorín & Fullan, 2022; Verhoef ir kt., 2022).

Nors edukacinių inovacijų diegimo procesas mokslinėje literatūroje nagrinėjamas gana plačiai, mažiau dėmesio skiriama konkrečių ugdymo programų, skirtų gabiams mokiniams, analizei kaip edukacinei inovacijai ir jos įsitvirtinimui mokyklos organizacijoje. Šiame darbe gabių vaikų programos įgyvendinimas nagrinėjamas per edukacinės inovacijos diegimo prizmę, siekiant atskleisti, kokios organizacinės, kultūrinės ir profesinės prielaidos sudaro sąlygas tokios inovacijos atsiradimui ir įsitvirtinimui mokyklos praktikoje.

**Tyrimo problema.** Naujų ugdymo iniciatyvų atsiradimas mokyklose dažnai siejamas su siekiu gerinti ugdymo kokybę ir atliepti skirtingus mokinių mokymosi poreikius. Tačiau praktikoje tokių iniciatyvų įgyvendinimas neretai priklauso ne tik nuo pačios idėjos ar programos turinio, bet ir nuo organizacinių bei profesinių sąlygų, kurios sudaro prielaidas pokyčiams atsirasti ir įsitvirtinti. Mokyklos kultūra, bendradarbiavimo praktikos, lyderystė, pedagogų pasirengimas ir bendruomenės požiūris į naujoves gali lemti, ar naujos ugdymo iniciatyvos tampa tvaria mokyklos veiklos dalimi, ar lieka pavienėmis, trumpalaikėmis praktikomis. Dėl šios priežasties svarbu analizuoti, kokios konkrečios sąlygos sudaro galimybes edukacinėms inovacijoms atsirasti ir būti įgyvendintoms realiame mokyklos kontekste.

Atsižvelgiant į tai, šio tyrimo problema – kokios edukacinės inovacijos diegimo prielaidos sudaro sąlygas gabių vaikų programos įgyvendinimui pradinėje mokykloje?

**Tyrimo objektas** – edukacinės inovacijos diegimo prielaidos.

**Projekto tikslas** – išanalizuoti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas pradinėje mokykloje, įgyvendinant gabių vaikų programą.

**Projekto uždaviniai:**

1. pagrįsti edukacinės inovacijos sampratą ir jos diegimo prielaidas švietimo organizacijoje gabių vaikų ugdymo kontekste;
2. identifikuoti pagrindinius strateginius ir teisinius dokumentus, reglamentuojančius edukacines inovacijas švietimo organizacijose bei pagrindines gabių vaikų ugdymo tendencijas;
3. empiriškai ištirti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas pradinėje mokykloje įgyvendinant gabių vaikų programą.

**Tyrimo metodai:** mokslinės literatūros analizė, strateginių ir teisinių dokumentų analizė, dokumentų turinio analizė, pusiau struktūruotas interviu, dedukcinė tematinė duomenų analizė. Tyrimas grindžiamas kokybine prieiga, atvejo analizės logika ir duomenų trianguliacijos principu. Mokslinės literatūros analizė leidžia pagrįsti edukacinės inovacijos sampratą, jos diegimo prielaidas švietimo organizacijoje ir teorines gabių vaikų ugdymo sąsajas su inovatyviomis ugdymo praktikomis. Strateginių ir teisinių dokumentų analizė pasitelkta siekiant nustatyti, kaip tarptautiniu ir nacionaliniu lygmenimis apibrėžiamos edukacinių inovacijų ir gabių vaikų ugdymo kryptys. Dokumentų turinio analizė naudojama tiriamos mokyklos dokumentams analizuoti ir Mokslų vaikų programos įgyvendinimo kontekstui atskleisti. Empiriniai duomenys renkami pusiau struktūruoto interviu metodu, kuris sudaro galimybę išsiaiškinti mokyklos atstovų patirtis, požiūrį ir vertinimus, susijusius su gabių vaikų programos įgyvendinimu. Interviu duomenys analizuojami taikant dedukcinę tematinę analizę, kai duomenų interpretavimas grindžiamas teorinėje dalyje išskirtomis edukacinių inovacijų diegimo prielaidų grupėmis. Kokybinė prieiga ir atvejo analizės logika pasirinktos todėl, kad tyrimu siekiama giluminiu būdu išanalizuoti konkretų edukacinės inovacijos diegimo atvejį pradinėje mokykloje. Duomenų trianguliacija leidžia derinti teorinius, dokumentinius ir empirinius duomenis, taip sustiprinant tyrimo rezultatų pagrįstumą.

**Projekto struktūra.** Projektą sudaro įvadas, trys pagrindiniai skyriai, išvados ir rekomendacijos. Pirmajame baigiamojo projekto skyriuje analizuojama edukacinės inovacijos samprata, jos vaidmuo bei diegimo prielaidos švietimo organizacijoje. Antrajame skyriuje analizuojami edukacines inovacijas reglamentuojantys strateginiai ir teisiniai dokumentai, nagrinėjama gabių vaikų ugdymo samprata bei aptariami pagrindiniai gerosios praktikos pavyzdžiai. Trečiajame skyriuje analizuojama tyrimo metodologija, tyrimo organizavimas ir empirinio tyrimo rezultatai. Projektas baigiamas išvadomis, rekomendacijomis bei literatūros ir informacijos šaltinių sąrašais.

**Projektą sudaro:** 97 puslapiai (su priedu), 18 lentelių, 6 paveikslai. Panaudoti 55 mokslinės literatūros šaltiniai ir 26 informacijos šaltiniai.

Darbo rezultatai buvo pristatyti studentų mokslinėje konferencijoje „SMILES 2025: socialiniai, humanitariniai mokslai ir menai šiuolaikinėje visuomenėje“ 2025 m. lapkričio 14 d. Kauno technologijos universitete (žr. Priedą).

## **1. Edukacinės inovacijos samprata ir diegimo prielaidos švietimo organizacijoje gabių vaikų ugdymo kontekste**

Edukacinės inovacijos švietimo kontekste siejamos su pastangomis kurti lankstesnes ugdymo sistemas, gebančias reaguoti į įvairius mokinių mokymosi poreikius ir sudėtingėjančius ugdymo iššūkius. Jos sudaro galimybes permąstyti nusistovėjusias pedagogines praktikas, ieškoti naujų mokymo organizavimo būdų ir stiprinti mokyklų gebėjimą nuolat tobulėti. Svarbu pabrėžti, kad edukacinės inovacijos nėra vien pavieniai sprendimai ar trumpalaikės iniciatyvos – jų reikšmė atsiskleidžia tuomet, kai jos siejamos su nuoseklia pedagoginės praktikos, profesinio bendradarbiavimo ir organizacinių procesų kaita (Lee & Hung, 2016). Siekiant išanalizuoti edukacinės inovacijos fenomeną ir pagrindinius jo raiškos aspektus ugdymo įstaigose, šiame skyriuje aptariamos teorinės įžvalgos apie edukacinių inovacijų sampratą, jų vaidmenį švietimo kontekste ir prielaidas, sudarančias sąlygas inovacijų diegimui švietimo organizacijose.

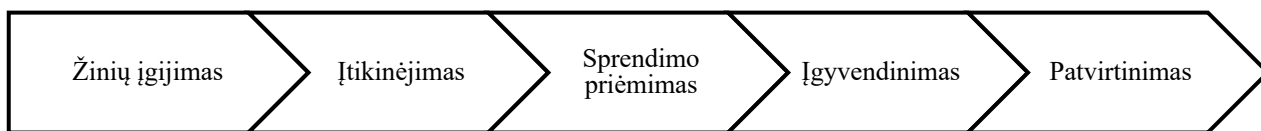
### **1.1. Edukacinės inovacijos samprata**

Inovacija švietime suprantama ne tik kaip naujas metodas, priemonė ar organizacinis sprendimas, bet ir kaip dinamiškas pedagoginės veiklos procesas, kylantis iš kasdienės mokytojų ir mokinių sąveikos bei nuolat kintančio ugdymo konteksto. Rogers'as (2003) inovaciją apibrėžia kaip idėją, praktiką ar objektą, kuris individo ar organizacijos yra suvokiamas kaip naujas. Autorius teigia, kad inovacijos naujumas yra subjektyvus – svarbus ne pats inovacijos atsiradimo momentas, bet tai, kaip ją interpretuoja potencialūs naudotojai (Rogers, 2003), todėl inovacija įgyja prasmę tik tuomet, kai ji yra įgyvendinama praktikoje ir pasireiškia realiais veiklos pokyčiais (Drucker, 1985). Švietimo organizacijose mokymosi praktikos nekeičiantys formalūs struktūriniai ar programiniai pakeitimai tvaraus pokyčio nekuria. Kai inovacija įtvirtinama kasdienėje pedagoginėje veikloje (Fullan, 2006), ji tampa ne tik metodiniu ar technologiniu pokyčiu, bet ir socialiniu procesu, kuriame svarbų vaidmenį atlieka mokytojų interpretacijos, profesinės patirtys ir organizacinė kultūra.

Inovacija yra nuoseklus, kryptingas ir daug pastangų reikalaujantis procesas, grindžiamas žiniomis, disciplina ir atkaklumu, todėl ji turėtų būti suprantama kaip sąmoningai plėtojama veikla, o ne atsitiktinis kūrybinis impulsas. Toks požiūris leidžia inovaciją traktuoti kaip strategiškai vystomą procesą, kuris remiasi esamomis asmens ar organizacijos kompetencijomis ir sąmoningu jų pritaikymu sprendžiant konkrečias problemas (Drucker, 1985). Šiame kontekste inovacijos atsiradimas ir plėtra neatsiejami nuo socialinės aplinkos, kurioje ji kuriama ir įgyvendinama, nes jos sklaida vyksta per komunikaciją, dalijimąsi patirtimi ir kolektyvinį prasmės konstravimą (Rogers, 2003). Be to, inovacijos nėra vienodai priimamos visų dalyvių – skirtingi asmenys jas įsisavina nevienodu tempu. Ankstyvieji inovacijų naudotojai dažniausiai yra atviresni naujovėms, linkę eksperimentuoti ir aktyviau ieško informacijos, o vėlesni naudotojai labiau remiasi kolegų patirtimi ir tarpasmeniniais ryšiais. Tai rodo, kad inovacijų diegimas švietimo organizacijose yra ne tik individualus, bet ir socialiai sąlygotas procesas (Bhattacharjee, 2012). Tačiau inovacijos tvarumas ir poveikis švietime priklauso ne vien nuo jos sklaidos ar priėmimo, bet ir nuo nuoseklaus profesinių gebėjimų plėtojimo. Kitaip tariant, inovaciniai pokyčiai tampa įmanomi tik tuomet, kai mokytojai ir kiti švietimo dalyviai įgyja naujų kompetencijų, leidžiančių keisti savo veiklą ir prisitaikyti prie kintančių ugdymo reikalavimų (Fullan, 2006).

Rogers'as (2003) išskiria penkias inovacijos savybes, kurios daro didžiausią įtaką jos priėmimo greičiui: santykinį pranašumą, suderinamumą su esama praktika, sudėtingumą, galimybę inovaciją

išbandyti ir jos rezultatų matomumą. Inovacijos, kurios suvokiamos kaip turinčios aiškų pranašumą, yra suderinamos su esama veikla ir leidžia stebėti jų rezultatus, paprastai plinta greičiau. Be to, inovacijos dažnai yra pritaikomos prie konkretaus konteksto, todėl jų įgyvendinimas skirtingose organizacijose gali skirtis (Rogers, 2003). Šių veiksnių sąveika atsiskleidžia inovacijos priėmimo procese, kuris vyksta per kelis nuoseklius etapus: žinių įgijimo (angl. *knowledge*), įtikinėjimo (angl. *persuasion*), sprendimo priėmimo (angl. *decision*), įgyvendinimo (angl. *implementation*) ir patvirtinimo (angl. *confirmation*) (žr. 1 pav.).



**1 pav.** Rogers'o inovacijų difuzijos teorijos inovacijos priėmimo proceso etapai (sudaryta autorės, remiantis Frei-Landau ir kt., 2022)

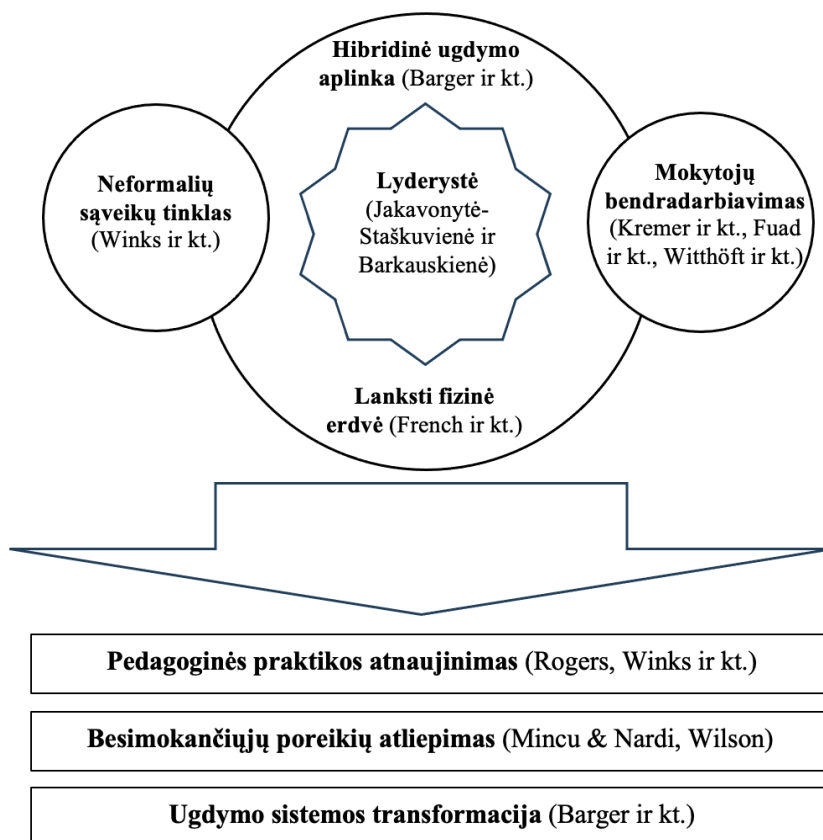
Remdamiesi Rogers'o inovacijos priėmimo proceso stadijomis mokslininkai analizuoja mobiliųjų technologijų diegimo procesą mokytojų rengime, pirmiausia paaiškindami, kaip inovacijos priėmimas ir jos diegimas vystosi nuo pirminio susipažinimo su nauja technologija iki jos įsitvirtinimo pedagoginėje praktikoje (Frei-Landau ir kt., 2022). Pirmojoje stadijoje individai įgyja žinių apie inovaciją ir susipažįsta su jos taikymo galimybėmis. Vėliau formuojasi jų požiūris į inovaciją – vertinamas jos naudingumas, suderinamumas su esama praktika ir galimos taikymo sąlygos. Trečiajame etape priimamas sprendimas inovaciją taikyti arba jos atsisakyti, o praktinis inovacijos išbandymas leidžia įvertinti jos tinkamumą konkrečiame ugdymo kontekste. Įgyvendinimo stadijoje inovacija integruojama į pedagoginę veiklą, dažnai ją adaptuojant prie konkrečių mokinių poreikių ar mokymo situacijų, o patvirtinimo etape reflektuojama jos taikymo patirtis ir formuojamas požiūris į inovacijos vertę ugdymo procese (Frei-Landau ir kt., 2022).

Toks inovacijos plitimo aiškinimas leidžia suprasti edukacinę inovaciją kaip nuolat besiformuojantį procesą, kuriame svarbi tiek individuali mokytojų patirtis, tiek socialinė ir organizacinė mokyklos aplinka. Winks'as ir kt. (2020) pabrėžia, kad inovacijos ugdyme negali būti suvokiamos kaip vienkartiniai pokyčiai ar iš anksto apibrėžti rezultatai – jos formuojasi per praktinę pedagoginę veiklą ir tampa nuolatiniu profesinės praktikos atsinaujinimo procesu. Inovacijų priėmimas vyksta palaipsniui ir yra glaudžiai susijęs su pedagogų profesine patirtimi, jų galimybe išbandyti naujas praktikas bei organizacinės aplinkos teikiama parama, o inovacijų įsitvirtinimą skatina bendradarbiavimas, praktinis naujų metodų ar priemonių išbandymas, grįžtamasis ryšys ir mokytojų autonomija priimant sprendimus dėl jų taikymo (Frei-Landau ir kt., 2022). Tokiu būdu inovacijų diegimas švietime atsiskleidžia kaip socialinis ir profesinis mokymosi procesas, kuriame naujos idėjos palaipsniui integruojamos į pedagoginę praktiką per mokytojų patirtį, refleksiją ir bendruomenės palaikymą.

Van Poeck'as ir kt. (2025) pažymi, kad edukacinė inovacija mokykloje retai apsiriboja tik naujos priemonės ar metodo įvedimu – ji dažnai skatina pedagogus iš naujo apmąstyti savo veiklos būdus ir ieškoti alternatyvių ugdymo sprendimų. Reaguodami į pokyčius mokytojai įsitraukia į tęstinį profesinio mokymosi procesą, kuriame nėra vienintelio iš anksto nustatyto kelio, o pedagogai gali pasirinkti skirtingas interpretacijas ir veikimo būdus (Van Poeck ir kt., 2025). Pavyzdžiui, Frei-Landau ir kt. (2020) tyrimas parodė, kad inovacijų priėmimas gali skirtis tarp pradedančiųjų ir jau patirties turinčių mokytojų. Skirtingose inovacijos priėmimo stadijose šios grupės susiduria su

nevienodais poreikiais: pradedantiesiems mokytojams svarbesnis aiškus mokymo medžiagos struktūravimas ir autoritetingas grįžtamasis ryšys, o patyrę mokytojai labiau vertina profesinę paramą, mokymus ir jų pastangų pripažinimą. Taip pat skiriasi ir mokymosi bei refleksijos šaltiniai – būsimieji mokytojai dažniau remiasi bendraamžių patirtimi ir dėstytojų vertinimu, o dirbantys pedagogai inovacijų taikymą dažniau vertina atsižvelgdami į mokinių reakcijas ir praktinės veiklos rezultatus (Frei-Landau ir kt., 2022).

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad edukacinės inovacijos neturi vieno universalios apibrėžimo, nes jų turinys ir įgyvendinimo formos priklauso nuo konkretaus švietimo konteksto ir institucinių praktikų. Edukacinė inovacija dažniausiai suprantama kaip naujų ar novatoriškų idėjų kūrimas ir jų taikymas besikeičiančioje mokymosi aplinkoje, siekiant tobulinti ugdymo procesą ir gerinti mokymosi rezultatus (Barger ir kt., 2021). Tokie pokyčiai gali apimti tiek atskirus pedagoginės praktikos patobulinimus, tiek platesnio masto ugdymo sistemos transformacijas. Atsižvelgiant į skirtingas teorines perspektyvas, edukacinė inovacija gali būti analizuojama kaip daugialypis reiškinys, apimantis įvairių ugdymo aplinkų, formalių ir neformalių ugdymo proceso dalyvių sąveikų ir lyderystės dimensijas, kurių įtakoje gimsta naujos pedagoginės praktikos, yra atliepiami besimokančiųjų poreikiai bei vyksta visos ugdymo sistemos kaita (žr. 2 pav.).



**2 pav.** Edukacinių inovacijų sampratos struktūra (sudaryta autorės, remiantis Rogers (2003); Winks ir kt. (2020); Barger ir kt. (2022); Kremer ir kt. (2019); Fuad ir kt. (2022); Witthöft ir kt. (2025); Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė (2023); Mincu & Nardi (2022); Wilson (2021); French ir kt. (2020) ir kt., 2026)

Edukacinė inovacija šiandien suvokiama kaip nuolatinė ugdymo aplinkos ir mokymo praktikos sąveika, kurioje erdvė tampa aktyviu ugdymo dalyviu. Ši inovacijų ekosistema apima tiek

skaitmeninę plotmę su mokymosi platformomis bei virtualiais įrankiais, tiek fizines vietas – modernias erdves ir laboratorijas (Barger ir kt., 2022). Esama infrastruktūra tampa veiksminga tik tada, kai lankstus aplinkos planavimas bei mobilių baldų naudojimas tiesiogiai keičia mokymo būdus: padeda atsisakyti vienpusio informacijos perdavimo ir skatina aktyvų besimokančiųjų įtraukimą į procesą (French ir kt., 2020). Personalizuotas ir į mokinio poreikius orientuotas ugdymas vis dažniau laikomas viena iš inovatyvios mokyklos kultūros išraiškų, kai akademinis mokymasis ir rūpestis mokinio pažanga suvokiami kaip tarpusavyje susiję procesai (Mincu & Nardi, 2022; Wilson, 2021). Tokia praktika leidžia inovaciją suprasti kaip sisteminių ugdymo proceso pokytį, apimančią ne tik naujus metodus, bet ir platesnį požiūrį į mokymąsi, bendradarbiavimą ir mokyklos bendruomenės veikimą.

Visgi tikrasis kokybinis lūžis įvyksta tuomet, kai technologinius bei erdvinius pokyčius papildo neformalios kasdienės profesinės sąveikos erdvės, kuriose per gyvą bendravimą ir dalijimąsi patirtimi formuojasi pasitikėjimu grįsta inovacijų kultūra (Winks ir kt., 2020). Būtent jose vykstantis gyvas bendravimas ir dalijimasis patirtimi paverčia techninius bei erdvinius pokyčius bendra vertybe. Tik darniai susiejus skaitmenines galimybes, lanksčią fizinę aplinką ir bendruomeniškumą, pasiekiamas aukščiausias inovacijos lygis – esminė mokymo ir mokymosi proceso transformacija, o ne tik laikinas senų metodų pagerinimas (Barger ir kt., 2022). Inovacijų kultūra ugdymo įstaigose reiškiasi per bendruomenės vertybes, bendradarbiavimo formas ir nuolatinio mokymosi aplinką, kurioje pedagogai skatinami reflektuoti savo veiklą, eksperimentuoti ir mokytis kartu su kolegomis (Kremer ir kt., 2019). Tokia aplinka stiprina kūrybiškumą ir profesinį dialogą, kuris laikomas svarbia inovatyvios pedagoginės veiklos dalimi. Psichologinis saugumas ir pasitikėjimas kolegomis siejamas su aktyvesniu žinių dalijimusi bei profesiniu augimu (Verhoef ir kt., 2022; Witthöft ir kt., 2025). Tokia aplinka leidžia inovaciją suvokti ne kaip pavienę iniciatyvą, bet kaip kolektyvinį procesą, kuriame pedagoginės idėjos vystosi per dialogą, refleksiją ir bendras praktikas. Kūrybiškumas šiame procese suprantamas ne tik kaip individuali savybė, bet ir kaip organizacinė vertybė, leidžianti mokykloms lanksčiau reaguoti į kintančius ugdymo poreikius (Lu & Chen, 2025).

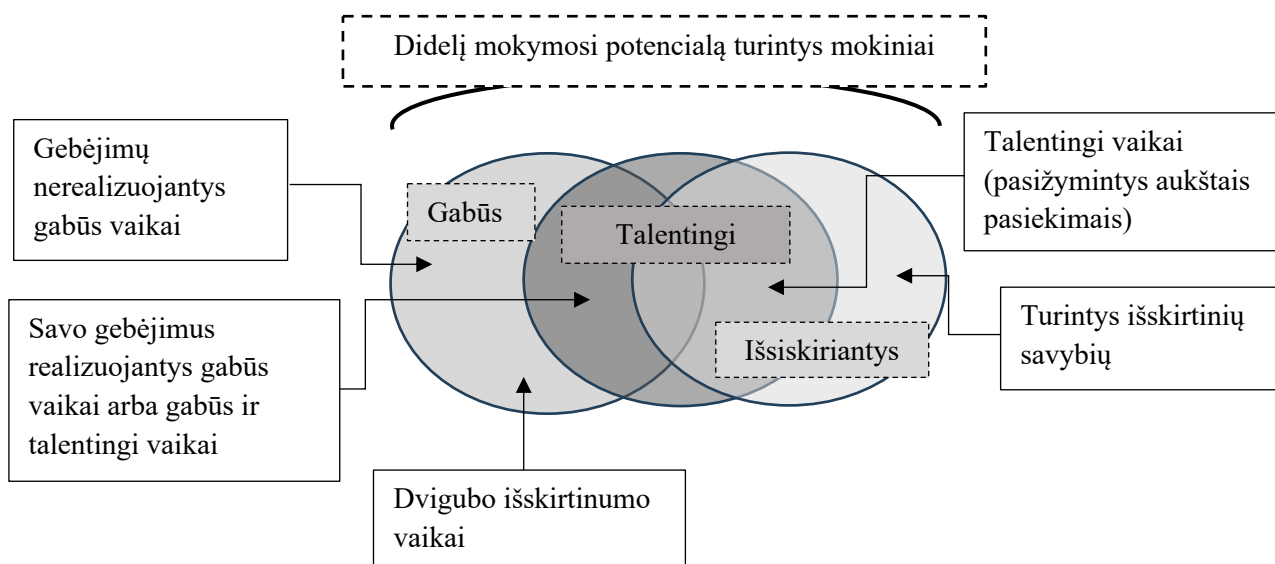
Mokslinės literatūros analizė rodo, kad organizacijos kultūra gali arba skatinti inovacijas ir kūrybiškumą, arba juos riboti, priklausomai nuo to, kiek ji grindžiama pasitikėjimu, atvirumu naujoms idėjoms ir bendradarbiavimu (Fuad ir kt., 2022). Barger'is ir kt. (2022) inovacijų kultūrą ugdymo įstaigose apibūdina kaip savotišką ekosistemą, kurią tiesiogiai formuoja pati institucija, remdamasi įvairiomis palaikymo struktūromis. Autorių teigimu, inovacijų kultūra neatsiranda savaime – ji kuriama tikslingai suteikiant išteklius: dotacijas projektams, specializuotus inovacijų centrus ir nuolatinę pagalbą, susijusią su naujausiomis technologijomis (Barger ir kt., 2022). Kita vertus, nei modernios skaitmeninės erdvės (Barger ir kt., 2022), nei lanksti fizinė aplinka (French ir kt., 2020) savaime nesukurs inovacijų kultūros, jei įstaigoje nebus mokytojų lyderių, kurie drąsiai imtųsi iniciatyvos. Inovatyvi ugdymo kultūra formuojasi per mokytojų įgalinimą, kai pedagogai ne tik naudojami suteikta infrastruktūra, bet ir patys aktyviai modeliuoja ugdymo pokyčius, dalijasi gerąja patirtimi ir bendradarbiauja (Jakavonytė-Staškusienė & Barkauskienė, 2023). Taigi, lyderystė čia veikia kaip jungiamoji grandis, įprasmindama neformalias erdves (Winks ir kt., 2020) ir paversdama jas profesinio augimo vieta tam, kad edukacinės inovacijos aktyvuojama sistemos transformacija (Barger ir kt., 2022) taptų realiu, o ne tik deklaruojamu pokyčiu.

*Apibendrinus galima teigti, kad edukacinė inovacija yra daugialypis, nuoseklus ir socialiai sąlygotas procesas, kuris neapsiriboja vien naujų metodų, technologijų ar organizacinių sprendimų diegimu, bet įgyja prasmę tik tada, kai realiai keičia kasdienę pedagoginę praktiką, mokytojų veiklą ir mokinių mokymosi patirtis. Ji formuojasi palaipsniui – per žinių įgijimą, požiūrio kaitą, sprendimų priėmimą,*

praktinį išbandymą, įgyvendinimą ir refleksiją. Inovacijų priėmimą lemia aiškus jų pranašumas, suderinamumas su esama praktika, galimybė išbandyti, rezultatų matomumas, taip pat mokytojų patirtis, profesinės kompetencijos ir organizacinės aplinkos parama. Svarbu pabrėžti, kad technologijos, modernios erdvės ar naujos priemonės savaime neužtikrina tvaraus pokyčio – edukacinės inovacijos tampa veiksmingos tik tuomet, kai jas palaiko pasitikėjimu, bendradarbiavimu, refleksija, kūrybiškumu, mokytojų įgalinimu ir lyderyste grįsta mokyklos kultūra. Edukacinė inovacija gali būti suprantama kaip ilgalaikis ugdymo proceso atsinaujinimas.

## 1.2. Edukacinių inovacijų vaidmuo gabių vaikų ugdyme

Grauslienė ir kt. (2018) išskiria tris gabių ir talentingų vaikų grupes: 1) potencialą realizuojančius gabius ir talentingus, 2) nerealizuojančius potencialo gabius ir 3) talentingus, kurie pasižymi aukštais pasiekimais konkrečioje srityje, tačiau nebūtinai aukštu intelektu, vaikus. Girdzijauskienė ir kt. (2018) šią klasifikaciją papildė platesniu požiūriu, akcentuodami ne tik gabumų ar pasiekimų lygį, bet ir patį mokymosi potencialą kaip dinamišką, nuo kognityvinių, asmeninių bei aplinkos veiksnių priklausančią reiškinį, todėl išskiria didelį mokymosi potencialą turinčius mokinius. Šiai grupei autoriai priskiria keturias mokinių grupes, tarp kurių yra aukštus pasiekimus demonstruojantys (talentingi), aukšto intelekto (gabūs), gabūs, bet savo gebėjimų nerealizuojantys vaikai, taip pat mokiniai, kurie dar neatsiskleidė nei pasiekimais, nei intelekto rodikliais, tačiau „pasižymi dideliu mokymosi potencialą rodančiomis savybėmis” (Girdzijauskienė ir kt., 2018). Be to, tarp gabių mokinių gali būti ir dvigubo išskirtinumo (2I) vaikai – mokiniai, kurie pasižymi aukštais gebėjimais, tačiau kartu turi mokymosi, emocinių ar raidos sutrikimų. Tokiais atvejais gabumai ir sunkumai gali vieni kitus maskuoti: vienais atvejais gebėjimai slepia sutrikimus, kitais – sutrikimai trukdo atsiskleisti gabumams, todėl šie mokiniai neretai lieka neatpažinti arba priskiriami nerealizuojančių potencialo grupei (žr. 3 pav.).

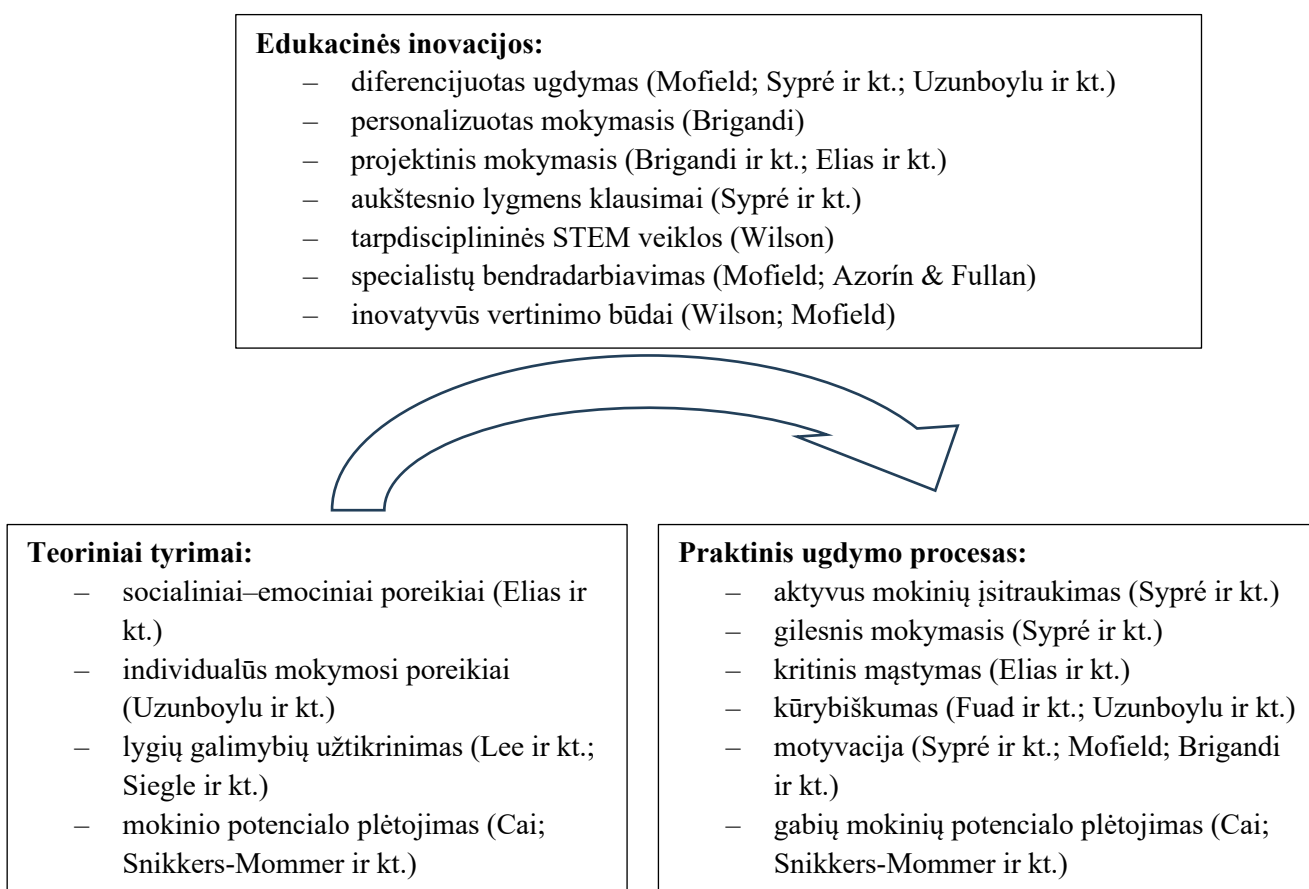


**3 pav.** Didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai (sudaryta autorės, remiantis Grausliene ir kt. (2018); Girdzijauskiene ir kt. (2018); Šimelioniene (2025), 2026)

Visuminis skirtingų mokinių grupių – gabių, talentingų, nerealizuojančių potencialo ir dvigubo išskirtinumo mokinių – suvokimas leidžia geriau atskleisti gabumų kaip dinamiško, nuo individualių ir aplinkos veiksnių priklausančio reiškinio prigimtį. Tai ypač svarbu todėl, kad gabumai gali

maskuoti sunkumus, o sunkumai – gabumus, todėl vienpusis požiūris į pasiekimus ar intelektą neleidžia tiksliai įvertinti mokinio potencialo (Šimelionienė, 2025). Tik integruotas skirtingų grupių matymas sudaro prielaidas kurti adekvačias ugdymo teorijas ir praktikas, orientuotas ne tik į pasiekimus ar trūkumų kompensavimą, bet į visapusišką kiekvieno mokinio potencialo atskleidimą.

Mokslininkų susidomėjimas gabių vaikų atpažinimo ir ugdymo klausimais 2005–2025 metų laikotarpiu nuosekliai augo, o ypatingo dėmesio ši tema susilaukė po pandemijos. Svarbu pažymėti, jog pasikeitė ir pačių tyrimų pobūdis. Anksčiau moksliniai tyrimai labiausiai buvo orientuoti į gabumų identifikavimo klausimus, o pastaruosius penkerius metus aktualiausias išlieka psichologiniai, socialiniai ir edukaciniai gabių vaikų ugdymo aspektai (Kamal, 2026). Šis pokytis rodo platesnį gabumų sampratos suvokimą – gabumai nebėra traktuojami vien kaip įgimtos savybės ar aukšti akademiniai pasiekimai, bet kaip dinamiškas potencialas, kurio raiška priklauso nuo aplinkos, ugdymo sąlygų ir psichosocialinių veiksnių.



**4 pav.** Sąsaja tarp teorinių tyrimų įžvalgų, edukacinių inovacijų ir praktinio ugdymo proceso (sudaryta autorės, remiantis Mofield (2020); Sypré ir kt. (2025); Uzunboylu ir kt. (2024); Siegle ir kt. (2024); Cai (2025); Snickers-Mommer ir kt. (2024); Elias ir kt. (2024); Brigandi ir kt. (2016); Lee ir kt. (2022); Fuad ir kt. (2022); Azorín & Fullan (2022); Wilson (2021) ir kt., 2026)

Ugdymo praktikoje neretai pastebima problema, kad aukšti gebėjimai ne visada virsta aukštais pasiekimais – dalis gabių mokinių dėl aplinkos veiksnių, motyvacijos stokos ar emocinių sunkumų neatskleidžia savo potencialo. Vadinasi, vien identifikavimas nėra pakankamas – būtina kurti sąlygas, kurios leistų gabumams realizuotis. Pastarąjį dešimtmetį mokslinėje literatūroje vis daugiau dėmesio skiriama platesniam gabių mokinių ugdymo kontekstui – jų psichologinei gerovei, socialinei aplinkai

bei švietimo sistemų gebėjimui sudaryti palankias sąlygas gabumams vystytis (Şakar & Tan, 2024). Šiuolaikinėje gabių mokinių ugdymo paradigmoje edukacinės inovacijos tampa svarbiu tiltu tarp teorinių tyrimų įžvalgų ir praktinio ugdymo proceso, padedančiu kurti lankstesnes, į mokinio potencialo plėtojimą orientuotas ugdymo(si) aplinkas (žr. 4 pav.). Tai ypač išryškėja transformuojant tradicinį mokymo modelį, kuriame dominuoja mokytojo perduodamos žinios ir pasyvus mokinių dalyvavimas.

Užtikrinus ankstyvą vaikų gebėjimų atpažinimą sudaromos prielaidos laiku organizuoti gabių vaikų ugdymosi aplinką taip, kad būtų galima plėtoti kiekvieno vaiko mokymosi potencialą, tinkamai parenkant mokymosi iššūkius ir atliepant skirtingus mokinių interesus (Cai, 2025). Svarbu ne tik konstatuoti šių veiksmų reikšmę, bet ir suprasti jų tarpusavio ryšį – ankstyvas atpažinimas be tinkamos ugdymo aplinkos nesukuria realių prielaidų gabumams vystytis. Siekiant atliepti gabių mokinių poreikius taikomi įvairūs ugdymo organizavimo modeliai, leidžiantys pritaikyti mokymo turinį ir mokymosi veiklas aukštesniam mokinių gebėjimų lygiui ir sudarantys galimybes mokytis greitesniu tempu arba gilinti žinias dominančiose srityse, taip pat suteikiantys daugiau erdvės savarankiškam tyrinėjimui ir kūrybiniam projektams (Uzunoylu ir kt., 2024). Kita vertus, šių modelių efektyvumas priklauso nuo to, kiek jie realiai keičia mokymosi patirtį, o ne tik formalų turinio sudėtingumą. Tyrimai rodo, kad heterogeninėse klasėse tokias galimybes padeda kurti tokie inovatyvūs ugdymo metodai kaip diferencijuotas ugdymas, projekcinė veikla, aukštesnio lygmens klausimų kėlimas ir probleminis mokymasis, kurie skatina gilesnį mąstymą ir didina mokinių autonomiją bei motyvaciją mokytis (Mofield, 2020; Sypré ir kt., 2025; Uzunoylu ir kt., 2024; Sypré ir kt., 2025). Tokios veiklos atitinka gabių mokinių pažintinius ypatumus – gebėjimą matyti ryšius, kelti klausimus ir kurti naujas idėjas.

Gabūs mokiniai labiausiai atsiskleidžia tuomet, kai mokymosi aplinka palaiko jų autonomiją – suteikia galimybių rinktis mokymosi veiklas, temas ar užduočių atlikimo būdus, taip pat skatina savarankišką mąstymą ir iniciatyvą. Tokia aplinka leidžia mokiniams gilintis į juos dominančias sritis, tyrinėti sudėtingesnes problemas ir patirti intelektinių iššūkių, kurie skatina aukštesnio lygmens mąstymą bei didesnę įsitraukimą į mokymosi procesą (Snickers-Mommer ir kt., 2024). Tačiau ši autonomija negali būti suprantama kaip visiška laisvė be struktūros. Efektyviausias yra autonomijos ir struktūros balansas. Struktūra padeda mokiniams orientotis mokymosi procese ir palaiko jų motyvaciją, ypač susiduriant su sudėtingesnėmis užduotimis, todėl autonomijos ir struktūros derinys sudaro palankias sąlygas gabių mokinių gebėjimams ir potencialui atsiskleisti. Toks balansas ypač svarbus atsižvelgiant į tai, kad gabūs mokiniai dažnai susiduria su perfekcionizmu ar nesėkmės baime, kuri gali riboti jų įsitraukimą (Snickers-Mommer ir kt., 2024).

Vaikų interesais grįstas mokymasis veikia kaip vidinės motyvacijos katalizatorius – mokiniai ne tik įsitraukia, bet ir išlaiko ilgalaikį susidomėjimą. Gabūs mokiniai yra linkę gaunamą informaciją transformuoti, kurti naujus sprendimus ir produktus, o praturtintos, projektine veikla grindžiamos mokymosi patirtys skatina jų savarankiškumą, gilesnį įsitraukimą, taigi, padeda geriau atliepti gabių mokinių ugdymosi poreikius (Brigandi ir kt., 2016). Pavyzdžiui, tarpdisciplininiu mokymusi grindžiamos STEM veiklos sudaro palankias sąlygas mokiniams spręsti realaus pasaulio problemas, ugdyti kritinį mąstymą ir kūrybiškumą (Wilson, 2021). Aktyviomis mokymo metodikomis, tyrinėjimu ir mokymosi veiklų susiejimu su mokinių kasdieniu gyvenimu bei jų aplinkos kontekstu paremtos mokymosi praktikos leidžia mokiniams ne tik įgyti dalykinių žinių, bet ir taikyti jas sprendžiant realias socialines, technologines ar aplinkos problemas (Soto ir kt., 2025).

Svarbu, kad transformuojant ugdymo aplinkas, kistų ir pasiekimų vertinimas. Mokiniai turėtų būti vertinami ne tik atliekant tradicinius žinių patikrinimo testus, bet ir pristatant kūrybinių ar analitinių projektų rezultatus (Wilson, 2021). Tokie vertinimo būdai leidžia įvertinti ne tik mokinių turimas žinias, bet ir jų kritinį mąstymą, kūrybiškumą bei gebėjimą spręsti problemas, kurie yra ypač svarbūs gabių mokinių ugdyme. Be to, dirbant su ilgalaikiais projektais mokinių pažanga gali būti vertinama ne tik galutiniam etape, bet ir viso proceso metu – stebint jų darbą skirtingais projekto etapais ir nuosekliai fiksuojant pasiektą pažangą (Mofield, 2020). Taip vertinimas tampa nuolatiniu mokymosi proceso palydovu, padedančiu geriau suprasti mokinių gebėjimų raidą ir suteikti jiems tikslingą grįžtamąjį ryšį.

Svarbu pabrėžti, kad gabių mokinių socialinė raida dažnai yra netolygi – jų pažintiniai gebėjimai gali lenkti emocinę brandą. Šį aspektą tyrinėjantys Elias ir kt. (2024) pažymi, jog heterogeninės mokymosi aplinkos gabiems vaikams sudaro sąlygas plėtoti ne tik akademinės, bet ir socialines bei emocines kompetencijas. Dirbdami mišriose grupėse mokiniai mokosi bendradarbiauti, išklaudyti skirtingas nuomones, derinti skirtingus problemų sprendimo būdus ir prisitaikyti. Tokia patirtis padeda gabiems mokiniams ugdyti empatiją, socialinį jautrumą ir gebėjimą veikti įvairiose grupinėse situacijose, o kartu stiprina jų socialinę brandą ir gebėjimą konstruktyviai spręsti konfliktus. Autoriai taip pat pažymi, kad vykdant projektines mokymosi bendradarbiaujant veiklas gabiems mokiniams atsiveria galimybės prisiimti lyderio vaidmenį – padėti bendraamžiams, inicijuoti sprendimus, koordinuoti bendras veiklas ir prisidėti prie bendrų tikslų siekimo. Lyderystė šiuo atveju suprantama ne tik kaip formalus vaidmuo, bet ir kaip gebėjimas bendradarbiauti, prisiimti atsakomybę, efektyviai komunikuoti ir telkti kitus bendram darbui (Elias ir kt., 2024). Gabių mokinių potencialo realizavimas neįmanomas be nuoseklaus psichosocialinės raidos ugdymo, nes būtent tokios savybės kaip motyvacija, tapatybės formavimas, socialiniai santykiai ir emocinis atsparumas leidžia mokiniams siekti aukščiausio lygio pasiekimų pasirinktoje srityje (Cross & Cross, 2017).

Mokslinės literatūros analizė rodo, kad mokytojų gebėjimas taikyti diferencijuotas strategijas, kurti mokiniams iššūkių teikiančias mokymosi situacijas ir palaikyti jų psichologinę gerovę yra vienas svarbiausių veiksnių, leidžiančių gabiems mokiniams visapusiškai plėtoti savo potencialą (Šakar ir Tan, 2024; Reis-Jorge ir kt., 2021). Tačiau praktikoje inovatyvių ugdymo sprendimų taikymą dažnai apsunkina sisteminiai veiksniai – didelis mokytojų darbo krūvis, laiko ir metodinių priemonių stoka bei nepakankamas institucinis palaikymas (Grakauskaitė-Karkockienė ir Sičiūnienė, 2022). Taigi, inovacijos švietime negali būti siejamos vien tik su naujais mokymo metodais ar technologijomis – jos taip pat reikalauja nuoseklių organizacinių sprendimų, mokytojų profesinio tobulėjimo ir visos mokyklos bendruomenės įsitraukimo. Mofield (2020) akcentuoja, kad efektyvus gabių mokinių ugdymas gali būti užtikrinamas tuomet, kai bendrojo ugdymo mokytojai bendradarbiauja su gabių mokinių ugdymo specialistais, mokyklos konsultantais ar kitais švietimo specialistais, kartu planuodami mokymosi veiklas, dalydamiesi pedagoginėmis strategijomis ir kurdami diferencijuotas mokymosi užduotis. Toks tarpprofesinis bendradarbiavimas leidžia geriau atliepti skirtingus mokinių gebėjimus, sudaryti sąlygas gilesniam mokymuisi ir veiksmingiau pritaikyti ugdymo procesą individualiems mokinių poreikiams. Be to, bendras specialistų darbas tampa svarbia profesinio mokymosi forma, padedančia pedagogams plėtoti kompetencijas, reikalingas dirbant su įvairių gebėjimų mokiniais, įskaitant ir gabius mokinius (Mofield, 2020). Mokyklose, kuriose skatinamas bendradarbiavimas ir dalijimasis patirtimi, inovacijos dažniau tampa ne pavienėmis iniciatyvomis, o nuosekliu organizacijos mokymosi procesu, leidžiančiu pedagogams nuolat tobulinti profesinę praktiką. Inovatyvios ugdymo praktikos dažnai skatina mokytojus reflektuoti savo pedagogines

nuostatas, išbandyti naujas metodikas ir bendradarbiauti su kolegomis ieškant efektyvesnių ugdymo sprendimų. Tokie procesai stiprina profesinį dialogą ir kolektyvinį problemų sprendimą, kuris laikomas svarbia inovatyvios mokyklos kultūros dalimi (Azorín & Fullan, 2022).

Uzunboylu ir kt. (2024) atskleidė, kad dauguma mokytojų turi pozityvų požiūrį į gabių mokinių ugdymą ir pripažįsta jų poreikį gauti diferencijuotą ugdymą, tačiau šios nuostatos ne visada atsispindi praktikoje. Pedagogai dažnai suvokia gabių mokinių ugdymą kaip sritį, kuriai reikalingos papildomos institucinės sąlygos – specializuotos ugdymo programos, tinkami metodiniai išteklių ir nuoseklus profesinis pasirėngimas dirbti su gabiais mokiniais (Akgül, 2021). Tyrimai rodo, kad mokytojai dažnai neturi pakankamai žinių apie gabių mokinių atpažinimą ir jų ugdymo strategijas. Dėl šios priežasties gabūs mokiniai kartais negauna jiems tinkamo ugdymo arba jų potencialas nėra visapusiškai išnaudojamas (Kaplan, 2018). Mokytojai neretai jaučia žinių ir praktinių strategijų trūkumą, todėl pabrėžia kvalifikacijos tobulinimo ir praktinių mokymų svarbą, kurie padėtų geriau atpažinti gabių mokinių poreikius bei taikyti diferencijuotas ugdymo strategijas (Kaplan, 2018; Akgül, 2021).

Efektyvus gabių mokinių ugdymas turėtų būti grindžiamas platesniu švietimo sistemos palaikymu – aiškiais švietimo politikos nuostatomis, tinkamais išteklių ir aktyvesniu mokytojų įtraukimu į gabių mokinių atpažinimo bei ugdymo procesus (Akgül, 2021). Siekiant užtikrinti lygių galimybių principą svarbu kritiškai peržiūrėti gabumų sampratas, identifikavimo metodus ir ugdymo praktiką, nes gabių mokinių programose vis dar nepakankamai atstovaujamos kai kurios mokinių grupės, pavyzdžiui, žemesnio socioekonominio statuso, skirtingų kultūrinių ar kalbinių aplinkų mokiniai (Siegle ir kt., 2024). Tradiciniai gabių mokinių atrankos ir vertinimo būdai dažnai nepakankamai atspindi skirtingų kultūrinių ar socialinių grupių potencialą, todėl svarbu plėtoti platesnę, įvairovę pripažįstančią gabumų sampratą ir taikyti vertinimo bei ugdymo metodus, kurie būtų jautrūs kultūriniais, kalbiniais ir socialiniams mokinių skirtumams (Lee ir kt., 2022). Be to, iššūkių kelia ir sutarimo dėl gabių mokinių apibrėžimo, identifikavimo kriterijų bei ugdymo programų tikslų stoka, dėl kurios skirtingose mokyklose taikomos nevienodos praktikos, o identifikuoti mokinių gebėjimai ne visada tinkamai susiejami su ugdymo programomis ir pakankamais akademiniais iššūkiais (Siegle ir kt., 2024). Tokia sociopolitinė perspektyva leidžia gabių mokinių ugdymą suvokti kaip priemonę ne tik akademiniam gebėjimams plėtoti, bet ir socialiniam sąmoningumui bei aktyviai pilietinei laikysenai ugdyti (Lee ir kt., 2022).

Edukacinės inovacijos svarbios ir platesniame švietimo sistemos kontekste, nes jos padeda švietimo institucijoms reaguoti į visuomenės pokyčius ir darbo rinkos transformacijas. Mokyklų bendruomenės skirtingai suvokia inovacijų vaidmenį ugdymo procese. Žibėnienės (2020) atliktas empirinis tyrimas atskleidžia, kad mokyklų bendruomenės pažangai svarbias inovacijas pirmiausia sieja su ugdymo proceso tobulinimu, mokyklos erdvių atnaujinimu ir modernių priemonių diegimu. Administracijos atstovai ir pedagogai inovacijas dažniausiai sieja su projektais grįstu mokymusi, vertinimo sistemos atnaujinimu, bendradarbiavimo stiprinimu ir profesiniu tobulėjimu. Mokiniai inovacijas labiau sieja su mokymosi procesu ir fizine ugdymo aplinka, o tėvai pabrėžia bendruomeniškumo ir mokytojų kompetencijų augimo svarbą (Žibėnienė, 2020). Tai rodo, kad edukacinės inovacijos mokyklose apima ne tik pedagoginius sprendimus, bet ir platesnius organizacines kultūros bei mokyklos aplinkos pokyčius. Tarptautinės organizacijos pabrėžia, kad inovacijos švietime atsiranda per nuolatinę sąveiką su aplinka, atvirumą naujoms idėjoms ir bendradarbiavimą tarp skirtingų institucijų (EBPO, 2016). Tokia sąveika leidžia švietimo sistemoms greičiau prisitaikyti prie technologinės pažangos, socialinių pokyčių ir naujų mokymosi poreikių. Dėl

šios priežasties edukacinės inovacijos laikomos svarbiu veiksmu, padedančiu švietimo sistemai išlikti aktualiai ir gebančiai rengti mokinius ateities iššūkiams.

*Apibendrinant galima teigti, kad gabių vaikų ugdymo samprata šiuolaikiniuose tyrimuose plečiama nuo siauro gabumų siejimo su aukštu intelektu ar akademiniais pasiekimais prie platesnio požiūrio į mokinio potencialą, jo raiškos įvairovę ir ugdymo sąlygų reikšmę. Didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių grupė apima ne tik jau aukštus pasiekimus demonstruojančius ar aukšto intelekto mokinius, bet ir tuos, kurių gebėjimai dar nėra atsiskleidę dėl asmeninių, socialinių, emocinių ar aplinkos veiksnių. Gabių mokinių ugdymas turėtų būti suprantamas kaip kompleksinis procesas, apimantis ne vien mokinių atpažinimą, bet ir lanksčių, diferencijuotų, mokinių interesus bei poreikius atliepiančių ugdymo sąlygų kūrimą. Šiame kontekste edukacinės inovacijos tampa reikšminga priemone, leidžiančia pereiti nuo tradicinio, visiems vienodai taikomo ugdymo modelio prie individualizuotų, praturtintų ir bendradarbiavimu grįstų ugdymo praktikų, kurios sudaro galimybes gabiems, talentingiems, savo gebėjimų dar nerealizuojantiems ir dvigubo išskirtinumo mokiniams patirti tinkamus iššūkius, stiprinti motyvaciją ir visapusiškai atskleisti savo potencialą.*

### **1.3. Edukacinių inovacijų diegimo prielaidos švietimo organizacijose gabių vaikų ugdymui**

Edukacinių inovacijų diegimas švietimo organizacijose yra kompleksinis procesas, kuriame susipina individualūs, socialiniai ir organizaciniai aspektai. Įvairūs autoriai (Stumbrienė ir kt., 2023; Lee & Hung, 2016; Shahali & Halim, 2023; Fuad ir kt., 2022; Jimoh, 2025) edukacinių inovacijų diegimą aiškina išskirdami keletą tarpusavyje susijusių prielaidų ir pabrėždami jų sąveiką inovacijų kūrimo bei įsitvirtinimo procese. Mokslinėje literatūroje (Kremer ir kt., 2019; Fuad ir kt., 2022; Manafi & Subramaniam, 2015) rašoma, kad inovacijų perkėlimą į pedagoginę praktiką lemia tiek mokytojų profesiniai gebėjimai ir nuostatos, tiek organizacinė mokyklos aplinka bei bendruomenėje vykstantys kolektyviniai mokymosi procesai. Mokytojų pedagogines praktikas formuoja jų įsitikinimai apie mokymąsi, saviveiksmingumas ir nuostatos naujų ugdymo metodų atžvilgiu, o šių veiksnių poveikį sustiprina mokyklos kontekstas – administracinė ir kolegiali parama inovacijoms (Shahali & Halim, 2023).

Stumbrienė ir kt. (2023), tyrę technologijomis grįstos edukacinės inovacijos diegimo prielaidas pradinėse mokyklose, nustatė penkias tarpusavyje susijusias veiksnių grupes: mokytojų kompetencijas ir saviveiksmingumą taikant inovacijas, suvokiamą inovacijos vertę ugdymo procese, kolegialų bendradarbiavimą ir socialinę paramą, organizacines sąlygas bei vadovų palaikymą, taip pat inovacijos suderinamumą su esama pedagogine praktika. Lee ir Hung'o (2016) atlikta empirinė analizė leidžia apibendrinti, kad inovacijų plitimui mokyklose taip pat didelę reikšmę turi keletas tarpusavyje susijusių veiksnių: lyderystė, kuri sudaro sąlygas pedagogų eksperimentavimui ir naujovių išbandymui, ugdymo situacijos, skatinančios keisti mokymo(si) metodus, ugdymo turinio organizavimas ir mokinių vertinimo praktika, profesinių mokymosi bendruomenių kūrimasis bei ilgalaikė mokyklos patirties ir praktikos raida, leidžianti inovacijoms palaipsniui įsitvirtinti organizacijos kultūroje.

Apibendrinant šių tyrimų įžvalgas galima teigti, kad edukacinių inovacijų diegimo prielaidos atsiskleidžia keliuose tarpusavyje susijusiuose lygmenyse. Individualiame lygmenyje jos siejamos su mokytojų profesinėmis kompetencijomis, saviveiksmingumu, nuostatomis inovacijų atžvilgiu ir suvokiama jų verte ugdymo procese. Socialiniame lygmenyje svarbus kolegialus bendradarbiavimas, socialinė parama bei profesinių mokymosi bendruomenių veikimas, sudarantys sąlygas

kolektyviniam mokymuisi ir patirties sklaidai. Organizaciniame lygmenyje inovacijų plėtrą palaiko mokyklos lyderystė, institucinis palaikymas, organizacinės struktūros bei ugdymo praktikos organizavimo būdai, leidžiantys naujoms idėjoms būti išbandomoms ir palaipsniui integruojamoms į kasdienę mokyklos veiklą. Šių lygmenų sąveika sudaro prielaidas edukacinėms inovacijoms atsirasti, plėtotis ir įsitvirtinti mokyklos kultūroje (žr. 1 lent.).

**1 lentelė.** Edukacinių inovacijų diegimo prielaidų grupės (sudaryta autorės, remiantis lentelėje nurodytais autoriais, 2026)

Prielaidų grupė	Pagrindinės prielaidos	Autoriai
<b>Individualios prielaidos</b>	Profesinės kompetencijos	Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Stumbrienė ir kt., 2024
	Nuostatos naujovių atžvilgiu	Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali & Halim, 2023
	Pasirengimas mokytis ir reflektuoti savo praktiką	Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali & Halim, 2024; Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Lee & Hung, 2016
	Saviveiksmingumas ir pasitikėjimas savo gebėjimais	Shahali & Halim, 2024; Stumbrienė ir kt., 2024
<b>Socialinės prielaidos</b>	Kolegialus bendradarbiavimas ir profesinės mokymosi bendruomenės	Lee & Hung, 2016; Fuad ir kt., 2022; Emerson ir kt., 2012; Lyu, 2025; Jimoh, 2025; Kremer ir kt., 2019; Shahali & Halim, 2023
	Dalijimasis žiniomis	Stumbrienė ir kt., 2024; Kremer ir kt., 2019; Fuad ir kt., 2022; Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Manafi & Subramaniam, 2015
	Tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir partnerystės	Azorín & Fullan, 2022; EBPO, 2016; Janiūnaitė ir Rupainienė (2003)
<b>Organizacinės prielaidos</b>	Į augimą orientuota mokyklos vizija ir strateginė kryptis	Lee & Hung, 2016; Shahali & Halim, 2023; Lyu, 2025
	Lyderystė	Lyu, 2025; Lee & Hung, 2016; Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Witthöft ir kt., 2025; Fuad ir kt., 2022; Jimoh, 2025; Kremer, 2019
	Institucinė parama ir ištekliai	Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali & Halim, 2024; Fuad ir kt., 2022; Jimoh, 2025
	Mokymosi kultūra	Kremer ir kt., 2019; Jimoh, 2025; Manafi & Subramaniam, 2015; Verhoef ir kt., 2022
	Organizacinė patirtis ir ilgalaikis bendruomenės įsitraukimas	Lee & Hung, 2016; Herro ir kt., 2025; Janiūnaitė ir Rupainienė, 2003

Edukacinės inovacijos įsitvirtina tada, kai mokytojai suvokia jas kaip prasmingas ir pasitiki savo gebėjimais jas įgyvendinti. Vienos iš svarbiausių edukacinių inovacijų diegimo prielaidų yra **mokytojų profesinis pasirengimas ir nuostatos naujovių atžvilgiu**. Tyrimai rodo, kad inovacijų

įsitvirtinimas mokyklose priklauso ne tik nuo pačios idėjos ar programos turinio, bet ir nuo pedagogų motyvacijos, pasitikėjimo savo kompetencijomis bei galimybių praktiškai išbandyti naujas ugdymo strategijas (Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Stumbrienė ir kt., 2024). Mokytojams svarbu suvokti diegiamų inovacijų vertę. Jeigu pedagogai tiki, kad nauji metodai padės pagerinti mokinių mokymosi rezultatus, palengvins ugdymo procesą ar padidins mokinių įsitraukimą, jie juos taiko dažniau (Stumbrienė ir kt., 2024). Taip pat labai svarbu, kad naujų sprendimų taikymas nebūtų per sudėtingas ir atitiktų pedagogų profesines kompetencijas.

Shahali ir Halim'as (2023) akcentuoja, kad mokytojų **nuostatos** apie mokymą ir mokymąsi yra ne tik bendras pedagoginės laikysenos fonas, bet ir vienas iš esminių veiksnių, lemiančių, ar šiuolaikinės ugdymo praktikos apskritai bus taikomos. Konstruktyvistine ugdymo samprata besivadovaujantys pedagogai dažniau renkasi inovatyvius metodus todėl, kad jų požiūris į mokymąsi kaip aktyvų žinių konstravimo procesą natūraliai veda prie kitokios ugdymo logikos – didesnio mokinių įsitraukimo, tyrinėjimo, bendradarbiavimo ir refleksijos. Tai leidžia teigti, kad tam tikrų pedagoginių metodų pasirinkimas priklauso ne tik nuo išorinių rekomendacijų ar programinių nuostatų, bet pirmiausia – nuo gilesnių mokytojo įsitikinimų apie tai, kaip mokiniai mokosi efektyviausiai. Šiuo požiūriu mokytojų nuostatos inovacijų atžvilgiu veikia kaip tarpinis mechanizmas, jungiantis mokytojo įsitikinimus, jo saviveiksmingumą ir realią pedagoginę praktiką. Kitaip tariant, net ir turėdamas pakankamai žinių ar formalių galimybių taikyti naujus metodus, mokytojas nebus linkęs jų diegti, jei jų nelaikys prasmingais ar tinkamais. Todėl teigiamos nuostatos didina inovacijų taikymo tikimybę, o neigiamos tampa svarbiu vidiniu barjeru, stabdančiu pokytį (Shahali & Halim, 2023). Šį požiūrį papildoma Stumbrienės ir kt. (2024) išvalga, kad mokytojo apsisprendimas išbandyti inovacijas priklauso ne vien nuo individualaus nusiteikimo, bet ir nuo profesinės aplinkos. Kolegų, vadovų ir platesnės profesinės bendruomenės palaikymas gali sustiprinti mokytojo motyvaciją, legitimuoti bandymus keisti praktiką ir mažinti nesėkmės rizikos pojūtį. Vadinasi, inovacijų diegimas mokykloje yra ne individualus, o socialiai palaikomas procesas. Lee ir Hung'as (2016) taip pat pabrėžia, kad inovacijos tampa veiksmingos tik tuomet, kai jos nėra deklaruojamos formaliai, bet integruojamos į kasdienę ugdymo praktiką, keičiant ne tik metodus, bet ir pačią mokymo, mokymosi bei vertinimo logiką. Taigi, analizuojant edukacinių inovacijų taikymą tampa akivaizdu, kad jų sėkmė priklauso nuo mokytojo vidinių nuostatų ir išorinės profesinės aplinkos sąveikos.

Shahali ir Halim'as (2023) taip pat teigia, kad aukštas mokytojų **saviveiksmingumas** yra reikšminga prielaida jų aktyvesniam įsitraukimui į inovatyvią pedagoginę veiklą. Aukštu saviveiksmingumu pasižymintys pedagogai ne tik kelia sau aukštesnius profesinius tikslus, bet ir yra linkę sudėtingesnes užduotis suvokti kaip įveikiamas, todėl dažniau imasi naujų ugdymo formų, pavyzdžiui, integruoto STEM ugdymo. Ši tendencija rodo, kad saviveiksmingumas veikia ne tik mokytojo pasitikėjimą savimi, bet ir jo profesinių sprendimų pobūdį: kuo stipresnis tikėjimas savo gebėjimu veiksmingai organizuoti ugdymą, tuo didesnė tikimybė, kad pedagogas rinksis kūrybiškesnius, sudėtingesnius ir didesniu neapibrėžtumu pasižyminčius metodus. Abejojantys savo kompetencija mokytojai dažniau renkasi saugesnes, įprastas praktikas, nes inovacijos jiems gali reikšti papildomą profesinę riziką. Vadinasi, saviveiksmingumas tampa svarbiu veiksniu, lemiančiu, ar pokytis bus suvokiamas kaip grėsmė, ar kaip profesinio augimo galimybė (Shahali & Halim, 2023). Šią mintį papildoma Jakavonytės-Staškuvienės ir Barkauskienės (2023) išvalga, jog inovatyvūs mokytojai savo veiklą sieja su ugdymo kokybės gerinimu ir platesniais švietimo pokyčiais, todėl **profesinis kompetentingumas** tampa ne pasyvia savybe, o aktyvia inovacijų kūrimo prielaida. Kitaip tariant, atvirumas naujoms idėjoms ir pasirengimas veikti nėra vien asmeninės nuostatos požymiai – jie sudaro sąlygas mokytojui

tapti pokyčio subjektu. Šiame kontekste ypač svarbi **mokytojų lyderystė**, kuri, pasak Jakavonytės-Staškuvienės ir Barkauskienės (2023), yra viena svarbiausių edukacinių inovacijų diegimo prielaidų mokykloje. Mokytojai lyderiai veikia ne tik kaip naujų idėjų taikytojai, bet ir kaip pokyčių iniciatoriai bei bendruomenės telkėjai, gebantys kurti inovacijoms palankią profesinę aplinką ir įtraukti kolegas į ugdymo tobulinimo procesą. Tai leidžia daryti išvadą, kad edukacinės inovacijos mokykloje tampa tvaresnės tuomet, kai jos remiasi ne pavienėmis individualiomis iniciatyvomis, bet lyderyste grįstu kolektyviniu veikimu, kuris stiprina visos bendruomenės gebėjimą įgyvendinti pokyčius ir formuoti inovatyvią mokyklos kultūrą.

Švietimo įstaigų vadovų vaidmuo inovacijų kontekste atsiskleidžia ne tik per formalių administracinių funkcijų vykdymą, bet ir per gebėjimą formuoti organizacijos kultūrą bei pedagoginės veiklos kryptį. Kurdamas inovacijoms palankią **viziją** ir telkdamas bendruomenę, vadovas iš esmės apibrėžia, kiek mokykla yra pasirengusi priimti pokyčius ir eksperimentuoti su naujomis ugdymo praktikomis. Svarbu tai, kad tokia lyderystė neapsiriboja deklaratyviu inovacijų palaikymu, bet yra įgyvendinama per konkrečias vadybos praktikas – atvirą komunikaciją, mažesnę biurokratinę kontrolę, komandinį darbą bei veiklos vertinimo sistemas, kurios skatina žinių dalijimąsi ir idėjų generavimą (Kremer ir kt., 2019). Tai leidžia matyti, kad inovacijų plėtra priklauso ne tik nuo individualių mokytojų iniciatyvų, bet ir nuo organizacinių sąlygų, kurios gali tiek skatinti, tiek riboti naujų idėjų atsiradimą. Atvirumas pokyčiams, smalsumas naujoms idėjoms ir kūrybiškumas šioje aplinkoje tampa ne vien asmeninėmis savybėmis, bet ir organizacijos palaikomomis vertybėmis, kurios mažina nesėkmės baimę ir skatina pedagogus prisiimti profesinę riziką (Witthöft ir kt., 2025; Fuad ir kt., 2022). Kai darbuotojai jaučia, kad jų idėjos yra vertinamos ir gali turėti realią įtaką sprendimų priėmimui, formuojasi psichologiškai saugi aplinka, kurioje **dalijimasis žiniomis** tampa natūralia organizacijos veiklos dalimi (Manafi & Subramaniam, 2015).

Ilgalaikį požiūrį turinti, etiška ir įtrauki **lyderystė** sudaro prielaidas inovacijoms ne tik atsirasti, bet ir įsitvirtinti organizacijoje. Tokiu atveju inovacijos nėra suvokiamos kaip pavieniai projektai, o tampa nuoseklia organizacijos veiklos dalimi, siejama su tvaria jos plėtra. Skatinant atsakingą išteklių naudojimą, darbuotojų įtraukimą į sprendimų priėmimą ir bendradarbiavimą, kuriama kolektyvinės atsakomybės už pokyčius kultūra (Jimoh, 2025). Taip pat užtikrinamos ir praktinės inovacijų įgyvendinimo sąlygos: aiškiai paskirstomos atsakomybės, mobilizuojami reikalingi ištekliai ir sudaromos galimybės mokytojų profesiniam tobulėjimui (Lee & Hung, 2016). **Į augimą orientuota strateginė kryptis** veikia kaip ilgalaikis orientyras, padedantis išlaikyti nuoseklumą ir išvengti fragmentiškų sprendimų. Tokia kryptis skatina mokytojus aktyviau įsitraukti į pokyčių procesus ir prisidėti prie inovatyvių praktikų kūrimo, taip stiprinant jų vaidmenį ne tik kaip pokyčių vykdytojų, bet ir kaip jų kūrėjų (Shahali & Halim, 2023; Lyu, 2025). Inovatyvi mokyklos aplinka formuojasi tada, kai lyderystė, organizacinė kultūra ir pedagoginė praktika veikia kaip tarpusavyje susijusi sistema, palaikanti nuolatinį tobulėjimą ir pokyčių įtvirtinimą.

**Mokymąsi skatinanti lyderystė** siejama su nuosekliu mokytojų profesinio augimo palaikymu ir kryptingu mokymosi kultūros stiprinimu organizacijoje. Vadovų vaidmuo neapsiriboja profesinio tobulėjimo galimybių suteikimu – jis apima ir sąlygų kūrimą, kurios skatina mokytojus reflektuoti savo pedagoginę praktiką, kelti profesinius klausimus ir ieškoti naujų ugdymo sprendimų. Nuolatinio mokymosi galimybės, dalyvavimas profesinio tobulėjimo veiklose, įsitraukimas į tyrimus ar pedagoginių praktikų peržiūra tampa ne papildoma veikla, bet integralia profesinės veiklos dalimi (Lyu, 2025). Ši kryptis leidžia matyti, kad mokytojų profesinis augimas yra glaudžiai susijęs su organizacinėmis sąlygomis, kurios arba sudaro prielaidas pokyčiams, arba juos riboja. Inovacijų

įgyvendinimas priklauso nuo konkrečių organizacinių veiksnių: administracijos teikiamos metodinės ir profesinės pagalbos, prieinamų mokymų bei **techninių išteklių** (Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali & Halim, 2023). Šių veiksnių reikšmę atskleidžia Lyu (2025) atliktas atvejo tyrimas Šanchajaus gimnazijoje, kur profesinio tobulėjimo sistema kuriama sistemiškai, atsižvelgiant į skirtingus mokytojų karjeros etapus. Nuoseklios profesinio tobulėjimo programos, galimybės dalyvauti akademinuose seminaruose, profesinėse mokymosi bendruomenėse bei bendradarbiavimas su išorės ekspertais sudaro sąlygas mokytojams ne tik gilinti žinias, bet ir permąstyti savo profesinę praktiką. Lankstesnės darbo organizavimo sąlygos dar labiau sustiprina šį procesą, nes leidžia pedagogams aktyviau įsitraukti į mokymosi ir tyrimų veiklas. Tokia sistema siejasi su didesne mokytojų motyvacija, stipresniu pasitikėjimu savo gebėjimais ir aktyvesniu dalyvavimu inovatyvių sprendimų paieškoje (Lyu, 2025). Organizacinė **mokymosi kultūra**, kurioje palaikomas žinių dalijimasis ir profesinis tobulėjimas, padeda darbuotojams mokytis vieniems iš kitų, eksperimentuoti ir pritaikyti naujas idėjas praktikoje (Jimoh, 2025). Žinių mainai tarp darbuotojų leidžia efektyviau panaudoti sukauptą patirtį ir kompetencijas, sudaro palankias sąlygas inovacijoms atsirasti (Kremer ir kt., 2019; Manafi & Subramaniam, 2015). Bendras problemų sprendimas, refleksija ir kolektyvinis sprendimų priėmimas sudaro sąlygas formuoti tyrinėjimu grįstai praktikai, kurioje darbuotojai nuosekliai vertina savo veiklą, remiasi duomenimis ir kryptingai ieško veiksmingesnių darbo būdų (Verhoef ir kt., 2022).

Mokslinėje literatūroje rašoma, kad inovacijos švietimo organizacijose dažniausiai atsiranda ne dėl pavienių iniciatyvų, bet per kolektyvinius procesus, kuriuose svarbus pedagogų įsitraukimas, profesinė refleksija, bendradarbiavimas ir institucinis palaikymas įgyvendinant pokyčius. Tokiose aplinkose inovacijų kūrimas tampa organizacijos mokymosi dalimi, leidžiančia mokyklos bendruomenei reaguoti į kintančius ugdymo poreikius ir ieškoti naujų pedagoginių sprendimų (Jimoh, 2025; Fuad ir kt., 2022). Inovacijoms palankiose mokyklose pedagogai nėra tik pokyčių vykdytojai – jie tampa aktyviais jų kūrėjais, nes yra skatinami reflektuoti savo veiklą, eksperimentuoti ir mokytis vieniems iš kitų (Kremer ir kt., 2019). **Kolegialus bendradarbiavimas** čia įgauna ne tik informacijos apsikeitimo, bet ir bendros atsakomybės už ugdymo kokybę formą – kartu analizuojama praktika, ieškoma sprendimų kylantiems iššūkiams ir kuriamos naujos idėjos ugdymui (Lee & Hung, 2016; Fuad ir kt., 2022). Tokia sąveika sudaro prielaidas formuoti **profesinėms mokymosi bendruomenėms**, kuriose mokymasis tampa kolektyvine veikla, grindžiama nuolatinio dialogo ir bendru veikimu (Lyu, 2025; Lee & Hung, 2016). Dalijimasis patirtimi ir bendras veiklų planavimas mažina su inovacijomis susijusį neapibrėžtumą, nes suteikia galimybę remtis kolegų patirtimi ir kartu ieškoti veiksmingiausių sprendimų (Shahali & Halim, 2023).

Azorín'as ir Fullan'as (2022) inovacijų plėtrą švietime sieja su vis platesnėmis bendradarbiavimo formomis, kurios peržengia atskiros mokyklos ribas. **Partnerystės** tarp institucijų sudaro sąlygas ne tik dalytis ištekliais ar idėjomis, bet ir kurti bendrus sprendimus, todėl inovacijos ima plisti tinkliniu principu, apimdamos platesnes švietimo sistemas. Šią perspektyvą papildė Janiūnaitės ir Rupainienės (2003) išskiriami individo, organizacijos ir visos švietimo sistemos inovacijų lygmenys, kurie leidžia suvokti inovacijas kaip daugiasluksnį procesą. Dalyvavimas tarptautiniuose projektuose šiuo požiūriu tampa svarbia priemone, nes suteikia galimybę perimti kitų šalių patirtį, adaptuoti sėkmingas praktikas ir kurti naujus ugdymo sprendimus bendradarbiaujant su partneriais. Inovacijos gali kilti tiek iš išorinių impulsų, tiek iš pačių mokyklų iniciatyvų, tačiau jų įgyvendinimas vis dažniau grindžiamas tarpinstitucine sąveika. Panašią kryptį pabrėžia ir Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija, teigdama, kad inovacijos švietimo sistemoje atsiranda per atvirumą aplinkai,

bendradarbiavimą ir nuolatinę skirtingų organizacijų sąveiką (EBPO, 2016), kuri leidžia inovacijas suprasti ne kaip pavienius pokyčius, bet kaip dinamišką procesą, vykstantį per nuolatinį idėjų mainų ir bendradarbiavimo tinklą.

**Bendradarbiavimo** procesai švietimo organizacijose gali būti suprantami remiantis Emerson'o ir kt. (2012) pasiūlytu bendradarbiavimu grįsto valdymo modeliu, kuriame išskiriami trys tarpusavyje susiję komponentai: principinis įsitraukimas, bendra motyvacija ir gebėjimas veikti kartu. Šių komponentų sąveika leidžia paaiškinti, kodėl vien formalus bendradarbiavimas ne visada lemia veiksmingus rezultatus. Principinis įsitraukimas siejamas su bendrų interesų atpažinimu ir susitarimų kūrimu, todėl sudaro pagrindą bendram veikimui. Bendrą motyvaciją stiprina pasitikėjimas ir dalyvių įsipareigojimas bendram tikslui, o gebėjimas veikti kartu atsiskleidžia per aiškias procedūras, išteklių dalijimąsi ir koordinuotus veiksmus. Šių elementų visuma sudaro sąlygas kolektyviniam sprendimų priėmimui ir padeda organizacijoms veiksmingiau spręsti sudėtingas problemas (Emerson ir kt., 2012). Inovacijų kultūros formavimasis švietime glaudžiai susijęs su nuolatine sąveika tarp mokytojų, mokyklos bendruomenės ir kitų suinteresuotųjų šalių. Socialiniai ryšiai, profesinės diskusijos ir bendri projektai veikia kaip terpė, kurioje ne tik atsiranda naujos idėjos, bet ir vyksta jų plėtra bei sklaida (Fuad ir kt., 2022).

Inovacijų įsitvirtinimas mokyklose pasižymi nuoseklumu ir priklauso nuo **organizacinės patirties bei ilgalaikio bendruomenės įsitraukimo**. Naujos idėjos dažniausiai nėra įgyvendinamos iš karto visos organizacijos mastu – jos pirmiausia išbandomos ribotame kontekste, reflektuojamos ir tik vėliau plečiamos platesniu lygmeniu. Toks palaipsnis procesas leidžia ne tik įvertinti inovacijų veiksmingumą, bet ir pritaikyti jas prie konkretaus mokyklos konteksto, todėl didėja jų integracijos į kasdienę praktiką tikimybė (Lee & Hung, 2016). Inovacijų sklaida mokykloje dažnai vyksta „krumpliaračio“ principu, kai pavienių iniciatyvų poveikis palaipsniui įtraukia vis daugiau bendruomenės narių, o individualūs pokyčiai virsta kolektyvine praktika (Janiūnaitė ir Rupainienė, 2003). Herro ir kt. (2025) tyrimas, nagrinėjantis tyrėjų ir praktikų partnerystę JAV kaimo vietovės pradinėje mokykloje, parodo, kad inovacijų tvarumas priklauso nuo jų integravimo į jau egzistuojančias organizacijos praktikas ir bendruomenės gebėjimo perimti atsakomybę už jų tęstinumą. Universiteto tyrėjams kartu su mokytojais kuriant duomenų mokslo ugdymo modulius, ilgainiui jų įgyvendinimas buvo perimtas pačios mokyklos darbuotojų, kurie toliau organizavo mokymus ir plėtojo turinį. Tokia pasitikėjimu, lyderyste ir bendradarbiavimu grindžiama partnerystė sudarė sąlygas inovacijai išlikti net ir sumažėjus išorinei paramai. Tai leidžia matyti, kad inovacijų tvarumą stiprina ne vien išoriniai resursai, bet ir vidiniai organizacijos gebėjimai – aiškios veikimo struktūros, atsakomybės pasidalijimas ir gebėjimas remtis sukaupta patirtimi (Herro ir kt., 2025).

*Apibendrinant galima teigti, kad edukacinių inovacijų diegimas švietimo organizacijose yra kompleksinis ir daugialypis procesas, priklausantis nuo tarpusavyje susijusių individualių, socialinių ir organizacinių veiksnių. Inovacijų įgyvendinimą lemia mokytojų profesinės kompetencijos, nuostatos naujovių atžvilgiu ir pasitikėjimas savo gebėjimais taikyti naujas pedagogines praktikas. Ne mažiau svarbus kolegialus bendradarbiavimas, žinių dalijimasis ir profesinių mokymosi bendruomenių veikla, sudaranti sąlygas kolektyviniam mokymuisi ir patirties sklaidai. Organizaciniame lygmenyje inovacijų plėtrą skatina lyderystė, institucinis palaikymas, mokymosi kultūra bei strateginė organizacijos kryptis, sudarančios sąlygas naujoms idėjoms būti išbandomoms ir palaipsniui integruojamoms į kasdienę ugdymo praktiką. Todėl edukacinės inovacijos mokyklose dažniausiai formuojasi per ilgalaikį bendruomenės bendradarbiavimą, refleksiją ir nuoseklų pedagoginės veiklos tobulinimą.*

*Apibendrinant pirmąją darbo dalį galima teigti, kad edukacinės inovacijos švietime suvokiamos kaip daugialypis ir nuolat besiformuojantis procesas, apimantis ne tik naujų metodų, technologijų ar organizacinių sprendimų diegimą, bet ir platesnę pedagoginės praktikos, profesinio bendradarbiavimo bei mokyklos kultūros kaitą. Literatūros analizė atskleidė, kad inovacijų atsiradimas ir jų įsitvirtinimas ugdymo įstaigose priklauso nuo tarpusavyje susijusių individualių, socialinių ir organizacinių veiksnių: mokytojų profesinių kompetencijų, nuostatų naujovių atžvilgiu ir saviveiksmingumo, kolegialaus bendradarbiavimo bei profesinių mokymosi bendruomenių veiklos, taip pat lyderystės, institucinio palaikymo ir organizacijos mokymosi kultūros. Edukacinės inovacijos ypač reikšmingos kuriant lankstesnes, diferencijuotas ir į mokinio poreikius orientuotas ugdymo aplinkas, kurios sudaro palankias sąlygas gabių mokinių potencialo plėtojimui. Tyrimai rodo, kad tokiose aplinkose svarbų vaidmenį atlieka mokinių autonomija, galimybė spręsti sudėtingesnes problemas, dalyvauti projektinėse ar tarpdisciplininėse veiklose, taip pat socialinio-emocinio ugdymo ir psichosocialinės raidos stiprinimas. Taigi edukacinės inovacijos gali būti laikomos svarbia prielaida ne tik ugdymo kokybės gerinimui, bet ir mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, gebėjimui nuosekliai reaguoti į kintančius mokinių poreikius bei šiuolaikinės visuomenės keliamus iššūkius.*

## 2. Edukacinių inovacijų ir gabių vaikų ugdymo reguliavimas bei gerosios praktikos

Sparti technologinė, socialinė ir švietimo kaitos dinamika kelia poreikį iš naujo apmąstyti, kaip ugdymo sistemoje suprantamos ir taikomos edukacinės inovacijos, ypač dirbant su gabiais ir kitais didelį mokymosi potencialą turinčiais mokiniais. Šiuolaikinėje švietimo politikoje vis daugiau dėmesio skiriama personalizuotam mokymuisi, įtraukčiai, skaitmenizacijai, duomenimis grįstiems sprendimams ir mokinių individualių galių atskleidimui. Tokiame kontekste aktualu analizuoti ne tik bendrą edukacinių inovacijų reguliavimą tarptautiniu ir nacionaliniu lygmenimis, bet ir tai, kaip šios nuostatos atsispindi gabių vaikų sampratoje, jų ugdymo kryptyse bei praktiniuose sprendimuose. Ypač svarbu įvertinti, kaip teisiniai, strateginiai ir metodiniai dokumentai sudaro prielaidas kurti lankstų, į mokinio poreikius orientuotą ugdymą, o tarptautinė patirtis padeda atskleisti kryptis, kuriomis gali būti toliau plėtojama Lietuvos gabių mokinių ugdymo sistema.

### 2.1. Strateginiai ir teisiniai dokumentai, reglamentuojantys edukacines inovacijas

Tarptautiniu mastu edukacinių inovacijų reguliavimas yra fragmentiškas ir daugiasluoksnis, apimantis tiek teisiškai privalomas nuostatas, tiek rekomendacinio pobūdžio gaires. Pavyzdžiui, Europos Sąjungos teisės aktai, tokie kaip Bendrasis duomenų apsaugos reglamentas (BDAR) ar Dirbtinio intelekto aktas (DI aktas), nustato privalomas taisykles technologijų naudojimui, kurios daro tiesioginę įtaką edukacinių inovacijų plėtrai. Taip pat egzistuoja rekomendacinio pobūdžio tarptautiniai strateginiai dokumentai, tokie kaip „Skaitmeninio švietimo veiksmų planas“ (angl. *Digital Education Action Plan*), „Europos švietimo erdvės“ iniciatyva ar EBPO projektas „Švietimo ir įgūdžių ateitis 2030“ (angl. *Future of Education and Skills 2030*), kurie formuoja švietimo politikos kryptis ir skatina inovacijų diegimą. Nacionaliniu lygmeniu edukacinių inovacijų plėtrą Lietuvoje reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, nustatantis bendruosius švietimo sistemos principus ir sudarantis prielaidas inovatyvių ugdymo sprendimų taikymui, taip pat Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“, kurioje edukacinės inovacijos siejamos su visuomenės kūrybiškumo ir konkurencingumo stiprinimu. Reikšmingą vaidmenį atlieka ir Lietuvos Respublikos technologijų ir inovacijų įstatymas, integruojantis švietimą į bendrą inovacijų ekosistemą, bei Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų ilgalaikės politikos vystymosi krypties aprašas, kuriame akcentuojamas švietimo sistemos prisitaikymas prie technologinių pokyčių. Edukacinių inovacijų plėtra taip pat detalizuojama Susitarime dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030), kuriame numatomos konkrečios švietimo sistemos modernizavimo kryptys, susijusios su skaitmenizacija, kompetencijų ugdymu ir inovatyvių ugdymo metodų taikymu. 2 lentelėje apibendrinama edukacinių inovacijų reguliavimo sistema tarptautiniu ir nacionaliniu lygmenimis, išryškinant pagrindinius dokumentus, jų pobūdį ir reikšmę inovacijų plėtrai švietime.

**2 lentelė.** Edukacinių inovacijų reguliavimo dokumentai tarptautiniu ir nacionaliniu lygmenimis (sudaryta autorės, 2026)

Lygmuo	Dokumentas	Pobūdis	Sąsaja su edukacinėmis inovacijomis
Tarptautinis	Bendrasis duomenų apsaugos reglamentas (BDAR)	Teisinis (privalomas)	Nustato duomenų naudojimo ribas švietimo technologijose
	Dirbtinio intelekto aktas	Teisinis (privalomas)	Reglamentuoja DI taikymą švietime (pvz., vertinimas, stebėseną)
	Skaitmeninio švietimo veiksmų planas	Strateginis	Skatina inovatyvius mokymo metodus ir technologijų integraciją

Lygmuo	Dokumentas	Pobūdis	Sąsaja su edukacinėmis inovacijomis
	Europos švietimo erdvė	Strateginis	Skatina inovacijų diegimą, įtrauktį ir bendradarbiavimą
	EBPO „Future of Education and Skills 2030“	Rekomendacinis	Formuoja inovatyvaus ugdymo kryptis
Nacionalinis	Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas	Teisinis	Sudaro prielaidas inovatyvių ugdymo metodų taikymui
	Geros mokyklos koncepcija	Rekomendacinis	Akcentuoja mokymosi būdų įvairovę, mokinių aktyvų dalyvavimą ir kūrybiškumą, sudaro prielaidas inovatyvių ugdymo metodų taikymui
	„Lietuva 2050“	Strateginis	Akcentuoja kūrybiškumą, inovatyvumą ir švietimo transformaciją
	Technologijų ir inovacijų įstatymas	Teisinis	Įtraukia švietimą į inovacijų ekosistemą
	MTI politikos vystymosi krypties aprašas	Strateginis	Sieja švietimą su technologiniais pokyčiais
	Susitarimas dėl švietimo politikos (2021–2030)	Strateginis	Numato inovacijų diegimo kryptis

Siekiant stiprinti Europos Sąjungos valstybių narių bendradarbiavimą švietimo srityje bei skatinti inovacijų diegimą, buvo sukurta Europos švietimo erdvės iniciatyva (angl. *European Education Area*). Ši iniciatyva orientuota į švietimo sistemų modernizavimą, siekiant užtikrinti aukštą ugdymo kokybę, įtrauktį ir prieinamumą visiems besimokantiejiems, ypatingą dėmesį skiriant skaitmeninio švietimo plėtrai, pedagogų kompetencijų stiprinimui bei gebėjimų, reikalingų šiuolaikinėje visuomenėje ir inovacijų ekonomikoje, ugdymui (Europos švietimo erdvė, n.d.). Šios kryptys glaudžiai siejasi su Skaitmeninio švietimo veiksmų planu (angl. *Digital Education Action Plan*), kuriame edukacinės inovacijos suvokiamos kaip esminė švietimo sistemos modernizavimo ir atsparumo sąlyga, susijusi su skaitmeninių technologijų integracija į mokymosi procesą. Dokumente pabrėžiama, kad skaitmeninis švietimas vystosi sparčiai, todėl Europos Sąjunga siekia ne tik prisitaikyti prie šių pokyčių, bet ir aktyviai juos formuoti, skatindama inovatyvių mokymo(si) metodų taikymą bei bendradarbiavimą tarp valstybių narių, pedagogų ir kitų suinteresuotų šalių. Edukacinės inovacijos siejamos su naujų mokymosi formų kūrimu, įskaitant nuotolinį ir mišrų mokymąsi, kuris ypač išryškėjo Covid-19 pandemijos metu ir paskatino inovatyvių sprendimų taikymą ugdymo procese. Plane taip pat akcentuojamas duomenimis grįstas švietimo tobulinimas, naudojant skaitmeninius įrankius mokymo praktikai analizuoti ir ugdymo kokybei gerinti, bei stiprinamas pedagogų vaidmuo diegiant inovacijas, sudarant sąlygas jiems tobulinti skaitmenines kompetencijas ir dalintis patirtimi. Ypatingas dėmesys skiriamas dirbtinio intelekto ir skaitmeninių technologijų taikymui, kartu pabrėžiant etinio jų naudojimo svarbą bei būtinybę ugdyti mokinių kritinį mąstymą ir skaitmeninį raštingumą. Be to, dokumente numatoma plėtoti skaitmeninius įgūdžius visais švietimo lygmenimis, skatinti įtrauktį ir mažinti skaitmeninę atskirtį, taip sudarant prielaidas inovatyviam ir visiems prieinamam ugdymui (Europos komisija, 2025). Šias tarptautines kryptis papildo Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO) projektas „Švietimo ateitis ir įgūdžiai 2030“ (angl. „*Future of Education and Skills 2030*“), kuris prisideda prie edukacinių inovacijų plėtros, formuodamas koncepcinį pagrindą švietimo sistemų atsinaujinimui. Projekte akcentuojama

būtinybė ugdyti tokias kompetencijas kaip kūrybiškumas, kritinis mąstymas ir gebėjimas spręsti sudėtingas problemas, taip pat pristatomas „mokymosi kompaso“ modelis, pabrėžiantis aktyvų mokinio vaidmenį ugdymo procese. Šis projektas veikia kaip gairės valstybėms, pradedančioms kryptingai diegti edukacines inovacijas ir pritaikyti švietimo sistemas prie ateities visuomenės poreikių (EBPO, n. d.).

Edukacinės inovacijos dažnai remiasi skaitmeninėmis technologijomis, dirbtiniu intelektu ar mokinių duomenų analize, todėl jų kūrimas ir diegimas yra glaudžiai susijęs su asmens duomenų tvarkymo reikalavimais. Dėl šios priežasties svarbu atsižvelgti į Bendrojo duomenų apsaugos reglamento (BDAR) nuostatas, kurios nustato pagrindinius duomenų apsaugos principus ir ribas. BDAR įtvirtina išsamų asmens duomenų tvarkymo teisinį reguliavimą Europos Sąjungoje, kuris daro reikšmingą įtaką edukacinių inovacijų kūrimui ir taikymui. Reglamente įtvirtinti pagrindiniai principai, tokie kaip teisėtumas, sąžiningumas ir skaidrumas (5 straipsnis), reikalaujama, kad bet kokios švietimo technologijos aiškiai pagrįstų duomenų naudojimo tikslus ir užtikrintų, jog duomenų subjektai – mokiniai, studentai ar jų tėvai – būtų tinkamai informuoti apie duomenų tvarkymą (12–14 straipsniai). BDAR 5 straipsnyje taip pat įtvirtinti duomenų minimizavimo ir tikslų apribojimo principai riboja perteklinį duomenų rinkimą, todėl edukacinės inovacijos turi būti kuriamos taip, kad naudotų tik būtinus duomenis konkrečiam ugdymo tikslui pasiekti. Ypatingą reikšmę turi nuostatos dėl vaikų asmens duomenų apsaugos (8 straipsnis), kurios įpareigoja gauti tėvų ar globėjų sutikimą ir užtikrinti didesnę apsaugos lygį, kas tiesiogiai veikia skaitmeninių mokymosi platformų ir dirbtinio intelekto sprendimų diegimą mokyklose. Be to, BDAR riboja automatizuotą sprendimų priėmimą ir profiliavimą (22 straipsnis), todėl inovatyvios sistemos negali priimti reikšmingų sprendimų dėl mokinių be žmogaus įsikišimo. Reglamentas taip pat įtvirtina pareigą užtikrinti duomenų saugumą (32 straipsnis) bei numato duomenų apsaugos poveikio vertinimą (35 straipsnis), kai diegiamos naujos technologijos ar taikomi didelės rizikos duomenų tvarkymo metodai (Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2016/679 dėl fizinių asmenų apsaugos tvarkant asmens duomenis ir dėl laisvo tokių duomenų judėjimo ir kuriuo panaikinama Direktyva 95/46/EB (Bendrasis duomenų apsaugos reglamentas), 2016 m. balandžio 27 d., 2016). Šios nuostatos sudaro teisinį ir etinį pagrindą, užtikrinantį, kad edukacinės inovacijos būtų plėtojamoms atsakingai, derinant technologinę pažangą su asmens privatumo ir duomenų apsaugos reikalavimais.

Panašiai reikšmingą vaidmenį edukacinių inovacijų reguliavime atlieka Dirbtinio intelekto aktas (Reglamentas (ES) 2024/1689), kuriame nustatomas dirbtinio intelekto sistemų teisinis reguliavimas Europos Sąjungoje. Reglamentas grindžiamas rizikos vertinimo principu, pagal kurį dirbtinio intelekto sistemos skirstomos į skirtingas kategorijas – nuo nepriimtinos rizikos (draudžiamos) iki aukštos, ribotos ir minimalios rizikos sistemų, kurioms taikomi skirtingo griežtumo reikalavimai. Edukacinių inovacijų kontekste ypač svarbu tai, kad dirbtinio intelekto sistemos, naudojamos švietime, pavyzdžiui, mokinių vertinimui, priėmimui ar mokymosi stebėsenai, priskiriamos aukštos rizikos kategorijai, todėl joms keliami griežti kokybės, skaidrumo, saugumo ir žmogaus priežiūros reikalavimai (Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2024/1689, kuriuo nustatomos suderintos dirbtinio intelekto taisyklės ir iš dalies keičiami reglamentai (EB) Nr. 300/2008, (ES) Nr. 167/2013, (ES) Nr. 168/2013, (ES) 2018/858, (ES) 2018/1139 ir (ES) 2019/2144 ir direktyvos 2014/90/ES, (ES) 2016/797 ir (ES) 2020/1828 (Dirbtinio intelekto aktas), 2024 m. birželio 13 d., 2024). Tai reiškia, kad inovatyvios švietimo technologijos turi būti kuriamos ir taikomos užtikrinant patikimumą, nediskriminavimą ir pagrindinių teisių apsaugą, o pats reglamentas ne tik nustato dirbtinio intelekto sistemų taikymo ribas, bet ir formuoja edukacinių inovacijų vystymosi kryptis,

orientuotas į saugų ir etišką technologijų naudojimą. Reglamente taip pat įtvirtinami skaidrumo reikalavimai, numatantys pareigą informuoti vartotojus apie dirbtinio intelekto naudojimą, o tam tikrais atvejais – ir apie jo veikimo principus, kas yra svarbu stiprinant pasitikėjimą inovatyviomis ugdymo priemonėmis. Be to, akcentuojama žmogaus priežiūros būtinybė, ribojanti visiškai automatizuotų sprendimų taikymą, ypač tais atvejais, kai sprendimai daro reikšmingą poveikį mokiniams (Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2024/1689, kuriuo nustatomos suderintos dirbtinio intelekto taisyklės ir iš dalies keičiami reglamentai (EB) Nr. 300/2008, (ES) Nr. 167/2013, (ES) Nr. 168/2013, (ES) 2018/858, (ES) 2018/1139 ir (ES) 2019/2144 ir direktyvos 2014/90/ES, (ES) 2016/797 ir (ES) 2020/1828 (Dirbtinio intelekto aktas), 2024 m. birželio 13 d., 2024).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991) sudaro svarbias prielaidas inovatyvių ugdymo metodų taikymui, nors edukacinės inovacijos jame nėra įvardijamos kaip atskira reguliavimo sritis. Įstatyme švietimas apibrėžiamas kaip nuolat kintanti ir visuomenės raidą lenkti turinti sistema, orientuota į asmens gebėjimų plėtojimą ir nuolatinį mokymąsi. Tokia samprata sudaro prielaidas taikyti šiuolaikiškus, mokinio poreikius atitinkančius ugdymo metodus. Be to, įstatyme įtvirtinti švietimo principai, tokie kaip prieinamumas, kokybė, lankstumas ir mokymasis visą gyvenimą, sudaro teisinį pagrindą diegti naujas mokymo(si) formas ir organizavimo būdus. Įstatymas taip pat numato švietimo sistemos modernizavimo kryptį, skatinančią ugdymo turinio ir metodų atnaujinimą bei jų pritaikymą prie besikeičiančių socialinių ir technologinių sąlygų. Svarbus aspektas yra ir tai, kad švietimas siejamas su asmens kūrybiškumo, savarankiškumo ir atsakomybės ugdymu, o tai tiesiogiai susiję su inovatyvių, aktyvų mokymąsi skatinančių metodų taikymu (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489, 1991). Šias nuostatas papildė Geros mokyklos koncepcija (2015), kurioje mokykla apibrėžiama kaip besimokanti bendruomenė, orientuota į „prasmės, atradimų ir mokymosi sėkmės“ patirtis, o ugdymas suvokiamas kaip dinamiškas, įvairiomis mokymosi formomis ir aplinkomis grindžiamas procesas. Koncepcijoje akcentuojama mokymosi būdų įvairovė, aktyvus mokinių dalyvavimas, bendruomenės vaidmuo bei kūrybiškumo skatinimas, o tai sudaro prielaidas diegti inovatyvius, patirtimi ir bendradarbiavimu grįstus ugdymo metodus (Geros mokyklos koncepcija, 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1308, 2015).

Strateginiuose dokumentuose edukacinės inovacijos taip pat yra suprantamos kaip į individualizuotą mokymąsi ir mokinių potencialo atskleidimą orientuotas procesas. Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų ilgalaikės politikos vystymosi kryptčių apraše akcentuojama ankstyvojo ugdymo svarba, skatinant vaikų kūrybiškumą ir padedant atskleisti jų talentus, o Susitarime dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030) numatoma taikyti įvairius ugdymo metodus, integruoti kultūros ir meno turinį bei stiprinti pedagogų kompetencijas inovatyvių metodų taikymo srityje. Be to, abiejuose dokumentuose pabrėžiama, kad edukacinės inovacijos yra glaudžiai susijusios su nuolatiniu švietimo sistemos atsinaujinimu ir visą gyvenimą trunkančio mokymosi plėtra. Švietimas suvokiamas kaip dinamiška sistema, kuri turi gebėti reaguoti į socialinius ir ekonominius pokyčius, o inovacijos – kaip būtina sąlyga užtikrinant šios sistemos lankstumą, aktualumą ir kokybę (Nutarimas dėl Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų ilgalaikės politikos vystymosi kryptčių aprašo patvirtinimo, 2024 m. balandžio 11 d. Nr. XIV-2538, 2024; Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030), 2021).

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ (2023) edukacinės inovacijos suvokiamos kaip esminė sąlyga kuriant pažangią, kūrybingą ir konkurencingą visuomenę. Dokumente pabrėžiama, kad sparčiai kintanti technologinė aplinka, apimanti dirbtinio intelekto,

skaitmenizacijos ir automatizacijos plėtrą, iš esmės keičia mokymosi turinį ir formas, todėl švietimo sistema turi gebėti lanksčiai prisitaikyti prie pokyčių ir užtikrinti nuolatinį kompetencijų atnaujinimą (Nutarimas dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo, 2023 m. gruodžio 23 d. Nr. XIV-2466, 2023). Edukacinės inovacijos šiame kontekste suprantamos ne tik kaip technologijų taikymas, bet ir kaip platesnė švietimo sistemos transformacija, orientuota į kūrybiškumo, kritinio mąstymo ir gebėjimo spręsti sudėtingas problemas ugdymą. Strategijoje taip pat akcentuojama personalizuoto mokymosi ir visą gyvenimą trunkančio mokymosi svarba, siekiant sudaryti sąlygas kiekvienam asmeniui atskleisti savo potencialą. Švietimas ir mokslas įvardijami kaip vieni pagrindinių valstybės pažangos veiksnių (Nutarimas dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo, 2023 m. gruodžio 23 d. Nr. XIV-2466, 2023), todėl inovatyvus ugdymas tampa svarbia priemone stiprinant tiek individualius gebėjimus, tiek visos visuomenės konkurencingumą globaliame kontekste.

Lietuvos Respublikos technologijų ir inovacijų įstatyme (2018) edukacinių inovacijų reikšmė atsiskleidžia per švietimo sistemos įtraukimą į inovacijų ekosistemą. Įstatyme pabrėžiamas mokslo ir studijų institucijų vaidmuo kuriant ir diegiant inovacijas, taip pat akcentuojamas žinių kūrimas, jų taikymas ir bendradarbiavimas su kitais sektoriais. Tai leidžia edukacines inovacijas interpretuoti kaip svarbią inovacijų sistemos dalį, susijusią su gebėjimų kurti, taikyti ir plėtoti naujas idėjas ugdymui (Lietuvos Respublikos technologijų ir inovacijų įstatymas, 2018 m. birželio 30 d. Nr. XIII-1414, 2018). Lietuvos Respublikos Seimo nutarimu patvirtintame Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų (MTI) ilgalaikės politikos vystymosi kryptių apraše ir Susitarime dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030) švietimas suvokiamas kaip esminė inovacijų sistemos dalis, todėl akcentuojamas perėjimas nuo žinių perteikimu grįsto ugdymo prie žinių kūrimu, taikymu ir problemų sprendimu grindžiamo mokymosi. Tokiu būdu edukacinės inovacijos siejamos su naujų ugdymo metodų diegimu, mokinių aktyvaus dalyvavimo skatinimu bei gebėjimų veikti kintančioje aplinkoje ugdymu. Šiuose dokumentuose taip pat ryškiai atsiskleidžia technologijų vaidmuo edukacinių inovacijų kontekste. Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų ilgalaikės politikos vystymosi kryptių apraše pabrėžiama skaitmenizacijos įtaka visoms visuomenės sritims ir būtinybė švietimą pritaikyti prie technologinių pokyčių, o Susitarime dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030) tai konkretizuojama per išipareigojimus plėtoti informacinių ir komunikacinių technologijų raštingumą, kurti STEAM ugdymui pritaikytą infrastruktūrą bei integruoti skaitmeninius sprendimus į ugdymo procesą (Nutarimas dėl Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų ilgalaikės politikos vystymosi kryptių aprašo patvirtinimo, 2024 m. balandžio 11 d. Nr. XIV-2538, 2024; Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030), 2021). Tai rodo, kad edukacinės inovacijos suprantamos ne tik kaip technologijų naudojimas, bet ir kaip visos mokymosi aplinkos modernizavimas.

*Apibendrinant galima teigti, kad edukacinių inovacijų reglamentavimas grindžiamas tarpusavyje susijusių strateginių ir teisinių dokumentų sistema, veikiančia tiek tarptautiniu, tiek nacionaliniu lygmeniu. Teisiniai dokumentai nustato pagrindines technologijų taikymo ribas ir užtikrina saugų inovacijų diegimą, o strateginiai dokumentai apibrėžia švietimo sistemos modernizavimo kryptis ir prioritetus. Toks daugiashuoksnis reguliavimas leidžia derinti inovacijų plėtrą su atsakingu jų taikymu, kartu sudarant sąlygas diegti pažangius, į mokinio poreikius orientuotus ugdymo metodus ir užtikrinti švietimo sistemos prisitaikymą prie kintančių technologinių ir visuomeninių iššūkių.*

## 2.2. Gabių vaikų ugdymo kryptių apibrėžimas strateginiuose ir teisiniuose dokumentuose

Teisės aktuose akcentuojama, kad gabūs vaikai sudaro nevienalytę grupę, todėl jų ugdymas turėtų būti lankstus ir pritaikytas individualiems poreikiams (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programos, 2006 m. vasario 13 d. Nr. ISAK-258, 2006). Gabumai gali pasireikšti skirtingose srityse ir nevienodai išryškėti ugdymo procese, todėl būtina atsižvelgti tiek į bendruosius, tiek į specifinius gebėjimus. Bendrieji gebėjimai apima tokias savybes kaip loginis mąstymas, gebėjimas spręsti problemas, mokymosi strategijų taikymas ar informacijos apdorojimo greitis, kurie yra svarbūs įvairiose veiklos srityse. Specifiniai gebėjimai siejami su konkrečia sritimi – pavyzdžiui, matematiniu, kalbiniu, meniniu ar sportiniu talentu – ir dažniausiai atsiskleidžia tam tikrose veiklose ar dalykuose. Šių gebėjimų sąveika lemia individualų mokinio gabumų profilį, todėl ugdymo procese svarbu ne tik identifikuoti stipriąsias puses, bet ir sudaryti sąlygas joms kryptingai plėtotis, kartu nepamirštant visuminio asmens ugdymo (Grauslienė ir kt., 2018).

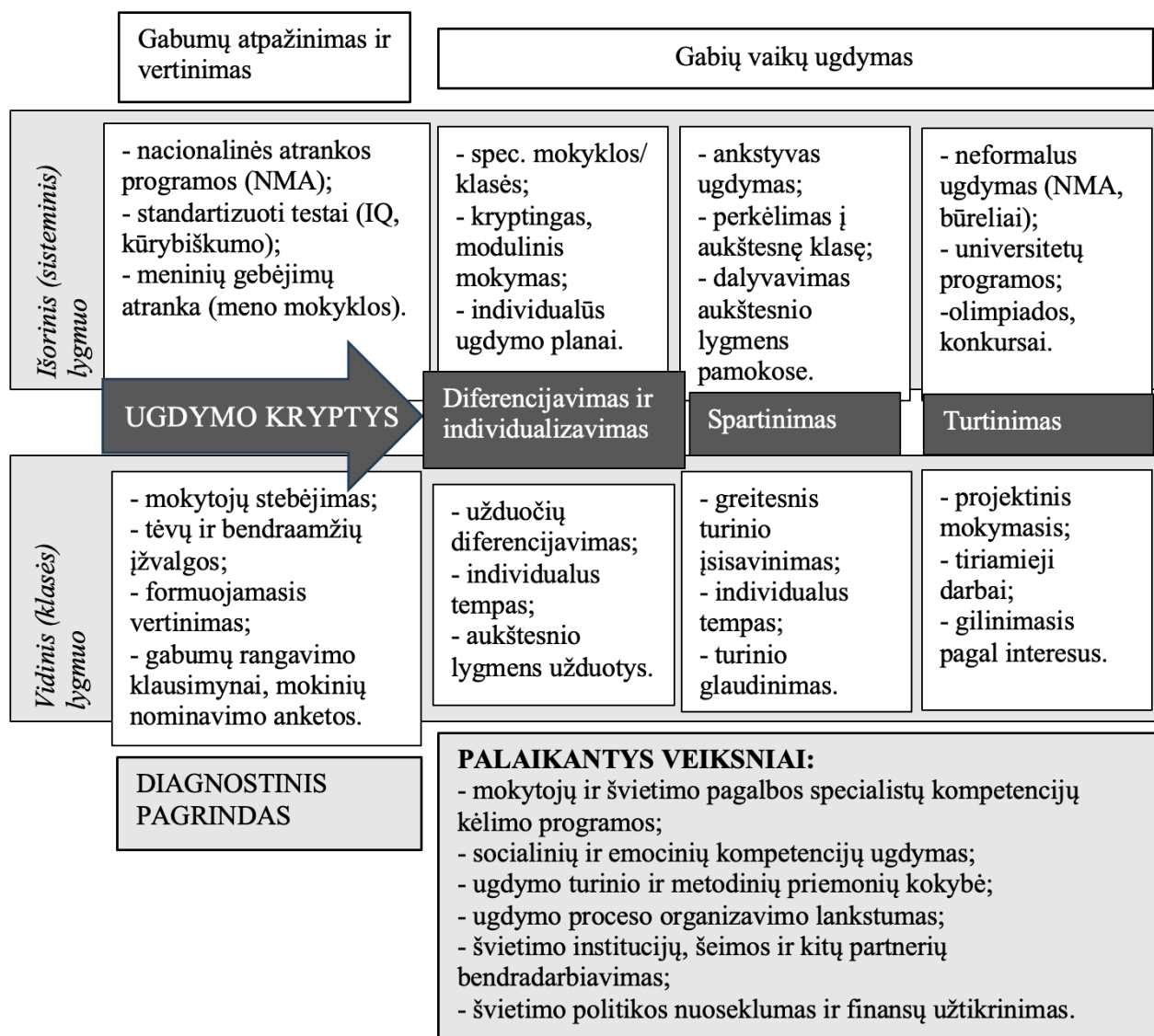
Gabių vaikų gebėjimų plėtra priklauso nuo daugelio veiksnių – ugdymo kokybės, pedagogų pasirengimo, socialinės aplinkos ir galimybių dalyvauti įvairiose veiklose. Taigi, valstybės uždavinys yra sudaryti tokias edukacines, socialines ir organizacines sąlygas, kurios leistų laiku pastebėti gabius vaikus ir užtikrinti jų gebėjimų plėtojimą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programos, 2006 m. vasario 13 d. Nr. ISAK-258, 2006). Šiandien ši nuostata plėtojama remiantis įtraukiojo ugdymo principais, kurie pabrėžia kiekvieno mokinio vertę, teisę mokytis jam tinkamiausiomis sąlygomis ir ugdytis pagal savo galias bei gebėjimus (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489, 1991). Toks požiūris reiškia, kad ugdymo sistema orientuojama ne į mokinių atranką ar diferencijavimą pagal pasiekimus, bet į jų įvairovės pripažinimą ir skirtingų poreikių atliepimą, sudarant galimybes kiekvienam mokytis pagal savo stiprybes, tempą ir individualius ypatumus. Švietimo dokumentuose akcentuojamas nuoseklus mokinio pažinimas – vertinami jo pažintiniai, socialiniai, emociniai ir mokymosi ypatumai, įtraukiant įvairius specialistus. Tai leidžia visapusiškai suprasti mokinio stiprybes ir sunkumus bei numatyti tinkamiausias ugdymo ir pagalbos priemones (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas dėl Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2024 m. rugpjūčio 30 d. Nr. V-928, 2024). Įtraukties plėtra apima kompleksinius pokyčius visoje švietimo sistemoje. Reikšminga kryptis – požiūrio pokytis, kai skirtingi mokinių gebėjimai ir patirtys suvokiami kaip ugdymo procesą praturtinantis veiksnys, o ne kaip trukdis. Taip pat didelis dėmesys skiriamas pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijų stiprinimui bei jų bendradarbiavimui, siekiant geriau atpažinti ir tenkinti individualius mokinių poreikius. Kartu siekiama keisti patį ugdymo procesą – taikyti lankstesnius metodus, diferencijuoti ir individualizuoti mokymą, kurti mokinių įvairovei atviras klases. Ne mažiau svarbus ir ugdymo aplinkos pritaikymas, remiantis universalaus dizaino principais, kad ji būtų prieinama visiems mokiniams (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022).

Gebėjimas atpažinti gabumus ir taikyti tinkamus ugdymo metodus lemia, ar vaiko potencialas bus sėkmingai plėtojamas, todėl itin svarbus yra mokytojų kvalifikacijos kėlimo klausimas (Grauslienė ir kt., 2018). Šiuos iššūkius Lietuvoje siekiama spręsti nuosekliai plėtojant Gabių ir talentingų vaikų atpažinimo ir ugdymo sistemą. 2014–2016 metų veiksmų plane buvo numatyta stiprinti teisinį pagrindą, reglamentuojantį gabių vaikų ugdymą, taip pat kurti ir tobulinti jų paieškos bei atpažinimo sistemą, užtikrinant kokybiškesnę švietimo pagalbą. Be to, akcentuojamas poreikis kurti kryptingą

gabių mokinių, ypač turinčių išskirtinių gebėjimų mokslo srityje, ugdymo sistemą bei plėsti galimybes meninių gebėjimų turintiems vaikams. Tokiu būdu buvo siekiama pereiti nuo fragmentiško požiūrio prie nuoseklios, sistemiskai veikiančios struktūros, apimančios tiek atpažinimą, tiek ugdymą ir jo tęstinumą (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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38, 2014). Naujausia informacinė medžiaga mokykloms leidžia teigti, kad šie tikslai yra nuosekliai įgyvendinami: kuriama metodinė ir informacinė bazė, aiškinama didelio mokymosi potencialo samprata, diegiamas nuoseklus mokinių atpažinimo procesas, plėtojami konkretūs projektai bei skaitmeniniai įrankiai (Nacionalinė švietimo agentūra, n. d.). Vis dėlto akivaizdu, kad ši sistema dar nėra galutinai susiformavusi – ji tebėra vystymo stadijoje, todėl išlieka poreikis stiprinti mokytojų kompetencijas ir toliau plėtoti praktinius, mokyklų kasdienėje veikloje taikomus ugdymo sprendimus.

Dažnai susiduriama su klaidinga nuostata, kad aukštesnį mokymosi potencialą turintiems vaikams papildomos pagalbos ugdymo procese nereikia. Tačiau tiek praktinė patirtis, tiek moksliniai tyrimai atskleidžia priešingą situaciją – ir šie mokiniai patiria įvairių sunkumų, tokių kaip motyvacijos stoka, nuobodulys, emocinė įtampa, socialiniai ar net mokymosi iššūkiai (Nacionalinė švietimo agentūra, n. d.). Svarbu atsisakyti vis dar gajaus įsitikinimo, kad tokie mokiniai gali savarankiškai įveikti visus iššūkius. Iš tikrųjų šie mokiniai turi savitus mokymosi poreikius, kuriuos svarbu ne tik atpažinti, bet ir tinkamai į juos reaguoti. Tam reikalingos švietimo bendruomenės žinios apie šių mokinių kognityvinius, socialinius ir emocinius ypatumus bei jų raidos savitumą, taip pat gebėjimas juos identifikuoti ir tinkamai ugdyti. Itin svarbu, kad pagalba būtų teikiama ne tik aukštus pasiekimus demonstruojantiems mokiniams, bet ir tiems, kurie savo gebėjimų neatskleidžia, pasižymi dvigubu išskirtinumu ar auga nepalankioje socialinėje, ekonominėje ar kultūrinėje aplinkoje. Didelį mokymosi potencialą turinčių (tarp jų – ir gabių) mokinių ugdymas turi būti individualizuotas, lankstus, orientuotas į gilesnį ir platesnį mokymosi turinį bei apimantis ne tik akademinę, bet ir mokinio socialinę bei emocinę gerovę (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023). Analizuojant teisės aktus ir Baltąją knygą, pastebima, kad pagrindinės gabių mokinių ugdymo kryptys realizuojamos dviem lygmenimis: išoriniu (sistemos, organizavimo) ir vidiniu (ugdymo proceso klasėje). Tokia dviguba struktūra leidžia atskleisti, kad tos pačios kryptys, pavyzdžiui, diferencijavimas ar turtinimas, gali būti įgyvendinamos tiek per institucinius sprendimus, tiek per kasdienes didaktines praktikas (žr. 5 pav.).

Gebėjimų atpažinimas ir įvertinimas yra esminė prielaida tolimesniam ugdymui, nes tik tiksliai identifikavus mokinio gebėjimus galima parinkti tinkamiausias ugdymo formas ir metodus. Vis dėlto atpažinimas nėra savarankiška ugdymo kryptis – tai veikia diagnostinis ir organizacinis etapas, sudarantis pagrindą kryptingam ugdymui. Girdzijauskienė ir kt. (2018) pažymi, kad psichoedukacinis vertinimas gali būti taikomas siekiant trijų pagrindinių tikslų: atrankos, atpažinimo ir ugdymo. Jo paskirtis yra ne tik nustatyti, ar mokinys pasižymi dideliu mokymosi potencialu, bet ir išsiaiškinti jo individualias galias, sunkumus, rizikos veiksnius bei parinkti tinkamiausią ugdymo formą ir pagalbą. Šiame kontekste atpažinimas suprantamas kaip procesas, tiesiogiai susijęs su tolesniu ugdymo planavimu ir stebėseną, todėl tampa aišku, kad jo vertė atsiskleidžia tik tada, kai vertinimo rezultatai panaudojami praktiniams ugdymo sprendimams priimti (Girdzijauskienė ir kt., 2018). Dėl šios priežasties svarbu taikyti įvairius vertinimo būdus, derinant subjektyvią informaciją (mokytojų, tėvų, bendraamžių pastebėjimus) su objektyviais duomenimis (testais, pasiekimų rezultatais), nes vien tik akademiniai pasiekimai ne visada atspindi tikrąjį potencialą (Grauslienė ir kt., 2018).



**5 pav.** Gabių vaikų ugdymo kryptys ir jų įgyvendinimo lygmenys (sudaryta autorės, remiantis Grausliene ir kt. (2018); Girdzijauskiene ir kt. (2018); Nacionaline švietimo agentūra (2023) ir teisės aktais, 2026)

Praktikoje gabių vaikų atpažinimas dažnai inicijuojamas mokytojų ar tėvų, remiantis tokiais požymiais kaip aukšti mokymosi rezultatai ar pasiekimai olimpiadose ir konkursuose. Taip pat taikomos specializuotos atrankos – pavyzdžiui, 7–10 klasių mokiniai gali būti atrinkami į Nacionalinės moksleivių akademijos programas, o jaunesni (2–4 klasių) – į „Gabių vaikų akademiją“. Be to, vis plačiau naudojami standartizuoti vertinimo instrumentai, tokie kaip intelekto struktūros ar kūrybinio mąstymo testai, padedantys tiksliau nustatyti mokinių gebėjimus. Meninių gabumų atpažinimas dažnai vyksta per specializuotas ugdymo įstaigas, pavyzdžiui, nacionaliniu lygmeniu vykdomas atrankas į M. K. Čiurlionio menų mokyklą ar savivaldybių meno ir muzikos mokyklų veiklą (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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38, 2014). Visgi, Girdzijauskiene ir kt. (2018) išplečia pačią atpažinimo sampratą, parodydami, kad vertinamas turi būti ne vien intelektas ar pasiekimai, bet ir mokymosi veiklos bei asmeninės savybės, rodančios mokymosi potencialą. Metodiniuose nurodymuose pateikiami klausimynai apima tokias savybes kaip greitas naujų dalykų perpratimas, loginis samprotavimas, kūrybiškumas, plati interesų sritis, žingeidumas,

išradingumas, gebėjimas taikyti žinias naujose situacijose. Taip pat atskirai vertinami ir galimi nerealizuotų gebėjimų požymiai: menki mokymosi įgūdžiai, motyvacijos stoka, išsiblaškytas, žemas savo gebėjimų vertinimas, neigiamas požiūris į mokyklą ar elgesio sunkumai. Tokia visuminė prieiga leidžia atpažinti ne tik „sėkmingą“ gabumų raišką, bet ir tuos atvejus, kai aukštas potencialas lieka užmaskuotas (Girdzijauskienė ir kt., 2018).

Viena iš svarbiausių gabių vaikų ugdymo krypčių yra **ugdymo diferencijavimas**, kai mokymo turinys, užduotys ir mokymosi tempas pritaikomi atsižvelgiant į mokinių gebėjimus, sudarant galimybes gabiems mokiniams dirbti aukštesniu lygiu nei bendraamžiai. Su tuo glaudžiai susijęs **individualizavimas**, kai ugdymas orientuojamas į konkretaus mokinio poreikius, interesus ir gebėjimus, dažnai sudarant individualius ugdymo planus ir leidžiant mokytis savu tempu (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo, 2009 m. sausio 19 d. Nr. ISAK-105, 2009). Baltojoje knygoje rekomenduojama, jog kiekvienam didelį mokymosi potencialą turinčiam mokiniui turėtų būti sudaromas individualus ugdymo planas, apimantis ne tik mokymosi turinį, bet ir įvairias mokymosi formas (pvz., mokymąsi kitose institucijose, universitetuose, nuotoliniu būdu) bei nuolatinę pažangos stebėseną (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023). Ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas praktikoje įgyvendinami sudarant galimybes mokiniams gilinti žinias pasirinktuose dalykuose ar jų moduluose, pritaikant užduotis pagal individualius gebėjimus ir interesus, taip pat organizuojant ugdymą specializuotose ar patirties dirbant su gabiais mokiniais turinčiose mokyklose. Be to, mokiniams, pasižymintiems išskirtiniais meniniais gebėjimais, gali būti siūlomos profesinės linkmės programos ar specializuotos ugdymo įstaigos, leidžiančios kryptingai plėtoti jų talentus (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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38, 2014). Grauslienė ir kt. (2018) pabrėžia, kad ugdymo diferencijavimas neturėtų apsiriboti vien užduočių sudėtingumo didinimu – svarbu keisti ir mokymo turinį, jo gilumą, mokymosi būdus bei skatinti aukštesnio lygmens mąstymą, kūrybiškumą ir savarankišką problemų sprendimą. Individualizavimas siejamas su nuolatiniu mokinio pažangos stebėjimu ir lanksčiu ugdymo proceso organizavimu, atsižvelgiant į jo mokymosi tempą bei motyvaciją (Grauslienė ir kt., 2018). Diferencijavimu ir individualizavimu grįstas ugdymas turėtų būti neatsiejamas nuo visuminio asmenybės ugdymo, įtraukiant socialinius ir emocinius aspektus, motyvaciją, savarankiškumą bei vertybines nuostatas (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023).

Taip pat Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programoje (2009) akcentuojamas **ugdymo spartinimas (akceleracija)**, kuris leidžia gabiems mokiniams greičiau pereiti ugdymo pakopas, anksčiau pradėti mokytis sudėtingesnio turinio ar lankyti aukštesnių klasių pamokas. Ši kryptis grindžiama prielaida, kad gabių vaikų pažinimo raida gali vykti sparčiau nei jų bendraamžių, todėl jiems reikia sudaryti galimybes mokytis pagal jų gebėjimų lygį, o ne vien pagal amžių (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo, 2009 m. sausio 19 d. Nr. ISAK-105, 2009). Šiame kontekste numatoma, kad ugdymo spartinimas gali būti įgyvendinamas įvairiomis formomis, pavyzdžiui, sudarant galimybes gabiems vaikams anksčiau pradėti priešmokyklinį ar pradinį ugdymą, taip pat, atsižvelgiant į jų mokymosi pasiekimus ir specialistų rekomendacijas, pereiti į aukštesnę klasę (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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38, 2014). Ugdymo spartinimas gali būti siejamas ne tik su tempu, bet ir su ugdymo

turinio struktūros keitimu. Baltojoje knygoje nurodoma, kad gabiems mokiniams turi būti mažinama pasikartojanti, rutininė medžiaga ir sudaromos sąlygos greičiau pereiti prie sudėtingesnių, aukštesnio lygmens užduočių (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023). Grauslienė ir kt. (2018) taip pat pažymi, kad tokiems mokiniams būdingas greitas informacijos įsisavinimas, gebėjimas perprasti sudėtingesnes sąvokas ir polinkis į aukštesnio lygmens mąstymą, todėl per lėtas mokymosi tempas gali lemti nuobodulį ir motyvacijos stoką. Vis dėlto autorės atkreipia dėmesį, kad spartinimas turėtų būti taikomas atsakingai, įvertinant ne tik pažintinius, bet ir socialinius bei emocinius vaiko poreikius, nes jų raida ne visada vyksta tolygiai. Todėl sprendžiant dėl akceleracijos svarbu derinti mokinio gebėjimus su jo brandos lygiu ir užtikrinti visapusišką jo ugdymą, o sprendimai priimami planuojant ilgalaikį ugdymo kelią (Grauslienė ir kt., 2018; Nacionalinė švietimo agentūra, 2023).

Kita reikšminga kryptis yra **ugdymo turtinimas**, kai mokymosi turinys plečiamas ir gilinamas papildomomis veiklomis. Ši kryptis laikoma itin svarbia, nes leidžia ne tik gilinti žinias, bet ir sudaryti sąlygas gabumams atsiskleisti įvairiose srityse (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo, 2009 m. sausio 19 d. Nr. ISAK-105, 2009). Praktikoje ugdymo turtinimas įgyvendinamas skiriant papildomas ugdymo valandas, sudarant galimybes dalyvauti nevyriausybinių organizacijų veiklose (pvz., Nacionalinėje moksleivių akademijoje ar „Gabių vaikų akademijoje“), įsitraukti į aukštųjų mokyklų ar neformaliojo švietimo institucijų organizuojamas programas, tokias kaip jaunųjų programuotojų, matematikų ar chemikų mokyklos, jaunųjų tyrėjų klubai, taip pat dalyvauti konkursuose, festivaliuose, varžybose ar tikslinės paskirties projektuose (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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38, 2014). Gabiems mokiniams svarbu ne daugiau veiklų, bet ir gilesnis, sudėtingesnis bei prasmingesnis mokymosi turinys, skatinantis analitinį, kritinį ir kūrybinį mąstymą. Turtinimas siejamas su galimybe tyrinėti, kelti klausimus, savarankiškai ieškoti sprendimų ir taikyti žinias naujose situacijose (Grauslienė ir kt., 2018). Tyrinėjimu grįstas ugdymas, projektinio ir tarpdisciplininio mokymosi veiklos leidžia ne tik plėsti žinias, bet ir ugdyti kūrybiškumą, iniciatyvumą bei mokymosi motyvaciją. Taip pat turtinimas yra siejamas su lankstumu ir pasirinkimo galimybėmis, kai mokiniai gali rinktis temas, užduočių sudėtingumą ar mokymosi būdus, atitinkančius jų interesus ir gebėjimus. Tai leidžia individualizuoti mokymąsi net ir turtinimo kontekste. Efektyvus turtinimas priklauso nuo mokytojo kompetencijų ir gebėjimo kurti prasmingą, iššūkius keliantį ugdymo turinį, todėl jis turi būti planuojamas nuosekliai, o ne taikomas fragmentiškai (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023).

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programos (2006) atskleidžia sisteminį požiūrį į gabių vaikų ugdymą, pabrėžiant, kad tai yra visos švietimo sistemos atsakomybė. Dokumente akcentuojamas įvairių institucijų bendradarbiavimas, mokytojų kvalifikacijos tobulinimas, ugdymo turinio atnaujinimas ir nuoseklios politikos formavimas, siekiant sukurti vientisą sistemą, užtikrinančią gabių vaikų atpažinimą ir jų gebėjimų plėtoją visais ugdymo lygmenimis (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programos, 2006 m. vasario 13 d. Nr. ISAK-258, 2006). Vis dėlto praktikoje šio sisteminio požiūrio įgyvendinimas susiduria su iššūkiais, kurie detalčiau išryškunami vėlesniuose dokumentuose – pabrėžiamas nuoseklios gabių vaikų paieškos ir atpažinimo sistemos trūkumas, nepakankamas ugdymo tęstinumas bei priklausomybė nuo pavienių pedagogų iniciatyvos, taip pat metodinių priemonių, specialistų kompetencijų ir finansavimo stoka (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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38, 2014). Ši problematika nuosekliai aptariama Nacionalinės švietimo agentūros (2023) parengtoje Baltojoje knygoje, kurioje pabrėžiama, kad efektyvus didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymas neįmanomas be sisteminių palaikančių veiksnių. Joje akcentuojama būtinybė stiprinti mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijas, pabrėžiant, kad šie specialistai turi ne tik atpažinti tokių mokinių gebėjimus, bet ir gerai suprasti jų kognityvinius, socialinius bei emocinius ypatumus, gebėti taikyti diferencijuotas ir individualizuotas ugdymo strategijas. Taip pat išskiriama nuolatinio profesinio tobulėjimo svarba bei komandinis darbas mokykloje, kai sprendimai dėl mokinio ugdymo priimami bendradarbiaujant skirtingiems specialistams, o ne paliekami pavienių mokytojų iniciatyvai. Ne mažiau svarbus visos mokyklos bendruomenės – administracijos, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir tėvų – įsitraukimas, sudarant prielaidas nuosekliai, tęstiniam ir kryptingam ugdymui. Toks bendradarbiavimas leidžia kurti palankią aplinką, kurioje mokinio potencialas gali atsiskleisti ne tik formaliojo ugdymo procese, bet ir platesniame kontekste. Reikšmingą vietą užima ir ugdymo turinio bei metodų kokybė – siekiama, kad mokymasis būtų ne tik platesnis, bet ir gilesnis, skatinantis tyrinėjimą, kūrybiškumą, problemų sprendimą bei žinių taikymą įvairiose situacijose. Kartu išryškinamas lankstaus ugdymo organizavimo poreikis, sudarant galimybes taikyti individualius ugdymo planus, diferencijuotas ir kūrybines užduotis, projektinį ar patyriminį mokymąsi, taip pat įvairias mokymosi formas, įskaitant bendradarbiavimą su kitomis institucijomis. Baltojoje knygoje atkreipiamas dėmesys, kad didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai gali susidurti su įvairiais emociniais iššūkiais, tokiais kaip perfekcionizmas, nerimas ar socialinė izoliacija, todėl būtina užtikrinti jų psichologinę gerovę ir palaikančią mokymosi aplinką. Galiausiai išryškėja ilgalaikės perspektyvos svarba – reikalinga nuosekli švietimo politika, aiškus sistemos koordinavimas, sprendimų grindimas duomenimis bei stabilus finansinis pagrindas, leidžiantis ne tik kurti, bet ir tvariai plėtoti gabių mokinių ugdymo sistemą (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023).

*Apibendrinant, strateginiuose ir teisiniuose dokumentuose pabrėžiama, kad gabūs vaikai yra nevienalytė grupė, todėl jų ugdymas turi būti lankstus, individualizuotas ir orientuotas į skirtingų gebėjimų plėtojimą, atsižvelgiant į visuminę asmens raidą. Šiuose dokumentuose akcentuojama ankstyvo gebėjimų atpažinimo, įtraukiojo ugdymo principų taikymo ir sistemingo pagalbos teikimo svarba, siekiant sudaryti sąlygas kiekvieno mokinio potencialui atsiskleisti. Taip pat išskiriamos pagrindinės ugdymo kryptys – diferencijavimas, individualizavimas, spartinimas ir turtinimas, kurios gali būti įgyvendinamos tiek sistemos, tiek klasės lygmeniu. Nors Lietuvoje kuriama nuosekli gabių mokinių atpažinimo ir ugdymo sistema, strateginiai dokumentai rodo, kad ji vis dar plėtojama, todėl išlieka poreikis stiprinti mokytojų kompetencijas, plėtoti praktinius ugdymo sprendimus ir užtikrinti nuoseklų, bendradarbiavimu grįstą švietimo sistemos veikimą.*

### **2.3. Edukacinių inovacijų raiška gabių vaikų ugdyme ir pagrindinės tendencijos**

Efektyvus gabių mokinių ugdymas nėra pavienių iniciatyvų rezultatas, bet nuosekli, sistemiškai organizuota veikla, apimanti ugdymo turinį, mokymosi aplinką ir pedagogų profesinį augimą, taip pat kryptingą dėmesį mokinių socialiniams ir emociniams poreikiams, nes net ir aukštus gebėjimus turintys mokiniai gali susidurti su motyvacijos stoka, nuoboduliu ar bendravimo sunkumais, jei ugdymas nėra pakankamai pritaikytas. Svarbu ne tik sudaryti galimybes gilinti žinias, bet ir kurti palaikančią, lankščią mokymosi aplinką, kurioje mokiniai galėtų bendradarbiauti, išreikšti savo idėjas ir patirti mokymosi prasmę, o pedagogai, bendradarbiaudami su kitais specialistais ir tėvais, galėtų

visapusiškai atliepti skirtingus mokinių poreikius bei užtikrinti nuoseklų jų potencialo plėtojimą (Multinclude, n.d.).

Gabių mokinių ugdymo kokybė glaudžiai siejasi su pedagogų pasirengimu atpažinti jų poreikius ir taikyti tinkamas ugdymo strategijas. Tarptautiniu lygiu šį pasirengimą apibrėžia Pasaulinės gabių ir talentingų vaikų tarybos parengti „Visuotiniai profesinio pasirengimo ugdyti gabius vaikus principai“, kurie išryškina esmines kryptis, būtinas veiksmingam didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymui. Juose akcentuojama, kad pedagogų kompetencijos turėtų būti grindžiamos moksliniais tyrimais, orientuotos į visapusišką mokinio pažinimą ir nuolat tobulinamos visos profesinės veiklos metu. Taip pat pabrėžiama, kad gabių mokinių ugdymas turi būti integrali švietimo sistemos dalis, įgyvendinama bendradarbiaujant visai mokyklos bendruomenei ir užtikrinant lygias galimybes visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų socialinio ar kultūrinio konteksto (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Remiantis šiuo teoriniu pagrindu, galima analizuoti konkrečius gerosios praktikos pavyzdžius, atskleidžiančius, kaip šios nuostatos įgyvendinamos skirtinguose kontekstuose – Lietuvos švietimo sistemoje ir tarptautinėje praktikoje.

2021–2022 m. Lietuvoje įgyvendintas programos „Kurk Lietuvai“ projektas buvo skirtas spręsti ilgą laiką egzistavusią problemą – nepakankamai nuoseklų didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių atpažinimą ir ugdymą. Projekto tikslas buvo ne tik conceptualiai apibrėžti šią mokinių grupę, bet ir pasiūlyti praktinius sprendimus, kaip užtikrinti jų potencialo atskleidimą bei prisidėti prie šalies konkurencingumo didinimo (Kurk Lietuvai, 2022). Viena iš projekto dalių buvo užsienio šalių patirčių analizė, atlikta įtraukties kontekste, akcentuojant, kad didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai neretai lieka neatpažinti, jei švietimo sistema orientuojasi tik į jau pasiektus rezultatus, o ne į galimybių atskleidimą.

Remiantis Petrylaitės ir Žilinskaitės (2022) analize bei Dai ir Chen'o (2013) teorinėmis įžvalgomis, gabių ir (ar) didelį mokymosi potencialą turinčių vaikų ugdymo praktikoje išskiriamos trys pagrindinės paradigmos:

- **Gabaus vaiko paradigma** (angl. *gifted child*) grindžiama prielaida, kad gabumai yra įgimti, gana stabilūs ir dažniausiai siejami su aukštu intelektu. Šioje paradigmoje svarbiausias dėmesys skiriamas gabių mokinių identifikavimui, kuris dažnai grindžiamas standartizuotais vertinimo būdais, pavyzdžiui, intelekto testais. Nustačius gabumus, mokiniams sudaromos atskiros ugdymo galimybės – specializuotos klasės, programos ar net mokyklos. Tokiu būdu siekiama maksimaliai išplėtoti jų mąstymo gebėjimus, akademinius pasiekimus ir lyderystės savybes. Ši paradigma istoriškai buvo dominuojanti ir dažniausiai orientuota į siauresnę, „išskirtinių“ mokinių grupę, kuriems kuriamos atskiros ugdymo trajektorijos (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022; Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023). Šiai paradigmai priskiriamos Danija, Italija, Izraelis, Nyderlandai, Turkija (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).
- **Talento plėtojimo paradigma** (angl. *talent development*) grindžiama požiūriu, kad gebėjimai nėra fiksuoti – jie vystosi ir gali būti kryptingai ugdomi. Šioje paradigmoje svarbus ne tik pradinis potencialas, bet ir aplinkos, ugdymo sąlygų, patirčių bei motyvacijos vaidmuo. Ugdymas orientuojamas į įvairių gebėjimų – ne tik akademinų, bet ir kūrybinių, socialinių ar praktinių – plėtojimą. Dažnai taikomos tokios priemonės kaip ugdymo turinio praturtinimas, projektinė veikla, mentorystė, mokymasis skirtingose aplinkose (mokykloje, bendruomenėje, neformaliajame ugdyme). Tokiu būdu mokinys skatinamas tapti aktyviu, savarankišku besimokančiuoju, gebančiu tyrinėti ir kurti (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022; Lietuvos

Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023). Šią paradigmą atstovaujančios šalys yra Vokietija, Slovėnija, Nyderlandai ir Jungtinė Karalystė (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

- **Diferencijavimo paradigma** (angl. *differentiation*) orientuojasi į visų mokinių individualius poreikius ir atsisako griežto skirstymo į gabius ir negabius. Šioje paradigmoje laikomasi nuostatos, kad kiekvienas mokinys turi savitų gebėjimų, todėl ugdymas turi būti lankstus ir pritaikytas individualiai. Praktikoje tai reiškia mokymo turinio, tempo, užduočių sudėtingumo ir metodų diferencijavimą klasėje. Pagrindinis tikslas – užtikrinti kiekvieno mokinio pažangą ir sudaryti sąlygas atsiskleisti jo potencialui. Šis požiūris taip pat siejamas su platesniu įtraukiojo ugdymo kontekstu, kai dėmesys skiriamas ne tik gabiausiems, bet visiems mokiniams. Diferencijavimas plačiai taikomas, nes yra naudingas įvairių gebėjimų mokiniams ir leidžia efektyviai organizuoti mokymąsi mišrioje klasėje (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022; Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023). Šia paradigma vadovaujasi Estija, Italija, Latvija, Lenkija, Norvegija, Singapūras, Slovakija, Slovėnija, Suomija, Turkija (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

Toks skirstymas grindžiamas tuo, kad skirtingi požiūriai į gabumus lemia skirtingus ugdymo modelius, jų tikslus ir taikomas praktikas. Kitaip tariant, tai, kaip suprantami gabumai – ar jie laikomi įgimtais ir stabiliais, ar kintančiais ir ugdomais – tiesiogiai veikia, kaip organizuojamas ugdymas, kaip atrenkami mokiniai ir kokios jiems teikiamos galimybės (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023). Nors kiekvienoje šalyje galima rasti įvairioms paradigmoms priskirtinų ugdymo praktikos pavyzdžių (žr. 3 lent.), šalys klasifikuojamos pagal vyraujančią požiūrį į gabumų sampratą, jų atpažinimą ir ugdymo organizavimą, todėl paradigmos atspindi ne pavienes programas, o platesnes ugdymo sistemas ir jų filosofinį pagrindą.

**3 lentelė.** Didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymo paradigmų (Dai, & Chen, 2013) pavyzdžiai tarptautinėje praktikoje (sudaryta autorės, remiantis lentelėje nurodytais informacijos šaltiniais, 2026)

Ugdymo paradigma	Tarptautinės praktikos pavyzdys
Gabaus vaiko	<b>GATE programa (Australija)</b> – atrankinė programa akademiškai gabiems mokiniams, kurie atrenkami testais ir 7–10 klasėse mokosi atskirose specializuotose klasėse su praturtintu, sudėtingesniu ugdymo turiniu. 11–12 klasėse mokiniai integruojami į bendras klases, tačiau jiems toliau teikiama akademinė ir emocinė pagalba per programos koordinatorių (Denmark Senior High School, n.d.).
	<b>Mentiqa (Danija)</b> – privati mokykla gabiams vaikams (0–9 klasės), kurioje mokiniai mokosi su panašių gebėjimų bendraamžiais. Ugdymas orientuotas į individualius poreikius, gerovę ir akademinę bei socialinę vystymąsi, taikant diferencijuotą ir pritaikytą mokymo aplinką (Mentiqa, n.d.).
	<b>Liceo Classico Alessandro Manzoni (Italija)</b> – prestižinis licėjus, į kurį mokiniai priimami pagal jų akademinius pasiekimus. Mokymas grindžiamas klasikiniu humanitariniu išsilavinimu (klasikinės kalbos, filosofija, literatūra) ir kritinio mąstymo ugdymu, pasižymi aukštais akademiniais reikalavimais (Liceo Classico Statale Alessandro Manzoni, n.d.).
	<b>Integrated Programme (Singapūras)</b> – selektyvus 6 metų ugdymo modelis aukštus akademinius pasiekimus demonstruojantiems mokiniams, leidžiantis praleisti O lygio egzaminus ir mokytis pagal praturtintą, gilesnį ugdymo turinį, orientuotą į kritinį mąstymą, tyrinėjimą ir pasirengimą universitetinėms studijoms (Ministry of Education Singapore, n.d.).

Ugdymo paradigma	Tarptautinės praktikos pavyzdys
Talento plėtojimo	<p><b>Tartu universiteto Gabių ir talentingų vaikų centras (Estija)</b> – organizuoja papildomas ugdymo veiklas (kursus, olimpiadas, stovyklas) gabiams mokiniams visoje šalyje, siekiant plėtoti jų akademinis gebėjimus ir talentus (European Talent Centre – Budapest, n.d.).</p>
	<p><b>Centrum Edukacji Artystycznej (Lenkija)</b> – valstybinė institucija, koordinuojanti meninį ugdymą šalyje, vykdanči mokyklų priežiūrą, organizuojanti konkursus, projektus ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimą. Jos veikla orientuota į mokinių meninių gebėjimų atpažinimą ir nuoseklių jų plėtojimą per formalų ir neformalų ugdymą, sudarant sąlygas talentams atsiskleisti nacionaliniu mastu (Centrum Edukacji Artystycznej, n.d.).</p>
	<p><b>Vierkant voor Wiskunde (Nyderlandai)</b> – neformaliojo ugdymo iniciatyva, organizuojanti matematikos stovyklas ir edukacines veiklas mokiniams, siekiant skatinti giluminį, tyrinėjimu ir problemų sprendimu grįstą mokymąsi. Veiklos orientuotos į mokinių susidomėjimo matematika ugdymą, kūrybišką mąstymą ir gebėjimų plėtojimą per praturtintą turinį bei nestandartines užduotis (Vierkant voor Wiskunde, n.d.).</p>
	<p><b>Begabungszentrum Bayern (Vokietija)</b> – konsultacinis ir diagnostinis centras, teikiantis pagalbą gabiams ir itin gabiams vaikams, jų šeimoms bei pedagogams, organizuojantis ugdomasias veiklas ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimą, orientuotą į individualų mokinio potencialo atpažinimą ir plėtojimą (Begabungszentrum Bayern, n.d.).</p>
Diferencijavimo	<p><b>Škotijos tinklas didelį mokymosi potencialą turintiems mokiniams (Jungtinė Karalystė)</b> – Glazgo universiteto įsteigtas tyrimų ir praktinės pagalbos centras, tiriantis gabių mokinių ugdymą, teikiantis metodinę pagalbą mokykloms ir organizuojantis mokytojų kvalifikacijos tobulinimą. Jo veikla orientuota į gabių mokinių atpažinimą ir jų ugdymo tobulinimą bendrojoje klasėje, taikant įvairias diferencijuoto mokymo strategijas (University of Glasgow, n.d.).</p>
	<p><b>King’s InterHigh (Jungtinė Karalystė)</b> – tarptautinė nuotolinė mokykla, kurioje mokosi įvairių gebėjimų mokiniai, tarp jų ir gabūs bei aukštų pasiekimų mokiniai. Ugdymas grindžiamas lankstumu, individualiu tempu ir personalizuotu mokymusi, siekiant atliepti skirtingus mokinių poreikius ir ugdyti kiekvieno jų potencialą. Tokia sistema leidžia pritaikyti ugdymą didelį mokymosi potencialą turintiems mokiniams ne per atranką, o per diferencijavimą bendrojo ugdymo aplinkoje (King’s InterHigh, n.d.).</p>

Skirtingose šalyse didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymas įgyvendinamas įvairiomis formomis – nuo specializuotų programų ir mokyklų iki papildomų ugdomųjų veiklų, konsultavimo centrų bei bendrojo ugdymo kontekste taikomų individualizuotų ir lanksčių mokymo(si) sprendimų. Pateikti pavyzdžiai rodo, kad praktikoje skirtingos ugdymo kryptys dažnai nėra griežtai atskirtos, o veikiau persipina ir papildo viena kitą, apimdamos tiek formalų, tiek neformalų ugdymą, skirtingus organizavimo lygmenis ir įvairius švietimo sistemos dalyvius. Tai leidžia matyti, kad ugdymas orientuojamas ne tik į atskiras iniciatyvas, bet ir į platesnį, visą švietimo sistemą apimančią požiūrį į mokinių potencialo atskleidimą, kuris sudaro pagrindą toliau analizuoti ryškėjančias tarptautines tendencijas.

Viena iš ryškiausių tarptautinių tendencijų yra **sisteminis požiūris į pedagogų rengimą**. Daugelyje šalių pripažįstama, kad visi mokytojai susiduria su gabiais mokiniais, todėl jų pasirengimas negali būti fragmentiškas ar priklausomas nuo individualios iniciatyvos. Kartu pabrėžiama, kad mokytojų kompetencijų ugdymas turi būti suvokiamas kaip tęstinis procesas visos profesinės karjeros metu, o ne vienkartinis pasirengimas (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Tai atsispindi praktikoje, kur gabių mokinių ugdymo temos integruojamos į pradinį pedagogų rengimą ir nuosekliai plėtojamos per tęstinį kvalifikacijos tobulinimą. Slovėnijoje gabių ir didelį mokymosi potencialą

turinčių mokinių ugdymas glaudžiai siejamas su pedagogų rengimu – studijų metu būsiami mokytojai įgyja žinių apie darbą su gabiais mokiniais, dalyvauja papildomuose seminaruose, o pedagoginės praktikos metu tiesiogiai dirba su šiais mokiniais. Svarbi šio modelio dalis – mentorystė, kai praktikos vadovai padeda studentams gilinti kompetencijas gabių mokinių ugdymo srityje. Panaši kryptis pastebima ir Suomijoje, kur didelis dėmesys skiriamas mokytojų gebėjimui diferencijuoti ugdymą pagal mokinių poreikius – mokytojai sistemingai rengiami taikyti įvairius mokymo metodus, leidžiančius atliepti skirtingus gebėjimus klasėje. Nors formaliai ugdymas apie didelį mokymosi potencialą turinčius mokinius nėra visur privalomas nacionaliniu lygmeniu, stipri mokytojų rengimo sistema ir aukšti profesiniai standartai užtikrina, kad diferencijavimas tampa kasdienės pedagoginės praktikos dalimi (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

Tarptautinėje praktikoje vis dažniau atsisakoma siauro požiūrio į gabumų identifikavimą, grindžiamo vien standartizuotais testais, ir pereinama prie platesnių, kontekstą apimančių vertinimo būdų, leidžiančių pastebėti įvairias gabumų raiškos formas bei atsižvelgti į socialinius ir kultūrinius veiksnius (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Jungtinėje Karalystėje ypatingas dėmesys skiriamas didelį mokymosi potencialą turintiems mokiniams iš socialiai pažeidžiamų šeimų – jiems teikiama papildoma pagalba, skiriami mentoriai ir sudaromos galimybės dalyvauti įvairiose ugdomosiose veiklose, taip mažinant socialinę atskirtį ir užtikrinant lygias galimybes (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022). Šiame kontekste ryškėja ir **lygiateisiškumo bei įtraukties stiprinimo** tendencija – siekiama užtikrinti, kad gabūs mokiniai būtų atpažįstami nepriklausomai nuo jų socialinės, kultūrinės ar ekonominės aplinkos, o ugdymo sistemos būtų pritaikytos skirtingų grupių poreikiams (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Tai apima ne tik įvairesnių vertinimo metodų taikymą, bet ir kryptingas pastangas įtraukti mažiau atstovaujamas mokinių grupes į gabųjų ugdymo programas, sudarant jiems palankias sąlygas dalyvauti ir sėkmingai ugdytis.

Ryški tendencija yra **didėjantis dėmesys socialiniams ir emociniams gabių mokinių poreikiams**, kurie laikomi neatsiejama ugdymo dalimi – ugdymas apima ne tik akademinis gebėjimus, bet ir mokinių gerovę, savivoką bei santykius su aplinka. Kartu tarptautinėje praktikoje stiprėja **sistemiškumo ir politikos lygmens įtvirtinimas** – gabių mokinių ugdymas vis dažniau integruojamas į nacionalines švietimo strategijas, siekiant užtikrinti nuoseklų, ilgalaikį ir tvarų šių iniciatyvų įgyvendinimą (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Slovakijoje įgyvendinama programa APROGEN – tai mokyklų tinklas, kuriame bendrojo ugdymo pradinių klasių lygmeniu sistemingai pritaikomas ugdymas didelį mokymosi potencialą turintiems mokiniams. Programoje derinamas diferencijuotas ir individualizuotas ugdymas su nuolatine psichologine pagalba tiek mokiniams, tiek mokytojams, o jos įgyvendinimas grindžiamas glaudžiu bendradarbiavimu tarp universitetų, švietimo ministerijos ir psichologinių tyrimų centrų. Lietuvoje panašaus pobūdžio iniciatyvos dar tik formuojasi – matomos bendradarbiavimo tarp mokyklų, ministerijos, aukštųjų mokyklų ir tyrimų centrų užuomazgos, tačiau jos dar nėra sistemiškai išplėtos ir dažniausiai apsiriboja pavienėmis praktikomis (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

Svarbi tendencija yra perėjimas prie **visos mokyklos bendruomenės įsitraukimo** – gabių mokinių ugdymas suvokiamas kaip visos institucijos atsakomybė, įtraukiant ne tik mokytojus, bet ir vadovus, specialistus bei kitus darbuotojus (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Pavyzdžiui, Italijoje didelį mokymosi potencialą turintiems mokiniams taikomos individualizuotos ugdymo programos, sudaromos bendradarbiaujant mokytojams ir specialistams bei skiriant tam papildomus resursus, o ugdymas papildomas įvairiomis veiklomis, tokiomis kaip vasaros stovyklos ar mokymosi programos universitetuose. Nyderlanduose taikomos praturtinimo programos, pavyzdžiui, Stedelijk

Gymnasium Nijmegen, suteikia mokiniams galimybę rengti individualius projektus pasirinkta tema, dirbant su mokytoju-mentoriumi, o programos dalyviai gali bent 2 valandas per savaitę vietoje dalies pamokų skirti savo projektui, akcentuojant mokymosi procesą. 2022 m. šalyje taip pat buvo organizuota gabiųjų savaitė, kurios metu vyko įvairios veiklos – dirbtuvės, paskaitos, nuotoliniai susitikimai ir konsultacijos, skirtos mokiniams, jų tėvams bei pedagogams (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

Tarptautinėje praktikoje taip pat pastebimas **glaudesnis mokyklų ir aukštojo mokslo institucijų bendradarbiavimas**, plečiantis ugdymo galimybes ir stiprinantis pedagogų kompetencijas (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021). Šiame kontekste išsiskiria ir Danijos pavyzdys – Kopenhagos universitete įgyvendinamas jaunųjų tyrėjų projektas suteikia vyresnių klasių mokiniams galimybę atlikti mokslinius tyrimus pasirinktoje srityje, taip pat Estijoje prie Tartu universiteto įkurtas didelį mokymosi potencialą ir gabių vaikų ugdymo centras, kuris prisideda tiek prie mokinių ugdymo, tiek prie pedagogų kompetencijų stiprinimo. Vokietijoje veikia specializuotas centras, kuriantis programas didelį mokymosi potencialą turintiems mokiniams, o universitetai aktyviai įsitraukia į šių vaikų ugdymą ir pedagogų rengimą. Izraelis pasižymi ilgametėmis sisteminėmis gabių vaikų ugdymo tradicijomis, grindžiamomis nacionaliniu mastu organizuojamu mokinių atpažinimu ir specializuotomis programomis. Viena iš šios sistemos ypatybių – centralizuotas, dažnai intelekto rodikliais paremtas testavimas, kuris leidžia identifikuoti dalį gabių mokinių, tačiau gali neapimti visų didelį mokymosi potencialą turinčių vaikų. Lietuvoje šios tarptautinės praktikos atsispindi tik iš dalies – universitetai įsitraukia į gabių mokinių ugdymą, tačiau vis dar trūksta sisteminio požiūrio, o vietoje nuoseklių programų dažniau siūlomi pavieniai moduliai; VDU inicijuota programa „Gifted“ yra paremta Izraelio ugdymo modeliu, tačiau tokios iniciatyvos dar nėra plačiai išplėtos ar sistemiškai įtvirtintos švietimo sistemoje (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

Lenkijoje gabių ir didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymas plėtojamas per įvairias **neformaliojo ugdymo institucijas**, ypač meno srityse – veikia specializuotos dailės, muzikos, baletu ir kitos mokyklos, kurios nėra skirtos vien tik gabiems mokiniams, tačiau sudaro sąlygas jų gebėjimams atsiskleisti. Svarbus vaidmuo tenka ir universitetams, kurie aktyviai įsitraukia į šių mokinių ugdymą – rengia specialias programas, teikia metodinę pagalbą mokytojams ir prisideda prie sistemos plėtros nacionaliniu lygmeniu. Lietuvoje gabių mokinių ugdymas taip pat plėtojamas per įvairias iniciatyvas – Nacionalinės moksleivių akademijos veiklą, universitetų organizuojamas programas, vaikų universitetus bei savivaldybių lygmens projektus, tokius kaip Kauno itin gabių mokinių ugdymo programa. Nors abiejose šalyse pastebimas panašus bendradarbiavimu grįstas modelis, Lietuvoje dar jaučiamas nuoseklesnio sisteminio koordinavimo ir glaudesnio mokyklų bei universitetų bendradarbiavimo poreikis (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023; Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022).

*Apibendrinant galima teigti, kad gabių ir didelį mokymosi potencialą turinčių vaikų ugdymas tarptautinėje praktikoje grindžiamas trimis pagrindinėmis paradigmomis – gabaus vaiko, talento plėtojimo ir diferencijavimo, kurios atspindi skirtingus požiūrius į gabumų prigimtį, atpažinimą ir ugdymo organizavimą. Nepaisant šių skirtumų, ryškėja bendros tarptautinės tendencijos: sistemingas ir tęstinis pedagogų rengimas, platesnis ir įtraukesnis gabumų identifikavimas, lygiateisiškumo ir įtraukties stiprinimas, didesnis dėmesys socialiniams ir emociniams mokinių poreikiams, visos mokyklos bendruomenės įsitraukimas, glaudesnis bendradarbiavimas su aukštojo mokslo institucijomis bei ugdymo sistemiskumo įtvirtinimas nacionalinės politikos lygmeniu. Šios kryptys*

*rodo perėjimą nuo pavienių iniciatyvų prie nuoseklios, visapusiškos ir tvarios gabių mokinių ugdymo sistemos, nors Lietuvoje jos dar nėra pilnai sistemiškai išplėtos.*

*Apibendrinant antrąjį skyrių galima teigti, kad edukacinių inovacijų ir gabių vaikų ugdymo analizė atskleidžia bendrą švietimo kaitos kryptį – pereinama nuo standartizuoto ugdymo prie lankstesnės, į mokinių įvairovę ir individualų potencialą orientuotos sistemos, gebančios reaguoti į technologinius ir socialinius pokyčius. Analizė taip pat parodo, kad gabių mokinių ugdymas yra neatsiejamas nuo platesnio švietimo transformacijos konteksto, kuriame svarbų vaidmenį atlieka inovatyvūs mokymo(si) metodai, vertinimo pokyčiai, institucijų bendradarbiavimas ir visuminis požiūris į mokinį. Kartu išryškėja neatitikimas tarp strateginiuose ir teisiniuose dokumentuose įtvirtintų nuostatų ir jų praktinio įgyvendinimo – nors sukuriama palankios prielaidos pažangiam ugdymui, reali jų raiška priklauso nuo mokyklų gebėjimo šias nuostatas integruoti į kasdienę praktiką. Todėl analizė leidžia daryti išvadą, kad tvari gabių vaikų ugdymo pažanga galima tik tuomet, kai edukacinės inovacijos suvokiamos kaip nuoseklus, sisteminis ir ilgalaikis procesas, apimantis visą švietimo sistemą.*

### 3. Edukacinių inovacijų diegimo prielaidų įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje empirinis tyrimas

Šiame darbo skyriuje pristatoma empirinio tyrimo logika ir analitinis pagrindas. Pirmiausia aptariama tyrimo metodologija – pagrindžiama pasirinkta kokybinė tyrimo strategija, aprašomi taikomi duomenų rinkimo ir analizės metodai, tyrimo imtis, galimos rizikos bei jų mažinimo būdai, taip pat etiniai tyrimo principai. Toliau, remiantis dokumentų analize, atskleidžiamas gabių vaikų programos įgyvendinimo kontekstas tiriamoje pradinėje mokykloje – programos tikslai, struktūra, organizacinės ir pedagoginės sąlygos. Galiausiai, remiantis interviu duomenimis, analizuojamos edukacinės inovacijos diegimo prielaidos, išryškinant individualius, socialinius ir organizacinius veiksnius, reikšmingus inovacijos įgyvendinimui mokyklos kontekste.

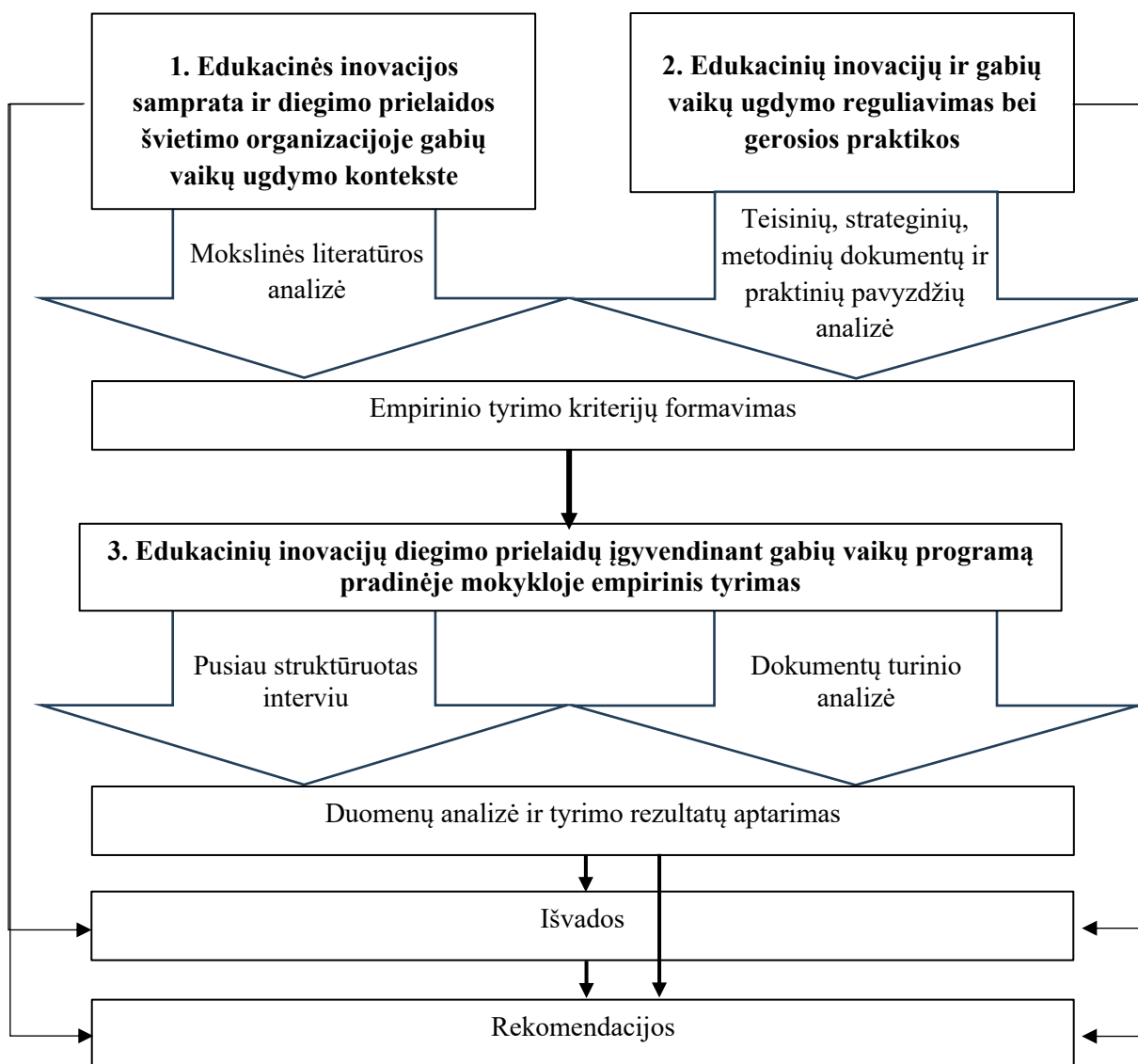
#### 3.1. Tyrimo metodologijos pagrindimas

**Tyrimo strategija.** Atsižvelgiant į tyrimo tikslą – identifikuoti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas pradinėje mokykloje – pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga, nes nagrinėjamas reiškinys yra glaudžiai susijęs su dalyvių patirtimis, požiūriais ir jų konstruojama socialine tikrove. Edukaciniai tyrimai vyksta dinamiškame kontekste, kuriame mokytojai ir kiti švietimo dalyviai aktyviai dalyvauja ugdymo procese, todėl jų veikla, sprendimai ir interpretacijos tampa svarbiu analizės objektu (Salihu, 2016). Tyrimas orientuotas į reiškinio prasmės atskleidimą, remiantis tyrimo dalyvių patirtimis ir jų interpretacijomis (Bhattacharjee, 2012) natūralioje aplinkoje – konkrečiame ugdymo kontekste. Kokybiniuose tyrimuose individas suvokiamas kaip unikali asmenybė, savitai interpretuojanti socialinę tikrovę ir suteikianti jai prasmę per savo patirtis, mintis ir elgesį (Tidikis, 2003). Tyrimo tikslas – atskleisti šią prasmę, analizuojant dalyvių patirtis.

Siekiant visapusiškai atskleisti nagrinėjamą reiškinį, tyrime analizuojamas ne tik dalyvių patyrimas, bet ir institucinis bei programinis kontekstas, todėl papildomai taikoma dokumentų analizė. Mokyklos bei tarptautinio projekto, kurio rėmuose įgyvendinama gabių vaikų programa, dokumentų analizė padeda geriau suprasti inovacijos įgyvendinimo sąlygas, tikslus ir struktūrą. Tokia duomenų šaltinių įvairovė atitinka atvejo analizės (angl. *case study*) principą tirti reiškinį iš kelių perspektyvų ir užtikrina išsamesnį konteksto atskleidimą. Atvejo analizė nėra vien tik konkretus metodas, bet veikia tyrimo strategija, orientuota į tam tikro atvejo giluminį supratimą, ir gali apimti įvairius duomenų rinkimo būdus, dažniausiai – kokybinius (Starman, 2013). Kaip pažymi Baškarada (2014), atvejo analizė leidžia išsamiai nagrinėti sudėtingus socialinius reiškinius jų realiame kontekste, siekiant atskleisti jų prasmę ir tarpusavio sąsajas. Šiame tyrime atvejo analizės elementai taikomi siekiant kompleksiskai suprasti edukacinės inovacijos diegimą, derinant skirtingus duomenų šaltinius.

6 paveiksle pavaizduota tyrimo strategija, kurioje atskleistos empirinio tyrimo sąsajos su teorine darbo dalimi. Joje schematiškai parodoma, kaip pirmojoje darbo dalyje identifikuotos edukacinių inovacijų diegimo prielaidos perkeliamos į interviu klausimų struktūrą, o antrojoje dalyje išskirtos gabių vaikų ugdymo paradigmos ir tendencijos tampa analizuojamos mokyklos dokumentų turinio analizės pagrindu. Tokia tyrimo logika dera su inovacijų difuzijos teorijos perspektyva, kurioje inovacijos priėmimas suprantamas kaip nuoseklus procesas, vykstantis per žinių įgijimo, įtikinėjimo, sprendimo priėmimo, įgyvendinimo ir patvirtinimo etapus, ir priklausantis nuo socialinės sistemos, komunikacijos bei inovacijos savybių (Rogers, 2003; Bhattacharjee, 2012). Atsižvelgiant į tai, kad kokybiniuose tyrimuose tiriamas reiškinys suvokiamas kaip neatsiejamas nuo jį formuojančios

aplinkos (Bitinas ir kt., 2008), dokumentų analizė šiame tyrime leidžia atskleisti organizacinį kontekstą – mokyklos veiklos kryptis, vertybines nuostatas ir formalias ugdymo sąlygas, kuriose įgyvendinama inovacija. Šiame kontekste tyrimo strategijoje derinami skirtingi duomenų šaltiniai – dokumentų analizė ir pusiau struktūruotas interviu – leidžia aprėpti tiek formalų inovacijos įgyvendinimo lygmenį, tiek dalyvių patirtis ir interpretacijas, kurios yra esminės inovacijos priėmimo procese. Tokia tyrimo logika leidžia nuosekliai susieti teorines įžvalgas su empiriniais duomenimis.



**6 pav.** Edukacinės inovacijos diegimo prielaidų pradinėje mokykloje įgyvendinant gabių vaikų programą tyrimo strategija (sudaryta autorės, 2026)

**Tyrimo metodai ir instrumentai.** Tyrimo metodai ir instrumentai parenkami atsižvelgiant į nagrinėjamo reiškinių pobūdį ir tyrimo tikslus, kad sudarytų prielaidas atskleisti tiriamų reiškinių ryšius ir prasmę. Todėl metodika negali būti taikoma mechaniškai – ji turi būti pritaikyta konkrečiam tyrimo kontekstui ir jo specifikai (Tidikis, 2003). Atsižvelgiant į tai, šiame tyrime kaip pagrindinis duomenų rinkimo instrumentas pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, leidžiantis lanksčiai analizuoti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas ir atskleisti dalyvių patirtis jų natūraliame kontekste. Tai yra vienas dažniausiai taikomų metodų atvejo analizėje, nes leidžia atskleisti dalyvių subjektyvias patirtis ir jų suteikiamas reikšmes nagrinėjamam reiškiniui (Starman, 2013). Šio tipo interviu pasižymi daliniu standartizavimu – tyrėjas laikosi bendros struktūros, tačiau turi galimybę ją

lanksčiai pritaikyti pokalbio eigai, dėl to interviu metu kuriama laisvesnė, mažiau formalizuota bendravimo atmosfera, skatinanti respondentą atviriau dalytis savo patirtimis ir įžvalgomis. Taip pat tyrėjas gali užduoti papildomus klausimus, tikslinti ar gilinti atsakymus, atsižvelgdamas į pokalbio kontekstą (Tidikis, 2003). Surinkti interviu duomenys analizuojami taikant tematinę analizę, kuri leidžia sistemingai identifikuoti, analizuoti ir interpretuoti pagrindines iš duomenų kylančias temas. Tematinė analizė yra kokybinių duomenų analizės metodas, kuriuo siekiama identifikuoti ir interpretuoti pasikartojančius prasminius modelius visame duomenų rinkinyje bei jų pagrindu konstruoti nuoseklų, tyrimo klausimą atliepiantį analitinį pasakojimą (Terry ir kt., 2017).

Interviu klausimynas sudarytas remiantis teorinės analizės 1.3 skyriuje išskirtomis edukacinių inovacijų diegimo prielaidomis, apimančiomis individualų, socialinių ir organizacinių lygmenis, taip pat atsižvelgiant į tiriamojoje mokykloje įgyvendinamos gabių vaikų ugdymo programos kontekstą. Klausimų struktūra organizuota atsižvelgiant į šias prielaidų grupes, išskiriant mokytojų profesines kompetencijas, nuostatas inovacijų atžvilgiu, saviveiksmingumą, kolegialų bendradarbiavimą, žinių dalijimąsi, organizacines sąlygas ir lyderystę. Kartu į klausimyną įtraukti refleksiją skatinantys apibendrinamieji klausimai, orientuoti į konkrečių patirties pavyzdžių išskleidimą ir inovatyvios programos reikšmės ugdymo procese vertinimą (žr. 4 lent.). Tyrime taikoma dedukcinė tematinė analizė, kai duomenų analizė orientuojama remiantis iš anksto teorinėje dalyje išskirtomis edukacinių inovacijų diegimo prielaidomis, tačiau išlaikomas atvirumas naujoms iš duomenų kylančioms reikšmėms ir jų interpretacijai (Terry ir kt., 2017).

**4 lentelė.** Pusiau struktūruoto interviu klausimai, atitinkantys teorinėje dalyje išskirtas edukacinių inovacijų diegimo prielaidas (sudaryta autorės, 2026)

Prielaidų grupė	Teorinis klausimo pagrindimas	Mokyklos atstovams užduodami klausimai
Individualios prielaidos	<p><b>Įžanginiai klausimai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papasakokite apie savo profesinę patirtį pradiniam ugdyme.</li> <li>- Koks yra Jūsų vaidmuo mokykloje ir Mokslų vaikų programos įgyvendinime?</li> </ul>	
	<p>Inovacijų įsitvirtinimą mokyklose lemia pedagogų motyvacija, pasitikėjimas <b>profesinėmis kompetencijomis</b> ir galimybė praktiškai išbandyti naujas ugdymo strategijas (Jakavonytė-Staškuvienė &amp; Barkauskienė, 2023; Stumbrienė ir kt., 2024).</p>	<p>Kaip vertinate savo profesinį pasirengimą dirbti su gabiais vaikais taikant inovatyvius ugdymo metodus/ diegti inovatyvias ugdymo praktikas, skirtas gabių vaikų ugdymui?</p> <p>Gal galite pateikti konkretų pavyzdį, kuris atskleistų turimas kompetencijas ar kylančius iššūkius šioje srityje?</p>
	<p>Teigiamos <b>nuostatos naujovių atžvilgiu</b>, ypač tikėjimas jų nauda darbui gerinti, yra vienas svarbiausių veiksnių, skatinančių motyvaciją jas taikyti (Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali &amp; Halim, 2023)</p>	<p>Kas, Jūsų manymu, labiausiai skatina (arba stabdo) mokytojus ir kitus specialistus įsitraukti į Mokslų vaikų programos veiklas/ taikyti inovatyvius ugdymo metodus?</p>
	<p><b>Pasirengimas mokyti ir reflektuoti savo praktiką</b> skatina bendrą problemų sprendimą ir leidžia palaipsniui išbandyti, vertinti bei pritaikyti naujoves, didinant jų veiksmingą integraciją į kasdienę veiklą (Verhoef ir kt., 2022; Lee &amp; Hung, 2016).</p>	<p>Kaip Jūs (ar Jūsų kolegės), remiantis Jūsų patirtimi ar stebėjimu, mokosi iš Mokslų vaikų programos įgyvendinimo? Kaip vyksta refleksija apie tai, kas pavyksta ar kelia iššūkių?</p>

Prielaidų grupė	Teorinis klausimo pagrindimas	Mokyklos atstovams užduodami klausimai
	<p><b>Saviveiksmingumas ir pasitikėjimas savo gebėjimais</b> lemia, ar pokyčiai suvokiami kaip galimybė augti, ir skatina mokytojus aktyviai kurti bei įgyvendinti inovacijas (Shahali &amp; Halim, 2023; Jakavonytė-Staškuvienė ir Barkauskienė, 2023).</p>	<p>Ar jaučiatės užtikrintai dėl Mokslų vaikų programos diegimo mokykloje? Kas stiprina arba silpnina šį užtikrintumo jausmą?</p>
<p><b>Socialinės prielaidos</b></p>	<p><b>Kolegialus bendradarbiavimas ir profesinės mokymosi bendruomenės</b> skatina inovacijų kūrimą kaip bendrą mokymosi procesą, kuriame pedagogai reflektuoja praktiką, mokosi vieni iš kitų ir kartu ieško veiksmingiausių sprendimų, taip mažindami neapibrėžtumą ir stiprindami ugdymo kokybę (Kremer ir kt., 2019; Lee &amp; Hung, 2016; Shahali &amp; Halim, 2023).</p>	<p>Kaip Jūsų mokykloje vyksta bendradarbiavimas ugdant gabius vaikus ir taikant inovatyvias praktikas? Kaip tai prisideda prie gabių vaikų ugdymo kokybės ir veiklų tobulinimo?</p>
	<p><b>Dalijimasis žiniomis</b>, grindžiamas psichologiškai saugia aplinka ir idėjų vertinimu, leidžia efektyviau panaudoti patirtį bei sudaro palankias sąlygas inovacijoms (Manafi &amp; Subramaniam, 2015; Kremer ir kt., 2019).</p>	<p>Kaip Jūsų mokykloje vyksta dalijimasis patirtimi ir idėjomis, susijusiomis su inovatyviomis praktikomis? Kas, Jūsų nuomone, skatina arba riboja toki dalijimąsi? Ar mokykloje kuriama aplinka, kurioje saugu išbandyti naujus metodus ir aptarti nesėkmes?</p>
	<p><b>Tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir partnerystės</b> skatina inovacijų plėtrą tinkliniu principu, leidžia perimti ir kurti naujas praktikas bei atskleidžia inovacijas kaip daugiasluksnį, bendradarbiavimu grįstą procesą (Janiūnaitė ir Rupainienė, 2003; EBPO, 2016).</p>	<p>Kaip Jūsų mokykla bendradarbiauja su išoriniais partneriais (pvz., universitetais, projektais ar kitomis institucijomis) įgyvendinant inovatyvias ugdymo praktikas? Kaip toks bendradarbiavimas prisideda prie naujų idėjų atsiradimo ir jų taikymo mokykloje?</p>
<p><b>Organizacinės prielaidos</b></p>	<p><b>Į augimą orientuota mokyklos vizija ir strateginė kryptis</b> užtikrina nuoseklų inovacijų įgyvendinimą, telkia išteklius, skatina mokytojų įsitraukimą ir stiprina jų vaidmenį kaip aktyvių pokyčių kūrėjų (Lee &amp; Hung, 2016; Shahali &amp; Halim, 2023; Lyu, 2025).</p>	<p>Kaip apibūdintumėte mokyklos požiūrį į gabių vaikų ugdymą ir inovatyvių praktikų taikymą? Kiek tai yra nuosekli ir strategiškai plėtojama kryptis mokykloje?</p>
	<p><b>Lyderystė</b> skatina inovacijų diegimą, telkia bendruomenę ir kuria palankią organizacinę kultūrą, kurioje mokytojai tampa aktyviais pokyčių iniciatoriais, o inovacijos įsitvirtina kaip nuosekli mokyklos veiklos dalis (Jakavonytė-Staškuvienė ir Barkauskienė, 2023; Kremer ir kt., 2019; Jimoh, 2025).</p>	<p>Kaip mokyklos vadovybė skatina ar palaiko inovacijų diegimą? Kaip mokykloje kuriamos sąlygos eksperimentuoti ir išbandyti naujas idėjas nebijant nesėkmių?</p>
	<p><b>Institucinė parama ir ištekliai</b> sudaro sąlygas mokytojų profesiniam augimui ir inovacijų įgyvendinimui, užtikrindami reikalingą pagalbą, mokymus bei palankią organizacinę mokymosi kultūrą (Stumbrienė ir kt., 2024; Shahali &amp; Halim, 2023; Jimoh, 2025).</p>	<p>Kaip mokykloje sudaromos sąlygos įgyvendinti inovatyvias ugdymo praktikas (pvz., laikas, finansiniai ir metodiniai ištekliai, mokymai)? Kaip šios sąlygos padeda arba riboja tokių veiklų įgyvendinimą?</p>

Prielaidų grupė	Teorinis klausimo pagrindimas	Mokyklos atstovams užduodami klausimai
	<p><b>Mokymosi kultūra</b>, grindžiama psichologiniu saugumu, žinių dalijimusi ir bendru reflektavimu, skatina mokymąsi vieniems iš kitų bei sudaro sąlygas inovacijoms atsirasti (Manafi &amp; Subramaniam, 2015; Kremer ir kt., 2019; Verhoef ir kt., 2022).</p>	<p>Kaip mokykloje skatinamas mokytojų ir specialistų profesinis tobulėjimas, susijęs su inovatyviomis praktikomis?</p>
	<p><b>Organizacinė patirtis ir ilgalaikis bendruomenės įsitraukimas</b> lemia nuoseklių inovacijų įsitvirtinimą, kai jos palaiapsniui išbandomos, pritaikomos ir tampa kolektyvine praktika, remiantis sukaupta patirtimi ir vidiniais organizacijos gebėjimais (Lee &amp; Hung, 2016; Janiūnaitė ir Rupainienė, 2003; Herro ir kt., 2025).</p>	<p>Kaip mokykloje užtikrinamas inovatyvių veiklų tęstinumas (pvz., pasibaigus projektams ar iniciatyvoms)?</p> <p>Kaip bendruomenė (mokytojai, specialistai, vadovai) įsitraukia į šių veiklų kūrimą ir plėtojimą?</p>
<p><b>Papildomi klausimai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gal galite pasidalinti konkrečiu pavyzdžiu iš Mokslų vaikų programos įgyvendinimo (pamokose, neformaliose veiklose ar stebėjimo procese), kuris Jums pasirodė reikšmingas – sėkmingas arba sudėtingas? Kaip jį vertinate?</li> <li>- Kaip vertinate Mokslų vaikų programoje ir kitose inovatyviose praktikose taikomus sprendimus? Kiek jie, Jūsų nuomone, yra prasmingi ir kaip veikia mokinių (ypač gabių vaikų) ugdymą?</li> <li>- Kokį poveikį šios veiklos daro Jūsų profesinei praktikai?</li> <li>- Ko dar reiktų, kad inovacijos mokykloje būtų sėkmingiau įgyvendinamos?</li> </ul>		

**Tyrimo eiga.** Empiriniai duomenys buvo renkami 2026 m. balandžio 20–28 d. Iš viso atlikti 8 pusiau struktūruoti interviu su tikslingai atrinktais mokyklos bendruomenės nariais, tiesiogiai susijusiais su Mokslų vaikų programos įgyvendinimu. Interviu buvo vykdomi nuotoliniu būdu, naudojantis „MS Teams“ platforma, iš anksto suderinus laiką su tyrimo dalyviais. Interviu trukmė svyravo nuo 36 min. 30 sek. iki 1 val. 2 min. 18 sek., vidutinė interviu trukmė buvo apie 46 min. Interviu įrašai buvo transkribuoti, o stenogramos analizuotos naudojantis kokybinių duomenų analizės programa „MAXQDA“. Duomenys analizuoti taikant dedukcinę tematinę analizę, remiantis teorinėje darbo dalyje išskirtomis edukacinės inovacijos diegimo prielaidų grupėmis.

Dokumentų analizė šiame tyrime taikoma kaip vienas iš duomenų rinkimo ir analizės metodų, leidžiantis atskleisti tiriamo reiškinių kontekstą, jo raidą ir aplinkybes, kuriomis jis vyksta. Dokumentų turinio analizė suprantama kaip sistemingas dokumentuose pateiktos informacijos peržiūros, vertinimo ir interpretavimo procesas, kuriuo siekiama išgauti prasmę ir giliau suprasti nagrinėjamą reiškinį (Bowen, 2009). Šiame tyrime dokumentų analizė remiasi teorinėje darbo dalyje aptartomis gabių vaikų ugdymo kryptimis, teisinėmis nuostatomis ir gerosios praktikos įžvalgomis. Ji leidžia apibrėžti nagrinėjamos edukacinės inovacijos – gabių vaikų ugdymui skirtos Mokslų vaikų programos – turinį, tikslus ir organizavimo ypatumus, sudarant pagrindą tolesnei edukacinės inovacijos diegimo prielaidų analizei. Dokumentų analizė atliekama prieš interviu duomenų analizę, siekiant tikslinti tyrimo instrumentą ir geriau pagrįsti empirinę analizę. Derinant dokumentų analizę su pusiau struktūruotu interviu metodu, taikomas duomenų trianguliacijos principas, leidžiantis nagrinėti tiriamą reiškinį iš skirtingų perspektyvų ir didinti tyrimo patikimumą. Skirtingų duomenų šaltinių – dokumentų ir dalyvių patirčių – palyginimas sudaro prielaidas išsamiau atskleisti edukacinės inovacijos įgyvendinimo kontekstą ir geriau pagrįsti tyrimo išvadas.

**Tyrimo imtis.** Atvejo analizei artimuose kokybiniuose tyrimuose imties sudarymas nėra grindžiamas reprezentatyvumo principu – svarbiausia atrinkti tokius dalyvius, kurie turi tiesioginės patirties su tiriamu reiškiniu ir gali jį atskleisti išsamiai (Starman, 2013). Atsižvelgiant į tai, į tyrimą įtraukiami mokyklos bendruomenės nariai, susiję su gabių vaikų programos, tiriamojoje pradinėje mokykloje įgyvendinamos kaip Mokslų vaikų programa, procesu. Tyrimo laukas apribojamas pradinio ugdymo kontekstu, todėl informantai atrinkti atsižvelgiant į jų tiesioginę sąsają su 1–4 klasių mokinių ugdymu, Mokslų vaikų programos veiklomis. Toks pasirinkimas leidžia analizuoti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas ankstyvajame mokymosi etape, kai mokinių gebėjimai dar tik ryškėja, o jų atpažinimas ir ugdymo diferencijavimas ypač priklauso nuo mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos bendradarbiavimo. Tyrimo imtis sudaroma taikant kriterinę tikslingą atranką, kai informantai parenkami pagal iš anksto nustatytą kriterijų – jų sąsają su tiriamąja edukacine inovacija. Toks atrankos būdas leidžia į tyrimą įtraukti informatyvius dalyvius (Bitinas ir kt., 2008). Siekiant aprėpti skirtingus inovacijos įgyvendinimo aspektus, į imtį įtraukiami įvairias funkcijas atliekantys mokyklos bendruomenės nariai. Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, informantams suteikiami kodai (I.1–I.8), kurie nėra tiesiogiai susiję su jų užimamomis pareigomis. Informantų profesiniai vaidmenys ir jų sąsaja su tiriamąja edukacine inovacija pateikiami apibendrintai, o išsamesnė informantų kodavimo struktūra pateikiama 5 lentelėje.

**5 lentelė.** Informantų kodavimo lentelė (sudaryta autorės, 2026)

Informanto kodas	Pareigos mokykloje	Sąsaja su inovacija
I.1	Pradinių klasių mokytoja	Įgyvendina inovatyvias veiklas klasėje
I.2	Pradinių klasių mokytoja	Įgyvendina inovatyvias veiklas klasėje
I.3	Pradinių klasių mokytoja	Įgyvendina inovatyvias veiklas klasėje
I.4	Specialioji pedagogė	Teikia metodinę pagalbą inovaciją įgyvendinantiems mokytojams
I.5	Administracijos atstovė	Stebi ir vertina inovacijos įgyvendinimo procesą
I.6	Administracijos atstovė	Koordinuoja inovacijos įgyvendinimą ir organizuoja popamokines veiklas
I.7	Pradinių klasių mokytoja	Dalyvauja popamokinės veiklos įgyvendinime
I.8	Švietimo pagalbos specialistė	Analizuoja mokinių patirtis ir vertina programos įgyvendinimą

**Tyrimo rizikos.** Bitinas ir kt. (2008) pabrėžia, kad kokybiniuose tyrimuose pagrindiniai iššūkiai siejasi su tyrėjo subjektyvumu, duomenų stabilumo ir tikslumo užtikrinimu, ribotu rezultatu perkeliamumu bei praktiniais tyrimo įgyvendinimo apribojimais, todėl būtina taikyti įvairias patikimumo ir validumo užtikrinimo strategijas. Atsižvelgiant į tai, atliekant kokybinį tyrimą svarbu įvertinti galimus duomenų rinkimo metodų ribotumus ir numatyti jų mažinimo būdus. Interviu metodas, nors ir leidžia gauti išsamius duomenis, yra susijęs su tam tikrais praktiniais ir metodologiniais iššūkiais, todėl pagrindinės su juo susijusios rizikos ir jų mažinimo būdai pateikiami 6 lentelėje.

**6 lentelė.** Tyrimo rizikos ir jų mažinimo būdai (sudaryta autorės, remiantis Bhattacharjee (2012), 2026)

Rizika	Rizikos apibūdinimas	Rizikos mažinimo būdai
Tyrėjo šališkumas	Tyrėjas, kaip tyrimo instrumento dalis, gali daryti įtaką respondentų atsakymams	Laikomasi neutralaus bendravimo, naudojamas pusiau struktūruotas klausimynas, vengiamas vertinantis reagavimas

Rizika	Rizikos apibūdinimas	Rizikos mažinimo būdai
Poreikis atitikti socialines normas	Informantai gali pateikti socialiai priimtinesnius atsakymus	Užtikrinamas anonimiškumas, kuriama saugi ir neformali interviu aplinka
Atminties spragos	Informantams gali būti sunku tiksliai prisiminti patirtis	Klausimai orientuojami į konkrečias patirtis ir pavyzdžius
Atsakymų paviršutiniškumas	Informantai gali pateikti trumpus ar neišsamius atsakymus	Naudojami gilinameji klausimai, skatinamas refleksyvus atsakymas
Tyrėjo kompetencijos ribotumas	Interviu kokybė priklauso nuo tyrėjo gebėjimų	Tyrėjas iš anksto pasirengia interviu, laikosi struktūros
Laiko ir resursų sąnaudos	Interviu metodas yra imlus laikui	Planuojamas interviu laikas, ribojamas informantų skaičius
Informantų motyvacija	Mažas įsitraukimas gali mažinti duomenų kokybę	Aiškiai pristatomas tyrimo tikslas, pabrėžiama tyrimo svarba

Dokumentų analizė, nors ir vertinga kaip duomenų šaltinis, pasižymi ribotumais, susijusiais su dokumentų neišsamumu, selektyvumu, kontekstualumu ir interpretacijos subjektyvumu, todėl reikalauja kritinio vertinimo ir derinimo su kitais duomenų šaltiniais (Bowen, 2009).

Tyrime svarbu įvertinti bendrąsias interviu metodo rizikas, susijusias su duomenų patikimumu ir kokybe. Informantų pateikiama informacija gali būti veikiama subjektyvių vertinimų, selektyvios atminties ar socialinio konteksto, o duomenų išsamumas – priklausyti nuo jų įsitraukimo bei gebėjimo reflektuoti savo patirtį. Taip pat reikšminga ir tyrėjo kompetencija, nes nuo gebėjimo vesti interviu priklauso, kiek giliai atsiskleidžia tiriamas reiškinys (Bhattacharjee, 2012). Šie aspektai reikalauja nuoseklaus tyrimo organizavimo ir sąmoningo duomenų interpretavimo. Svarbu įvertinti ir tyrimo kontekstą – Mokslų vaikų programa pradėta įgyvendinti 2025 m. rugsėjo mėn., o interviu atliekami 2026 m. balandžio mėn., todėl inovacijos diegimo laikotarpis yra santykinai trumpas (apie 8 mėnesius). Tai gali riboti galimybes įvertinti ilgalaikį inovacijos poveikį ir lemti labiau pirminėmis patirtimis grįstus vertinimus. Kita vertus, interviu klausimynas apima ir bendresnio pobūdžio klausimus (žr. 4 lent.), leidžiančius analizuoti edukacinių inovacijų diegimą platesniame mokyklos kontekste. Tai sudaro prielaidas išsamiau atskleisti socialines ir organizacines inovacijos įgyvendinimo prielaidas ir iš dalies kompensuoja trumpesnio įgyvendinimo laikotarpio ribotumą.

**Tyrėjos pozicija ir refleksyvumas.** Kokybiniuose tyrimuose tyrėjas suvokiamas kaip neatsiejama tyrimo dalis. Jo asmeninės patirtys, vertybės ir profesinė pozicija daro įtaką tyrimo procesui ir rezultatams. Kaip pažymi Salihu (2016), tyrėjo pasirinkti metodai, duomenų interpretavimas ir pats tyrimo suvokimas yra glaudžiai susiję su jo pasaulėžiūra ir ankstesne patirtimi, todėl visiškas objektyvumas nėra įmanomas. Kadangi tyrėja tiesiogiai dalyvauja tiriamos edukacinės inovacijos – Mokslų vaikų programos – įgyvendinime kaip projekto koordinatorė, jos pozicija laikytina reikšminga tyrimo konteksto dalimi. Ši pozicija sudaro prielaidas geriau suprasti programos tikslus, įgyvendinimo aplinkybes ir mokyklos kontekstą, tačiau kartu gali kelti tyrėjo šališkumo riziką. Siekiant ją mažinti, tyrime laikomasi aiškios metodologinės struktūros, taikomas pusiau struktūruotas interviu klausimynas, duomenys analizuojami remiantis teorijoje išskirtomis kategorijomis, o interpretacijos grindžiamos informantų teiginiais ir dokumentų analizės duomenimis. Tyrėjos refleksyvumas šiame tyrime suprantamas kaip sąmoningas savo vaidmens, išankstinio žinojimo ir galimos įtakos duomenų interpretavimui įvertinimas.

**Tyrimo etika.** Tyrimo etika kokybiniuose socialiniuose tyrimuose yra esminė tyrimo dalis, nes yra glaudžiai susijusi su tiriamųjų apsauga ir tyrėjo atsakomybe (Bitinas ir kt., 2008). Tyrėjas privalo laikytis bendrų mokslo bendruomenės normų – neklastoti duomenų, jų neiškraipyti ir nevykdyti tyrimų taip, kad jie tarnautų asmeniniams interesams (Bhattacharjee, 2012). Šiame tyrime šių principų laikomasi nuosekliai planuojant tyrimo eigą, fiksuojant duomenis ir juos interpretuojant remiantis empiriniais įrodymais. Neetiškas elgesys gali turėti rimtų pasekmių – nuo reputacijos praradimo iki teisinių problemų (Bhattacharjee, 2012). Svarbu, kad dalyvavimo tyrime nauda būtų didesnė nei galima žala, todėl atsakingai vertinama klausimų, tyrimo eigos ir rezultatų viešinimo įtaka dalyviams (Bitinas ir kt., 2008). Šiame tyrime interviu klausimai formuluojami taip, kad neprovokuotų nepatogumo ar streso, o dalyviai gali atsisakyti atsakyti į jiems jautrius klausimus. Dalyvavimas grindžiamas savanoriškumu ir informuotu sutikimu, kai tiriamieji aiškiai supažindinami su tyrimo tikslu, eiga, galimomis rizikomis ir savo teisėmis (Bitinas ir kt., 2008). Tiriamieji turi laisvai apsispręsti dalyvauti tyrime ir bet kada pasitraukti be neigiamų pasekmių. Taip pat svarbu, kad dalyvavimas nesukeltų fizinės, psichologinės ar socialinės žalos (Bhattacharjee, 2012). Ne mažiau reikšmingas konfidencialumo ir anonimiškumo užtikrinimas – saugoma pateikta informacija ir neatskleidžiama tapatybė, ypač kai detalūs aprašymai gali leisti atpažinti asmenis (Bitinas ir kt., 2008). Šiame tyrime informantams suteikiami kodai, o jų profesiniai vaidmenys pateikiami apibendrintai, kad nebūtų galima identifikuoti konkrečių asmenų ar institucijų. Duomenys saugomi atsakingai, o tyrimo rezultatuose pateikiami tik tiek detalūs, kiek būtina analizei, vengiant identifikuojančių detalių. Anonimiškumas reiškia, kad neįmanoma identifikuoti konkretaus informanto, o konfidencialumas – kad tyrėjas žino tapatybę, bet jos neatskleidžia. Taip saugomi dalyviai, ypač kai tyrinėjamos jautrios ar socialiai nepageidaujamos temos (Bhattacharjee, 2012). Duomenys pateikiami atsargiai, vengiant identifikuojančių detalių ir kritiškai vertinant viešinamos informacijos apimtį. Taip pat svarbu išlaikyti tyrėjo objektyvumą, vengti šališkumo, neiškraipyti duomenų ir nesivadovauti išoriniais interesais, laikantis tinkamos metodologijos ir užtikrinant pagrįstas išvadas (Bitinas ir kt., 2008). Atsižvelgiant į tai, kad tyrėja pati dalyvauja tiriamos inovacijos įgyvendinime, šiame tyrime taikoma refleksija ir laikomasi aiškios tyrimo struktūros, siekiant kuo objektyviau interpretuoti duomenis. Tyrimo rezultatai pateikiami skaidriai, neatsiribojant nuo galimų prieštarų ar nepatogių išvalgų, nes mokslinis tyrimas turi būti grindžiamas sąžiningumu ir atvirumu (Bhattacharjee, 2012).

*Apibendrinant, tyrime, siekiant atskleisti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas pradinėje mokykloje, pasirinkta kokybinė tyrimo strategija, grindžiama atvejo analizės logika ir orientuota į dalyvių patirčių bei jų suteikiamų prasmų supratimą natūraliame ugdymo kontekste. Duomenys renkami derinant pusiau struktūruotą interviu ir dokumentų analizę, kas leidžia aprėpti tiek dalyvių subjektyvias interpretacijas, tiek organizacinį ir programinį kontekstą. Tyrimo imtis sudaryta tikslingai, įtraukiant su inovacijos įgyvendinimu susijusius mokyklos bendruomenės narius. Duomenys analizuojami taikant dedukcinę tematinę analizę, remiantis teorijoje išskirtomis prielaidomis, išlaikant atvirumą naujoms išvalgoms. Tyrime taip pat įvertinamos galimos metodologinės ir praktinės rizikos (pvz., tyrėjo subjektyvumas, informantų atsakymų ribotumas, trumpas inovacijos įgyvendinimo laikotarpis), kurios mažinamos taikant nuoseklią tyrimo struktūrą ir refleksiją. Ypatingas dėmesys skiriamas tyrimo etikai – užtikrinamas savanoriškas dalyvavimas, informuotas sutikimas, konfidencialumas, anonimiškumas ir duomenų interpretavimo skaidrumas.*

### 3.2. Gabių vaikų programos įgyvendinimo kontekstas pradinėje mokykloje

Gabių vaikų programos įgyvendinimo kontekstas tiriamoje pradinėje mokykloje atskleidžiamas remiantis dokumentų turinio analize. Dokumentų analizės kriterijai formuojami remiantis teorinės analizės dalyje aptartomis edukacinių inovacijų reguliavimo nuostatomis, gabių vaikų samprata, jų ugdymo paradigmomis, pagrindinėmis ugdymo kryptimis bei tarptautinėje praktikoje išryškėjusiomis tendencijomis. Tyrimui pasirinkti įvairaus pobūdžio informaciniai šaltiniai: mokyklos internetiniame tinklalapyje pateikiama informacija apie programą, tėvams siunčiami popamokinės veiklos programos aprašai, programos psichologės sudarytos vaikų stebėjimo anketos, Erasmus projekto paraiška ir tarpinė ataskaita, taip pat mokytojų parengti pamokų planai. Šie dokumentai leidžia aprėpti skirtingus programos įgyvendinimo lygmenis – nuo organizacinio iki praktinio, todėl analizėje dėmesys skiriamas programos paskirčiai, tikslams ir tikslinei grupei, dokumentuose atsiskleidžiančiai gabumų sampratai ir ugdymo paradigmai, programos struktūrai ir ugdymo kryptims. Tokia dokumentų analizės logika leidžia nuosekliai susieti empirinį tyrimą su teoriniu jo pagrindu ir įvertinti, kaip mokykloje įgyvendinama gabių vaikų programa atspindi šiuolaikines edukacinių inovacijų ir gabių mokinių ugdymo nuostatas. Siekiant užtikrinti konfidencialumą, mokyklos pavadinimas neatskleidžiamas, todėl darbe naudojamas pseudonimas „Tiriamoji mokykla“.

Mokslių vaikų programa Tiriamojoje mokykloje įgyvendinama dviem pagrindinėmis kryptimis: organizuojant popamokinę veiklą mokiniams ir plėtojant metodinę bei mokymų sistemą mokytojams, orientuotą į gabių vaikų ugdymą mišriose klasėse. Popamokinės veiklos pavadinimas yra Pažinimo laboratorija, o pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema kuriama įgyvendinant tarptautinį Erasmus mažos apimties partnersčių projektą LUMOS (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Šių kryptių derinimas leidžia programą įgyvendinti kaip vientisą sistemą, kurioje mokinių ugdymas ir mokytojų profesinis augimas yra tarpusavyje susiję, o edukacinės inovacijos diegiamos ne pavienių iniciatyvų, bet visos mokyklos lygmeniu.

**Programos paskirtis, tikslai ir tikslinė grupė.** Kadangi šio darbo tyrimo objektas analizuojamas pradinės mokyklos kontekste, dokumentų analizėje pirmiausia akcentuojamos tos Mokslių vaikų programos veiklos, kurios susijusios su 1–4 klasių mokinių ugdymu ir pradinėse klasių mokytojų profesiniu tobulėjimu. Erasmus programos mažos apimties partnersčių projekto LUMOS paraiškoje akcentuojama, kad viena iš didžiausių šiuolaikinio švietimo problemų yra nepakankamas didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių atpažinimas, ribotos pedagogų kompetencijos ir per menkas dėmesys socialiniams bei emociniams mokinių poreikiams. Atsižvelgiant į tai, keliamas pagrindinis LUMOS projekto tikslas – sukurti, išbandyti ir akredituoti metodinę medžiagą bei kvalifikacijos kėlimo programą pedagogams, dirbantiems su įvairių gebėjimų mokiniais, įskaitant gabiuosius (Tiriamoji mokykla, 2024). Šis siekis atliepia tarptautinėje praktikoje pabrėžiamą nuoseklų ir tęstinį mokytojų rengimą kaip esminę gabių mokinių ugdymo prielaidą (Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba, 2021; Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022). Kiti šio projekto tikslai siejami su integruotų ugdymo sprendimų kūrimu, socialinio-emocinio ugdymo stiprinimu, STEAM veiklų ir dirbtinio intelekto taikymu ugdymo procese (Tiriamoji mokykla, 2024). Kadangi šio darbo tyrimas orientuojasi į pradinį ugdymą, svarbu pažymėti, kad LUMOS projektas Tiriamojoje mokykloje įgyvendinamas 1–4 klasėse, o pirmaisiais, pilotiniais, metais į jo veiklas įtrauktos trys trečių klasių mokinių grupės. Projekto dokumentuose aprašomas integruotų, projektine veikla grindžiamų ugdymo praktikų taikymas pradinėse klasėse, kuriose kartu mokosi skirtingų gebėjimų mokiniai. Siekiama sudaryti sąlygas ugdymo diferencijavimui, mokinių mokymuisi vieniems iš kitų ir gilesniam įsitraukimui į veiklas (Tiriamoji mokykla, 2024; Tiriamoji mokykla, 2026), o visa tai teorinėje darbo dalyje siejama

su efektyvesniu gabių mokinių potencialo plėtojimu (Uzunboylu ir kt., 2024; Mofield, 2020). Erasmus projekto LUMOS kryptis dera su teorinėje dalyje aptartu požiūriu, kad edukacinės inovacijos turėtų būti orientuotos į visuminį mokinio ugdymą, apimančią akademinius, socialinius ir emocinius aspektus (Elias ir kt., 2024; Cross & Cross, 2017).

Remiantis oficialiame programos internetiniame puslapyje pateikta informacija, Pažinimo laboratorija yra Mokslų vaikų programos popamokinė dalis, į kurią kviečiami 2–6 klasių mokiniai, pasižymintys smalsumu, kūrybiškumu, motyvacija mokytis ir siekiantys daugiau nei gali pasiūlyti Bendrojo ugdymo programos (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Vis dėlto, atsižvelgiant į šio tyrimo objektą ir pradinio ugdymo kontekstą, šiame darbe daugiausia dėmesio skiriama pradinių klasių mokinių dalyvavimui programoje, juolab kad didžiąją Pažinimo laboratorijos dalyvių dalį sudaro 1–4 klasių mokiniai. Pažinimo laboratorija veikia kaip papildoma, formalųjį ugdymą plečianti veikla, kurioje mokiniams sudaromos galimybės gilintis į įvairias temas, dalyvauti kūrybinėse, STEAM ir tyrinėjimu grįstose veiklose, įgyvendinti projektus ir pristatyti jų rezultatus (Tiriamoji mokykla, 2025). Veiklos organizuojamos taip, kad mokiniai ne tik įgytų žinių, bet ir jas taikytų – atliktų tyrimus, kurtų produktus, pristatytų sprendimus, ugdytų atsakomybę ir pasitikėjimą savimi (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Tokia struktūra atliepia ugdymo turtinimo sampratą, kai mokymosi turinys ne tik plečiamas, bet ir gilinamas, sudarant sąlygas atsiskleisti skirtingiems mokinių gebėjimams (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2009). Programoje akcentuojamas patyriminis ir projektinis mokymasis – mokiniai kelia klausimus, tyrinėja, ieško sprendimų ir taiko žinias praktikoje (Tiriamoji mokykla, n.d.a), o tai tiesiogiai siejasi su Grauslienės ir kt. (2018) išskiriamais turtinimo bruožais: analitinio, kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymu bei savarankišku problemų sprendimu.

Apibendrinant galima teigti, kad Mokslų vaikų programos paskirtis – sudaryti sąlygas didelį mokymosi potencialą turinčių pradinių klasių mokinių visapusiškam ugdymui, derinant tiesioginį darbą su mokiniais ir nuoseklų mokytojų profesinį tobulėjimą. Programos tikslai orientuoti į integruotą, inovatyvių ugdymo sprendimų kūrimą ir taikymą, stiprinant akademinius, socialinius ir emocinius mokinių gebėjimus bei sudarant prielaidas jų potencialo atsiskleidimui tiek formalioje, tiek neformalioje ugdymo aplinkoje. Nors Pažinimo laboratorija formaliai kviečia 2–6 klasių mokinius, o LUMOS projektas įgyvendinamas 1–4 klasėse, šiame tyrime tikslinė grupė apibrėžiama per pradinio ugdymo kontekstą – daugiausia dėmesio skiriama 1–4 klasių mokiniams ir su jų ugdymu dirbantiems pedagogams, siekiantiems tobulinti kompetencijas gabių vaikų ugdymo srityje.

**Gabumų samprata ir ugdymo paradigma.** Tiriamosios mokyklos internetiniame puslapyje, skirtame pakviesti registruotis į popamokinę veiklą Pažinimo laboratorija, vartojama aprašomoji kalba, kurioje greta termino „gabūs“ išryškinami tokie bruožai kaip „smalsūs“, „motyvuoti“, „kūrybiški“ ar „siekiantys daugiau nei standartinis mokymo turinys“ mokiniai (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Tokia raiška siejasi su teorinėje darbo dalyje aptarta nuostata, kad gabumai suprantami kaip dinamiškas ir daugialypis reiškinys, apimantis ne tik intelektinius gebėjimus ar pasiekimus, bet ir pažintinę motyvaciją, kūrybiškumą bei individualias mokymosi ypatybes (Grauslienė ir kt., 2018; Girdzijauskienė ir kt., 2018; Šimelionienė, 2025). Pabrėžiant šias savybes, programos aprašyme implikuojama tikslinės grupės samprata, apimanti ne tik aukštus rezultatus demonstruojančius mokinius, bet ir tuos, kurių potencialas dar tik skleidžiasi, todėl gabumai čia suvokiami kaip ugdytinas ir nuo ugdymo sąlygų priklausantis reiškinys. Erasmus projekto LUMOS paraiškoje gabumai nėra griežtai apibrėžiami teoriškai, o suvokiami kaip neišnaudotas mokinių potencialas, kurį riboja sisteminiai veiksniai. Paraiškoje dominuoja terminas „gabūs“ (angl. gifted), rečiau – „turintys didelį mokymosi potencialą“ (angl. high-potential), o tokie žodžiai kaip „smalsūs“ ar „motyvuoti“ nėra

naudojami kaip pagrindinės kategorijos. Gabumai daug labiau siejami ne su jau pasiektais rezultatais, bet su ugdytinu potencialu ir poreikiu sudaryti sąlygas jo visapusiškam (akademiniam ir socialiniam-emociniam) vystymuisi (Tiriamoji mokykla, 2024). Gabumų sampratos raiškos skirtumai tarp Pažinimo laboratorijos informacijos šaltinio ir Erasmus projekto LUMOS dokumentų sietini su skirtingomis ugdymo įgyvendinimo aplinkybėmis. LUMOS projekte ugdymas organizuojamas heterogeninėse klasėse, todėl dokumentuose labiau išryškinamas terminas „gabūs“, siekiant apibrėžti ir identifikuoti didesnę mokymosi potencialą turinčių mokinių grupę bendroje klasės struktūroje. Pažinimo laboratorijos kontekste, kuris yra orientuotas į pasirenkamą, tikslinę mokinių grupę, akcentuojami ne tiek patys gabumai kaip kategorija, kiek juos apibūdinantys bruožai ir jų raiška. Vis dėlto abiem atvejais išlaikoma esminė teorijoje akcentuojama nuostata – gabumai suprantami kaip ugdytinasis potencialas, kurio atsiskleidimas priklauso nuo sudaromų ugdymo sąlygų (Girdzijauskienė ir kt., 2018).

LUMOS projekto veiklos labiausiai atitinka teorinėje dalyje aptartą diferencijavimo paradigmą (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022; Dai & Chen, 2013), nes ugdymas organizuojamas heterogeninėse klasėse, pritaikant mokymo turinį, metodus, veiklų pobūdį ir užduočių sudėtingumą skirtingiems mokinių gebėjimams, gabuosius ugdant kartu su kitais mokiniais, o ne juos išskiriant iš bendros ugdymo aplinkos. Erasmus projekto LUMOS dokumentų turinio analizė atskleidžia, kad mokymosi veiklos šio projekto kontekste yra grindžiamos ugdymo integracija, projektais grįsto ugdymo metodais (Tiriamoji mokykla, 2024), o tai leidžia mokiniams dirbti skirtingu tempu, rinktis sprendimo būdus ir gilinti žinias pagal individualius interesus. Taip sudaromos sąlygos ne tik akademinio, bet ir socialinio bei kūrybinio potencialo plėtojimui bendroje ugdymo aplinkoje. Nors LUMOS projekte pasitelkiami ir talento plėtojimo paradigmos elementai, tokie kaip turtinimas ar mentorystė (Tiriamoji mokykla, 2024), jie integruojami į bendrą ugdymo procesą ir papildo, bet nekeičia pagrindinės – diferencijavimu grindžiamos – ugdymo paradigmos krypties. Pažinimo laboratorijos programos ir veiklų analizė leidžia teigti, kad ji labiau atitinka teorinėje darbo dalyje aptartą talento plėtojimo paradigmą (Petrylaitė ir Žilinskaitė, 2022; Dai & Chen, 2013), nes tai yra pasirenkamoji veikla, į kurią kviečiami mokiniai, pasižymintys motyvacija, smalsumu, pažangesniais gebėjimais, o ugdymas orientuojamas į kryptingą šio potencialo plėtojimą. Popamokinėje programoje taikomos projektinės, patyriminės ir turtinančios veiklos sudaro sąlygas gilinti žinias, tyrinėti ir kurti (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Tai atitinka talento plėtojimo paradigmos nuostata, jog gebėjimai vystomi organizuojant prasmingas, iššūkių teikiančias mokymosi patirtis (Dai & Chen, 2013).

Šią kryptį papildo ir Mokslų vaikų programos psichologės taikomi mokinių pažinimo bei vertinimo instrumentai, kurie atskleidžia platesnę gabumų sampratą. Mokinio nebaigtų sakinių forma orientuota į mokinio interesus, motyvacijos, savęs suvokimo ir mokymosi patirčių refleksiją (pvz., „Man geriausiai sekasi...“, „Mano geriausia idėja...“, „Per šiuos užsiėmimus norėčiau išmokti...“) (Tiriamoji mokykla, n.d.b), todėl leidžia identifikuoti individualius polinkius ir dar tik besiformuojantį potencialą. Stebėjimo forma apima ne tik pažintinius, bet ir socialinius, kūrybinius bei emocinius gebėjimus – vertinamas mokinio gebėjimas spręsti problemas, bendradarbiauti, generuoti idėjas, išlaikyti motyvaciją ar reaguoti į iššūkius (Tiriamoji mokykla, n.d.c). Tokia daugialypė vertinimo sistema rodo, kad gabumai Mokslų vaikų programoje yra suvokiami kaip dinamiškas, įvairiose srityse pasireiškiantis ir ugdymo procese plėtojamas potencialas, o ne vien aukšti akademiniai pasiekimai. Tai dar labiau pagrindžia talento plėtojimo paradigmos taikymą, kai svarbiausia ne atrinkti jau „gabiliausius“ mokinius, bet atpažinti ir kryptingai ugdyti skirtingas jų stiprybes (Dai & Chen, 2013).

**Programos struktūra ir ugdymo kryptys.** Pažinimo laboratorija yra organizuojama kaip nuoseklus ugdymo procesas, išskaidytas į tam tikrus teminius etapus. Mokslo metų pradžioje vykstantis pirmasis etapas, orientuotas į grupės formavimą ir savęs pažinimą (Tiriamoji mokykla, 2025), sudaro prielaidas saugios ir pasitikėjimu grįstos mokymosi aplinkos kūrimui. Organizuojant susipažinimo veiklas, bendrų taisyklių kūrimą ir asmeninių tikslų išsikėlimą (Tiriamoji mokykla, 2025), mokiniai skatinami reflektuoti savo lūkesčius, pažinti save ir kitus. Šiame etape kuriamas pagrindas tolimesniam ugdymui, svarbus mokinių įsitraukimui, motyvacijai ir savivaldžiam mokymuisi, kurie, kaip pabrėžia Snickers-Mommer ir kt. (2024), glaudžiai siejasi su mokymosi aplinkos struktūra ir suteikiama autonomija. Antrajame popamokinės veiklos etape mokinių ugdymas plečiamas per įvairias patyrimines veiklas su kviestiniais lektoriais, kurios leidžia išbandyti skirtingas veiklos sritis ir ugdytis įvairius gebėjimus. Teatro, kūrybinės, komunikacijos ar šokio–judesio terapijos veiklose mokiniai lavina saviraišką, emocinį sąmoningumą ir bendravimo įgūdžius (Tiriamoji mokykla, 2025), o STEAM (pvz., „Gyvybės paieškos gamtoje“, „IQ iššūkis – matematinės dëlionės“, „Šviesa ir jos valdymas lęšiais“ (Tiriamoji mokykla, 2025)) bei komandiniuose iššūkiuose – problemų sprendimo, kūrybiškumo ir kritinio mąstymo gebėjimus. Tokia veiklų įvairovė rodo orientaciją į pažintinių gebėjimų gilinimą, interesų plėtojimą ir patyriminį mokymąsi, kuris, kaip teigia Brigandi ir kt. (2016) ir Wilson (2021), skatina gilesnį mokinių įsitraukimą ir prasmingą žinių taikymą. Trečiajame etape, orientuotame į tyrimus ir kūrybą, mokiniai dirbdami komandose identifikuoja problemas, ieško sprendimų ir kuria jų prototipus (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Šiame etape integruojami analitinio ir kūrybinio mąstymo, bendradarbiavimo bei atsakomybės prisiėmimo gebėjimai. Toks veiklų pobūdis leidžia mokiniams gilintis į jiems aktualias temas, patirti intelektualius iššūkius ir taikyti žinias praktikoje, kas laikoma esmine gabių mokinių ugdymo sąlyga (Uzunboylu ir kt., 2024). Kartu bendradarbiavimu grįstos veiklos stiprina socialinius gebėjimus ir sudaro prielaidas lyderystės raiškai (Elias ir kt., 2024). Popamokinės programos pabaigoje organizuojami vieši pristatymai (Tiriamoji mokykla, n.d.a) suteikia galimybę reflektuoti patirtį, gauti grįžtamąjį ryšį ir stiprinti pasitikėjimą savimi. „Pažinimo laboratorijos“ veiklų struktūra leidžia teigti, kad socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas programoje yra reikšmingas ir nuoseklus, tačiau jis integruojamas kartu su pažintinių gebėjimų plėtojimu, kūrybiškumo, kritinio mąstymo ir savarankiško mokymosi ugdymu. Tai atitinka teorijoje akcentuojamą visuminį požiūrį į gabių mokinių ugdymą, kai svarbi skirtingų gebėjimų dermė ir prasmingos, į mokinio potencialą orientuotos ugdymo(si) patirtys (Siegle ir kt., 2024; Lee ir kt., 2022).

Projekto LUMOS įgyvendinimas grindžiamas cikline logika. Mokslo metų pradžioje mokytojai dalyvauja mokymuose, kuriuose gilina žinias apie gabių mokinių atpažinimą, jų socialinius ir emocinius poreikius, mokosi taikyti diferencijavimo, universalaus dizaino mokymuisi principus bei šiuolaikinius metodus, tokius kaip STEAM ar dirbtinio intelekto integracija ugdyme. Įgytos žinios perkeliama į praktiką planuojant ir įgyvendinant projektines veiklas klasėje, reflektuojant patirtį ir dalijantis ja su kolegomis. Taip pat numatytas tęstinumas – patirties sklaida mokyklos bendruomenėje, metodinės medžiagos rengimas ir bendradarbiavimas su tarptautiniais partneriais (Tiriamoji mokykla, n.d.). Galiausiai, remiantis mokytojų, mokinių ir tėvų grįžtamoju ryšiu, kuriama ir tobulinama metodinė medžiaga bei profesinio tobulėjimo programa, kuria remiantis organizuojami mokymai pedagogams (Tiriamoji mokykla, 2024). Tokia seka atspindi mokslinėje literatūroje akcentuojamą mokytojų profesinio augimo kaip nuolatinio, refleksija ir praktika grindžiamo proceso sampratą bei inovacijų diegimo prielaidas, susijusias su pedagogų motyvacija, kompetencijomis ir organizaciniu palaikymu (Lyu, 2025; Stumbrienė ir kt., 2024; Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023). Be to, projekto struktūra leidžia inovacijas perkelti iš teorinio lygmens į realią

ugdymo praktiką, sudarant sąlygas mokytojams eksperimentuoti, reflektuoti ir bendradarbiauti, o tai laikoma svarbia sąlyga tvariam edukacinių inovacijų įsitvirtinimui mokykloje (Tiriamoji mokykla, 2024).

Teorinėje dalyje teigiama, jog projektinės veiklos, integruojančios skirtingus dalykus ir orientuotos į realių problemų sprendimą, leidžia mokiniams ne tik gilinti dalykines žinias, bet ir ugdyti kritinį mąstymą, kūrybiškumą bei bendradarbiavimo gebėjimus (Brigandi ir kt., 2016; Wilson, 2021). Tarpinėje projekto ataskaitoje pristatomi pamokų planai leidžia pagrįsti, kad projekto paraiškoje deklaruojami diferencijavimo, realių problemų sprendimo ir projektinio mokymosi principai yra nuosekliai įgyvendinami praktikoje. Pavyzdžiui, viename iš pamokų planų diferencijavimas realizuojamas per skirtingus mokymosi būdus ir priemones – mokiniai gali rinktis, kaip pateikti savo tyrimų rezultatus (vizualiai, raštu ar skaitmeninėmis priemonėmis), o dirbtinio intelekto įrankiai naudojami pritaikant mokomuosius tekstus atsižvelgiant į skirtingus mokinių gebėjimų lygmenis (Tiriamoji mokykla, 2026). Realių problemų sprendimo aspektas ypač ryškus STEAM veiklose, kuriose mokiniai nagrinėja kasdienio gyvenimo klausimus, pavyzdžiui, „ar bulvė gali veikti kaip energijos šaltinis“ ir „kokiomis sąlygomis įmanoma sukurti paprastą elektros grandinę“ (Tiriamoji mokykla, 2026). Tokios užduotys reikalauja kelti hipotezes, atlikti bandymus, analizuoti rezultatus ir daryti išvadas, todėl atitinka probleminio ir tyrinėjimo grįsto mokymosi principus (Brigandi ir kt., 2016; Wilson, 2021). Prie tarpinės projekto ataskaitos pateiktuose pamokų planuose realaus pasaulio problemos siejamos su aplinkos ir biologiniais procesais – mokiniai patys augina bulves skirtingomis sąlygomis, stebi jų augimą, renka duomenis ir analizuoja, kokie veiksniai lemia augalų vystymąsi (Tiriamoji mokykla, 2026). Projektinis ir integruotas mokymasis taip pat atsiskleidžia per tarpdisciplininę veiklų struktūrą. Pamokose jungiami gamtos mokslai, technologijos, menai, matematika ir socialiniai mokslai. Bendradarbiaudami komandose, mokiniai įgyvendina ilgalaikius projektus, kurių metu kuria produktus, pristato rezultatus ir reflektuoja savo patirtį (Tiriamoji mokykla, 2026). Toks veiklų organizavimas sudaro prielaidas ne tik gilinti dalykines žinias, bet ir plėtoti aukštesnio lygmens mąstymo gebėjimus, kūrybiškumą bei savarankiškumą (Snickers-Mommer ir kt., 2024). Be to, grupinis darbas ir bendrų projektų įgyvendinimas kuria aplinką, kurioje skirtingų gebėjimų mokiniai mokosi vieni iš kitų, o tai, kaip pažymi Elias ir kt. (2024), yra svarbi sąlyga tiek socialinių, tiek pažintinių kompetencijų plėtrai.

*Apibendrinant šį poskyrį galima teigti, kad Tiriamojoje pradinėje mokykloje įgyvendinama gabių vaikų programa atsiskleidžia kaip kompleksinė edukacinė sistema, jungianti mokinių ugdymą ir mokytojų profesinį tobulėjimą. Dokumentų analizė leidžia matyti, kad programos paskirtis orientuota į didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymą, o tikslinė grupė apima tiek mokinius, tiek pedagogus. Gabumai čia suprantami kaip ugdytinai, nuo aplinkos priklausantis potencialas. LUMOS projekte jis realizuojamas per diferencijuotą ugdymą heterogeninėse klasėse, o Pažinimo laboratorijoje – per kryptingą talento plėtoją turtinančiose veiklose. Programos įgyvendinimas grindžiamas aiškia struktūra – mokinių veiklos organizuojamos etapais, o mokytojų profesinis augimas vystomas cikliška, derinant mokymus, praktinį taikymą ir refleksiją. Tokia sandara rodo programos nuoseklumą, orientaciją į ilgalaikį poveikį ir jos atitiktį šiuolaikinėms edukacinių inovacijų bei gabių mokinių ugdymo nuostatoms.*

### **3.3. Rezultatų analizė**

Analizuojant interviu duomenis svarbu atsižvelgti į tai, kad tyrimo dalyvių patirtys atsiskleidžia pradinės mokyklos kontekste, kuriame gabių vaikų ugdymas glaudžiai susijęs su ankstyvu mokinių

potencialo atpažinimu, ugdymo diferencijavimu heterogeninėse klasėse ir mokytojų gebėjimu kurti įvairias vaikų smalsumą, savarankiškumą ir mokymosi motyvaciją skatinančias veiklas. Remiantis pusiau struktūruoto interviu duomenimis, šiame poskyryje analizuojamos edukacinės inovacijos diegimo prielaidos, išryškėjusios įgyvendinant gabių vaikų programą tiriamojoje pradinėje mokykloje. Tyrimo rezultatai rodo, kad šios prielaidos pasireiškia ne kaip pavieniai veiksniai, o kaip tarpusavyje susijusi individualių, socialinių ir organizacinių sąlygų visuma. Individualiu lygmeniu jos atsiskleidžia per pedagogų profesines kompetencijas, nuostatas inovacijų atžvilgiu, pasirengimą mokytis ir reflektuoti savo praktiką bei saviveiksmingumą. Socialiniu lygmeniu reikšmingi tampa kolegialus bendradarbiavimas, žinių dalijimasis, profesinės mokymosi bendruomenės ir partnerystės su išorinėmis institucijomis. Organizaciniu lygmeniu inovacijos įgyvendinimą lemia mokyklos strateginė kryptis, lyderystė, institucinė parama, ištekliai, mokymosi kultūra ir ilgalaikis bendruomenės įsitraukimas. Tokia analizės struktūra atliepia teorinėje darbo dalyje išskirtą požiūrį, kad edukacinės inovacijos diegimas švietimo organizacijoje yra kompleksinis procesas, priklausantis nuo pedagogų pasirengimo, profesinės sąveikos ir organizacinių sąlygų dermės (Lee & Hung, 2016; Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023; Stumbrienė ir kt., 2024). Interviu duomenys analizuojami trimis kryptimis: pirmiausia aptariamos individualios, vėliau socialinės ir galiausiai organizacinės gabių vaikų ugdymui skirtos programos diegimo prielaidos.

**Individualios edukacinės inovacijos diegimo prielaidos.** Individualios gabių vaikų programos diegimo prielaidos analizuojamos remiantis pusiau struktūruoto interviu duomenimis, kurių klausimai orientuoti į pedagogų profesines kompetencijas, nuostatas naujovių atžvilgiu, saviveiksmingumą bei pasirengimą mokytis ir reflektuoti savo praktiką. Remiantis dedukcine tematine analize, šiame poskyryje pristatomos iš duomenų išryškėjusios kategorijos ir subkategorijos, atskleidžiančios, kaip individualūs veiksniai pasireiškia praktikoje įgyvendinant gabių vaikų ugdymo programą pradinėje mokykloje.

**Profesinės kompetencijos** (žr. 7 lent.) Tiriamoje mokykloje atsiskleidžia ne tik kaip sukaupta patirtis, bet ir kaip aktyvus įsitraukimas į gabių vaikų programos įgyvendinimą, kuriame mokytojai veikia kaip iniciatyvūs ugdymo kūrėjai.

**7 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – profesines kompetencijas – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – profesinės kompetencijos</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Pedagoginė patirtis ir įgytos kompetencijos	„<...> nuo antro kurso dirbau mokykloje <...> pradiniam ugdyme“ (I.1); „<...> trisdešimt su šiek tiek patirtis“ (I.2); „<...> patirtis yra dešimt metų“ (I.3); „<...> žinau, kaip surinkti <...> aiškius įrodymus apie <...> vaiko individualią ūgtį“ (I.3); „<...> pradiniam ugdyme dirbu jau apie penkiolika metų“ (I.5); „<...> turiu labai daug <...> patirties ir žinių <...> iš vaikų psichologijos“ (I.6); „<...> magistro studijose studijavau edukacinę vaikų psichologiją“ (I.8).
Metodinių sprendimų taikymo gebėjimai	„<...> buvo galima išbandyti šešių savaitių integracines temas“ (I.2); „<...> padeda diferencijuotas ugdymas ir universalus dizaino principai“ (I.3); „<...> baziniai dalykai, įrankiai sudėlioti klasėje tą rutiną“ (I.3); „<...> mano darbas yra juos paskatinti, padrąsinti, bet leisti jiems patiems įgyvendinti savo idėjas“ (I.7); „<...> reikėjo sukurti būdus, kaip įvertinti vaikus ne per sunkumų ar netinkamo elgesio, bet per jų stiprybių ir galių prizmę“ (I.8).

Kategorija – profesinės kompetencijos	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Inovacijų įgyvendinimo patirtis ir vaidmenys	„<...> vedžiau finansinio raštingumo veiklas gabiems vaikams“ (I.1); „<...> atsakinga už mokymų dalies kūrimą <...> universalus dizaino mokymuisi metodika“ (I.4); „<...> buvau atsakinga už <...> naujos metodikos diegimą“ (I.5); „<...> mokslų vaikų programoje <...> dalyvauju kaip veiklų vedėja ir <...> turinio kūrėja“ (I.6); „<...> mano vaidmuo buvo susijęs su pirmaisiais užsiėmimais <...> vaikų komandos formavimu“ (I.8); „<...> sudėjus ir išanalizavus visus tris šaltinius <...> buvo parengti kiekvieno vaiko aprašai“ (I.8).

Tyrimo dalyviai kalba apie ilgametę profesinę raidą ir ankstyvą įsitraukimą į pedagoginę veiklą: „<...> nuo antro kurso dirbau mokykloje <...> pradiniam ugdyme“ (I.1), „<...> trisdešimt su šiek tiek patirtis“ (I.2), „<...> pradiniam ugdyme dirbu jau apie penkiolika metų“ (I.5). Šią patirtį papildo nuoseklus kompetencijų gilinimas ir gebėjimas reflektuoti bei vertinti mokinių pažangą: „<...> patirtis yra dešimt metų“ (I.3), „<...> žinau, kaip surinkti <...> aiškius įrodymus apie <...> vaiko individualią ūgtį“ (I.3), „<...> turiu labai daug <...> patirties ir žinių <...> iš vaikų psichologijos“ (I.6), taip pat formalus akademinis pasirengimas: „<...> magistro studijose studijavau edukacinę vaikų psichologiją“ (I.8). Tokia profesinė patirtis sudaro pagrindą ne tik kokybiškam ugdymo procesui, bet ir aktyviam mokytojų vaidmeniui įgyvendinant į gabių mokinių potencialo plėtojimą orientuotus programos tikslus. Svarbu tai, kad į programos veiklas įsitraukę mokytojai pasižymi ne tik patirtimi, bet ir gebėjimu bei noru taikyti įvairius metodinius sprendimus, pritaikant juos tiek formalioje, tiek neformalioje ugdymo aplinkoje. Dalyviai pabrėžia praktinį metodų išbandymą ir jų integravimą į ugdymo procesą: „<...> buvo galima išbandyti šešių savaitių integracines temas“ (I.2), „<...> padeda diferencijuotas ugdymas ir universalus dizaino principai“ (I.3), „<...> baziniai dalykai, įrankiai sudėlioti klasėje tą rutiną“ (I.3). Taip pat atsiskleidžia ir šiuolaikinė mokytojo, kaip fasilitatoriaus, samprata, kai akcentuojamas ne tiesioginis žinių perteikimas, o mokinių savarankiškumo skatinimas: „<...> mano darbas yra juos paskatinti, padrašinti, bet leisti jiems patiems įgyvendinti savo idėjas“ (I.7). Be to, metodinių sprendimų kūrimas siejamas su gebėjimu keisti vertinimo praktiką, orientuojantis į mokinių stiprybes: „<...> reikėjo sukurti būdus, kaip įvertinti vaikus ne per sunkumų ar netinkamo elgesio, bet per jų stiprybių ir galių prizmę“ (I.8). Tai atliepia ir mokykloje įgyvendinamos gabių vaikų programos dokumentų turinio analizės išvagas, kad pagrindiniai programos akcentai yra tokie ugdymo metodai, kaip diferencijavimas, patyriminis bei projektinis mokymasis, sudarant sąlygas mokytojams kūrybiškai taikyti įvairias strategijas ir jas adaptuoti skirtingų gebėjimų mokiniams.

Dar ryškiau profesinės kompetencijos atsiskleidžia per mokytojų prisiimamus vaidmenis kuriant ir įgyvendinant inovacijas. Dalyviai ne tik taiko esamus metodus, bet ir aktyviai dalyvauja kuriant naują ugdymo turinį bei veiklas: „<...> vedžiau finansinio raštingumo veiklas gabiems vaikams“ (I.1), „<...> atsakinga už mokymų dalies kūrimą <...> universalus dizaino mokymuisi metodika“ (I.4), „<...> buvau atsakinga už <...> naujos metodikos diegimą“ (I.5), „<...> Mokslų vaikų programoje <...> dalyvauju kaip veiklų vedėja ir <...> turinio kūrėja“ (I.6). Prie šių vaidmenų prisideda ir analitinis bei diagnostinis darbas, leidžiantis geriau pažinti mokinius ir individualizuoti ugdymą: „<...> mano vaidmuo buvo susijęs su pirmaisiais užsiėmimais <...> vaikų komandos formavimu“ (I.8), „<...> sudėjus ir išanalizavus visus tris šaltinius <...> buvo parengti kiekvieno vaiko aprašai“ (I.8). Šios patirtys rodo, kad mokytojai veikia kaip lyderiai ir pokyčių iniciatoriai – jie ne tik įgyvendina programos veiklas, bet ir prisideda prie jos tobulinimo bei plėtros, taip stiprindami visos mokyklos gebėjimą kurti ir diegti edukacines inovacijas. Literatūroje pabrėžiama, kad mokytojas

šiandien suvokiamas ne tik kaip žinių perteikėjas, bet kaip lyderis, kuris inicijuoja pokyčius, telkia bendruomenę ir prisideda prie mokyklos kultūros kūrimo (Jakavonytė-Staškuvienė & Barkauskienė, 2023). Tokia mokytojų laikysena dera su Mokslų vaikų programos logika, kurioje mokinių ugdymas ir mokytojų profesinis augimas yra glaudžiai susiję, o inovacijos kuriamos ir įtvirtinamos bendruomeniniu lygmeniu.

Pedagogų **nuostatos naujovių atžvilgiu** (žr. 8 lent.) ir įsitikinimai apie mokymąsi tiesiogiai veikia jų pasirenkamus metodus (Shahali & Halim, 2023), o teigiamas inovacijų vertinimas formuojasi tada, kai pedagogai tiki jų nauda mokinių mokymuisi ir savo darbui (Stumbrienė ir kt., 2024).

**8 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – nuostatas naujovių atžvilgiu – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – nuostatos naujovių atžvilgiu</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Inovacijų prasmės ir vertės suvokimas	„<...> labai svarbu <...> ką tą inovacija atneša“ (I.4); „<...> matau prasmę šioje programoje vienareikšmiškai šimtu procentų“ (I.6); „<...> kai mokytojas mato prasmę kažkurioj inovacijoje, tai kažkaip užsikrečia ir visi vaikai“ (I.6); „<...> kuo toliau aš dirbu su jais, tuo <...> daugiau tikiu <...> kad tai yra labai svarbi ir neatsiejama ugdymo dalis“ (I.6); „<...> Pažinimo laboratorija padeda greičiau atpažinti vaikus ir pasiūlyti jiems tinkamas veiklas“ (I.8).
Atvirumas naujiems ugdymo būdams ir mokymosi įvairovei	„<...> norisi pasiūlyti įvairesnių mokymosi būdų“ (I.1); „<...> savo darbą kokybiškiau, įdomiau gali atlikti panaudodama <...> naują platesnį įrankių kiekį“ (I.2); „<...> labai apsidžiaugiau <...> kažką tai tokio panašaus užkurti vaikams“ (I.2); „<...> tai yra kitas būdas mokytis“ (I.3); „<...> toks ir turėtų būti mokymas ir mokymasis <...> per tyrinėjimą, per atradimus“ (I.4); „<...> labai man patinka <...> tyrinėjimo kelias <...> tyrinėjimų atradimų kelias“ (I.5); „<...> praplečia tavo žinojimą ir parodo, kad yra ir kitų kelių“ (I.5); „<...> tokia veikla <...> padeda vaikams išreikšti save labiau“ (I.7); „<...> gerai yra pamatyti kitas kryptis, o ne tik tame pačiame būti“ (I.8).
Asmeninis augimas, motyvacija ir pasirengimas prisidėti prie pokyčių	„<...> pasidžiaugimas, kad išbandžiau“ (I.1); „<...> profesinėje srityje yra kur augti ir tobulėti“ (I.3); „<...> mane skatina <...> sėkmė, pamatymas, kaip tai užpildo <...> vaiko akademinę kelionę“ (I.3); „<...> noras būti inovatyviems ir augti“ (I.3); „<...> kai tu matai, kad tai veikia, kad tai pasiteisina <...> mokytojus labiausiai motyvuoja“ (I.5); „<...> mes neturime kito pasirinkimo, kaip tik eiti su inovacijom“ (I.6); „<...> mane labai įkvepia būti dalimi tokio projekto“ (I.7); „<...> dalyvavimas programoje yra patyriminis mokymasis – pamatai daugiau, geriau supranti vaikus“ (I.8).

Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad šis tikėjimas kyla iš galimybės išbandyti naujus metodus praktikoje, stebėti jų poveikį mokinių įsitraukimui ir mokymosi rezultatams bei patirti profesinį augimą. Šios įžvalgos dera su mokykloje įgyvendinamos gabių vaikų programos konteksto analize, kurioje matyti, kad inovacijos mokykloje nėra izoliuotos iniciatyvos – jos kuriamos kaip nuoseklus procesas, jungiantis mokytojų mokymąsi, praktinį išbandymą ir refleksiją, ypač – LUMOS projekto rėmuose.

Tyrimo dalyviai pabrėžia siekį plėsti ugdymo būdus ir kurti įvairesnes, mokiniams patrauklias mokymosi patirtis: „<...> norisi pasiūlyti įvairesnių mokymosi būdų“ (I.1), o naujų priemonių taikymas leidžia „kokybiškiau, įdomiau <...> atlikti darbą“ (I.2). Teigiamas santykis su naujovėmis atsiskleidžia per patirtį ir emocinį įsitraukimą: „<...> labai apsidžiaugiau <...> kažką tai tokio panašaus užkurti vaikams“ (I.2), o inovacijos suvokiamos kaip alternatyvus mokymosi kelias: „<...> tai yra kitas būdas mokytis“ (I.3). Tyrimo dalyviai pabrėžia mokymosi įvairovės svarbą mokiniams: „<...> tokia veikla <...> padeda vaikams išreikšti save labiau“ (I.7), taip pat platesnio požiūrio į

ugdymą reikšmę: „<...> gerai yra pamatyti kitas kryptis, o ne tik tame pačiame būti“ (I.8). Tokios nuostatos atliepia dokumentų turinio analizėje išryškėjusią programos kryptį – patyriminį, projektinį ir tyrinėjimu grįstą mokymąsi, kuris sudaro sąlygas mokiniams aktyviai konstruoti žinias, o mokytojams – taikyti įvairius metodinius sprendimus realiose ugdymo situacijose.

Inovacijų išbandymas yra glaudžiai susijęs su mokytojų profesiniu augimu ir vidine motyvacija. Dalyviai reflektuoja asmeninę pažangą ir mokymosi procesą: „<...> pasidžiaugimas, kad išbandžiau“ (I.1); „<...> profesinėje srityje yra kur augti ir tobulėti“ (I.3), o svarbiausiu motyvacijos šaltiniu tampa matomas poveikis mokiniams: „<...> mane skatina <...> sėkmė, pamatymas, kaip tai užpildo <...> vaiko akademinę kelionę“ (I.3), „<...> kai tu matai, kad tai veikia, kad tai pasiteisina <...> mokytojus labiausiai motyvuoja“ (I.5). Vidinę motyvaciją stiprina ir emocinis įsitraukimas į programą: „<...> mane labai įkvepia būti dalimi tokio projekto“ (I.7), taip pat galimybė mokytis per praktiką: „<...> dalyvavimas programoje yra patyriminis mokymasis – pamatai daugiau, geriau supranti vaikus“ (I.8). Pasak tyrimo dalyvių, „<...> noras būti inovatyviems ir augti“ (I.3) tampa neatsiejama šiuolaikinio ugdymo dalimi: „<...> mes neturime kito pasirinkimo, kaip tik eiti su inovacijom“ (I.6). Ši dinamika sutampa su programos įgyvendinimo logika, kurioje mokytojų profesinis augimas grindžiamas ciklišku kvalifikacijos kėlimo ir ugdymo praktikų įgyvendinimo procesu, taip sudarant prielaidas nuosekliam inovacijų įsitvirtinimui.

Esminė sąlyga inovacijų priėmimui ir plėtojimui yra jų prasmės suvokimas. Dalyviai aiškiai sieja inovacijų vertę su jų teikiamu poveikiu: „<...> labai svarbu <...> ką ta inovacija atneša“ (I.4), „<...> matau prasmę šitoje programoje vienareikšmiškai šimtu procentų“ (I.6). Šį aspektą papildė ir I.8 įžvalga apie praktinę programos naudą: „<...> Pažinimo laboratorija padeda greičiau atpažinti vaikus ir pasiūlyti jiems tinkamas veiklas“. Inovacijos tampa veiksmingos tada, kai jų nauda atsiskleidžia mokinių mokymosi procese – „<...> kai mokytojas mato prasmę kažkurioj inovacijoje, tai kažkaip užsikrečia ir visi vaikai“ (I.6), o ilgainiui stiprėja įsitikinimas jų svarba: „<...> kuo toliau aš dirbu su jais, tuo <...> daugiau tikiu <...> kad tai yra labai svarbi ir neatsiejama ugdymo dalis“ (I.6). Šios įžvalgos patvirtina Shahali ir Halim (2023) akcentuojamą mechanizmą, kad inovacijos įsitvirtina tik tuomet, kai pedagogai jas suvokia kaip prasmingas savo praktikai. Mokslų vaikų programoje ši prasmė sistemingai kuriama – inovacijos siejamos su mokinių visuminiu ugdymu, patyriminėmis veiklomis ir realių problemų sprendimu, todėl tampa ne papildoma veikla, o natūralia ugdymo proceso dalimi.

**Pasirengimas mokytis ir reflektuoti savo praktiką** (žr. 9 lent.) tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia kaip dinamiška prielaida, glaudžiai susijusi su gebėjimu apmąstyti savo veiklą, priimti neapibrėžtumą ir kryptingai stiprinti kompetencijas gabių vaikų ugdymo srityje. Tyrimo duomenys rodo, kad refleksija dalyviams yra neatsiejama praktinės veiklos dalis: „<...> reflektuoji, kas pavyko ar nepavyko“ (I.1), „<...> pildau ir koreguoju planą“ (I.1); „<...> buvo daroma refleksija po veiklų, kuriose dalyvavau kartu su vaikais“ (I.8). Nesėkmės taip pat suvokiamos kaip mokymosi proceso dalis: „<...> nepavyksta <...> tai <...> mokymosi procesas“ (I.1); „<...> tai tiesiog viena iš patirčių, kur <...> gali pasimokyti ir augti <...> ką gali daryti kitaip“ (I.7). Tai leidžia teigti, kad inovacijos diegimas nėra suprantamas kaip iš anksto iki galo aiškus veiksmas, bet labiau – kaip praktinis mokymosi procesas, kuriame pedagogas nuolat vertina, koreguoja ir tobulina savo sprendimus. Inovacijos įsitvirtina palaiptai – per praktikos išbandymą, refleksiją ir jos adaptavimą konkrečiame ugdymo kontekste (Verhoef ir kt., 2022; Lee & Hung, 2016).

**9 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – pasirengimą mokytis ir reflektuoti savo praktiką – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – pasirengimas mokytis ir reflektuoti savo praktiką</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Refleksija kaip nuolatinė profesinės veiklos dalis	„<...> reflektuoji, kas pavyko ar nepavyko“ (I.1); „<...> nepavyksta <...> tai <...> mokymosi procesas“ (I.1); „<...> pildau ir koreguoju planą“ (I.1); „<...> matymas, kaip vaikai įsitraukia <...> geriausias grįžtamasis ryšys“ (I.3); „<...> buvo daroma refleksija po veiklų, kuriose dalyvavau kartu su vaikais“ (I.8).
Atvirumas mokymuisi, neapibrėžtumui ir savikritika	„<...> kuo toliau, tuo atrodo <...> daug ko nežinai“ (I.2); „<...> visada gali būti ir geriau <...> ką darai“ (I.2); „<...> kartais mokytojas jautiesi beviltiškai <...> bet iš tiesų tie vaikai tikrai daug sužino“ (I.2); „<...> prieš pradėdant <...> galvojau, kad gal nesugebėsiu“ (I.7); „<...> neužtikrintumas kartais paskatina labiau domėtis ir ieškoti atsakymų“ (I.8).
Iniciatyvumas profesiniam tobulėjimui	„<...> prašiau organizacijos, kad išleistų mane į mokymus <...> įgyti <...> kompetencijų“ (I.6); „<...> man labai įdomi šita tema <...> susidomėjimą <...> atradau <...> šitoj programoj“ (I.6); „<...> aš irgi mokymosi procese esu ir bandau“ (I.7); „<...> daug ką pati domėjausi, skaičiau ir ieškojau informacijos, kai kildavo klausimų“ (I.8).

Svarbi pasirengimo mokytis dalis yra atvirumas neapibrėžtumui ir savikritika. **I.2** teigia, kad „<...> kuo toliau, tuo atrodo <...> daug ko nežinai“, o kartu pripažįsta, jog „<...> visada gali būti ir geriau <...> ką darai“. Tokia laikysena rodo, kad mokytojai inovatyvias veiklas sieja ne tik su turimų kompetencijų taikymu, bet ir su nuolatiniu jų plėtimu. Šią išvalgą sustiprina **I.7** patirtis, atskleidžianti pradinį neužtikrintumą, tačiau kartu ir augimą per veiklą: „<...> prieš pradėdant <...> galvojau, kad gal nesugebėsiu“. Kartais neapibrėžtumo patyrimas tampa paskata gilinti žinias: „<...> neužtikrintumas <...> paskatina labiau domėtis ir ieškoti atsakymų“ (**I.8**). Net sudėtingos situacijos, kai „<...> kartais mokytojas jautiesi beviltiškai“ (**I.2**), yra vertinamos per mokinių pažangos prizmę: „<...> bet iš tiesų tie vaikai tikrai daug sužino“ (**I.2**). Tai ypač reikšminga Mokslų vaikų programos kontekste, nes dokumentų analizė rodo, kad programos metu mokytojai dalyvauja mokymuose, įgytas žinias perkelia į praktiką, reflektuoja patirtį ir prisideda prie metodinės medžiagos tobulinimo (Tiriamoji mokykla, 2024). Vadinasi, pedagogų pasirengimas mokytis tampa būtina sąlyga programos įgyvendinimui, nes gabių vaikų ugdymas reikalauja ne tik žinių apie jų poreikius, bet ir gebėjimo lanksčiai reaguoti į skirtingų gebėjimų mokinių patirtis.

Pasirengimas mokytis atsiskleidžia ir per dalyvių iniciatyvumą profesiniam tobulėjimui. **I.6** teigia: „<...> prašiau organizacijos, kad išleistų mane į mokymus <...> įgyti <...> kompetencijų“, o susidomėjimą gabių vaikų ugdymu sieja su pačia programa: „<...> man labai įdomi šita tema <...> susidomėjimą <...> atradau <...> šitoj programoj“ (**I.6**). Tai rodo, kad Mokslų vaikų programa veikia ne tik kaip mokinių ugdymo priemonė, bet ir kaip pedagogų profesinio augimo erdvė. Ši išvada siejasi su Jakavonytės-Staškuvienės ir Barkauskienės (2023) bei Stumbrienės ir kt. (2024) išvalgomis, kad inovacijų įgyvendinimui būtinos mokytojų kompetencijos, motyvacija ir organizacinės sąlygos joms stiprinti. Dokumentų analizėje taip pat matyti, kad LUMOS projektu siekiama kurti metodinę medžiagą ir kvalifikacijos tobulinimo programą pedagogams, dirbantiems su įvairių gebėjimų mokiniais, įskaitant gabiuosius (Tiriamoji mokykla, 2024). Taigi pasirengimas mokytis ir reflektuoti savo praktiką šiame tyrime atsiskleidžia kaip individuali prielaida, padedanti pedagogams aktyviai dalyvauti inovacijos diegime, stiprinti savo kompetencijas ir pritaikyti programos idėjas realiame pradinės mokyklos ugdymo kontekste.

**Saviveiksmingumas ir pasitikėjimas savo gebėjimais** (žr. 10 lent.) tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia kaip kintanti individuali prielaida, priklausanti nuo sukauptos patirties, mokinių pažinimo, praktikos pasiteisinimo ir organizacinio palaikymo.

**10 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo individualią prielaidą – saviveiksmingumą ir pasitikėjimą savo gebėjimais – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – saviveiksmingumas ir pasitikėjimas savo gebėjimais</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Užtikrintumo stoka ir kompetencijų ribotumo suvokimas	„<...> nesijaučiu pakankamai užtikrinta“ (I.1); „<...> nesijaučiu pilnai kompetentinga“ (I.1); „<...> užtikrinta tikrai nesijaučiu <...> dar tokia tyrinėjama zona“ (I.4); „<...> silpnina tai, kad <...> mažai tyrinėta ta sritis <...> mažai <...> mokslinių duomenų“ (I.4); „<...> tiesioginės patirties, susijusios su gabiais vaikais, neturiu“ (I.5); „<...> galvoju, kad tokioj programoj dirbti gali tik <...> viską išmanantis žmogus <...> tai tada atrodo, nu čia tikrai ne man“ (I.7); „<...> rezultatas nėra greitai matomas, todėl sunku jaustis užtikrintai“ (I.8).
Pasitikėjimas, kylantis iš patirties, mokinių pažinimo ir praktikos pasiteisinimo	„<...> įgaunu patirties, kuri suteikia drąsos išbandyti naujus dalykus“ (I.1); „<...> su gabiais <...> užtikrintai jaučiuosi“ (I.2); „<...> tas <...> gebėjimas identifikuoti tuos vaikus <...> man atrodo, kad šitoj vietoj aš jaučiuosi pakankamai saugiai“ (I.3); „<...> mano <...> matymas <...> pasivirtino“ (I.3); „<...> darom sprendimus ir jie kažkaip <...> džiugino“ (I.6); „<...> tas buvimas su vaikais <...> skatina mąstyti, kažko naujo ieškoti“ (I.7); „<...> dalyvavimas programoje leidžia geriau pažinti vaikus ir suprasti, kaip jie veikia“ (I.8).
Pasitikėjimą stiprinantis savarankiškumas ir palaikymas	„<...> man drąsu ateiti ir pasakyti, ar paklausti ir paprašyti“ (I.3); „<...> jeigu aš gaunu atsakymą ne, tai randu kitų būdų“ (I.3); „<...> naujom idėjom aš jaučiu <...> palaikymą“ (I.4); „<...> jaučiu tą laisvę dirbti taip, kaip noriu“ (I.4); „<...> užtikrintumą dažnai suteikia grįžtamasis ryšys iš vadovo, kolegų ar tėvų“ (I.8).
Gebėjimas adaptuoti metodus ir kurti sprendimus	„<...> tas pats universalus dizainas <...> labiausiai atliepia mūsų tuos skirtingus profilius“ (I.4); „<...> mes tikrai imam tokius didelius struktūrinius metodus <...> bet <...> bandome juos adaptuoti“ (I.6); „<...> sukūriau stebėjimo formą ir kitus įrankius informacijai rinkti“ (I.8).

Mokslinėje literatūroje teigiama, kad pedagogų pasitikėjimas savo gebėjimais turi reikšmės jų pasirengimui imtis sudėtingesnių ir inovatyvesnių ugdymo veiklų (Shahali & Halim, 2023). Vis dėlto dalyvių patirtys rodo, kad saviveiksmingumas nėra savaime duota ar nekintanti savybė – jis formuojasi palaipsniui, veikiant konkrečiose ugdymo situacijose. Dalis tyrimo dalyvių įvardija užtikrintumo stoką ir kompetencijų ribotumo suvokimą. **I.1** teigia: „<...> nesijaučiu pakankamai užtikrinta“, „<...> nesijaučiu pilnai kompetentinga“, o **I.4** gabių vaikų ugdymą apibūdina kaip dar tyrinėjamą sritį: „<...> užtikrinta tikrai nesijaučiu <...> dar tokia tyrinėjama zona“. Šį neužtikrintumą stiprina ir tai, kad, **I.4** teigimu, šioje srityje „<...> mažai tyrinėta <...> mažai <...> mokslinių duomenų“. Panašiai **I.5** pripažįsta: „<...> tiesioginės patirties, susijusios su gabiais vaikais, neturiu“. Šios išvalgos leidžia teigti, kad gabių vaikų programos diegimas mokytojams kelia ne tik metodinius, bet ir profesinio pasitikėjimo iššūkius.

Kita vertus, pasitikėjimą stiprina praktinė patirtis, mokinių pažinimas ir sėkmingai pasiteisinę sprendimai. **I.1** pažymi, kad „<...> įgaunu patirties, kuri suteikia drąsos išbandyti naujus dalykus“, o **I.2** nurodo, kad „<...> su gabiais <...> užtikrintai jaučiuosi“. Tačiau svarbu pastebėti, kad šis užtikrintumas nėra absoliutus ar nekintantis – jis egzistuoja kartu su nuolatine profesine refleksija ir siekiu tobulėti: „<...> visada gali būti ir geriau <...> ką darai“ (**I.2**), kartu pripažįstant ir profesinį

neapibrėžtumą: „<...> kuo toliau, tuo atrodo <...> daug ko nežinai“ (I.2). Tokia įtampa tarp užtikrintumo ir nuolatinio mokymosi rodo, kad saviveiksmingumas šiuo atveju yra refleksyvus ir augantis, o ne statiškas reiškinys. I.3 pasitikėjimą savimi sieja su gebėjimu atpažinti mokinius ir remtis patirtimi: „<...> tas <...> gebėjimas identifikuoti tuos vaikus <...> man atrodo, kad šitoj vietoj aš jaučiuosi pakankamai saugiai“, „<...> mano <...> matymas <...> pasitvirtino“ (I.3). Akcentuojama ir praktinio veikimo svarba: „<...> darom sprendimus ir jie kažkaip <...> džiugino“ (I.6); „<...> tas buvimas su vaikais <...> skatina mąstyti, kažko naujo ieškoti“ (I.7). Tai rodo, kad saviveiksmingumas stiprėja tada, kai pedagogas mato savo veiksmų poveikį ir patiria, kad jo sprendimai veikia realiame ugdymo kontekste.

Kita svarbi saviveiksmingumo sąlyga yra savarankiškumas ir palaikymas. I.3 teigia: „<...> man drąsu ateiti ir pasakyti, ar paklausti ir paprašyti“, o susidūrusi su kliūtimis ieško alternatyvų: „<...> jeigu aš gaunu atsakymą *ne*, tai randu kitų būdų“ (I.3). I.4 taip pat pabrėžia organizacinio palaikymo reikšmę: „<...> naujom idėjom aš jaučiu <...> palaikymą“, „<...> jaučiu tą laisvę dirbti taip, kaip noriu“ (I.4). Tai leidžia saviveiksmingumą suprasti ne tik kaip individualią savybę, bet ir kaip nuo aplinkos priklausantį reiškinį. Pedagogų pasitikėjimas stiprėja, kai jie turi laisvę veikti, galimybę kreiptis pagalbos ir jaučia palaikymą. Galiausiai saviveiksmingumas atsiskleidžia per gebėjimą adaptuoti metodus ir kurti sprendimus: „<...> tas pats universalus dizainas <...> labiausiai atliepia mūsų tuos skirtingus profilius“ (I.4), „<...> mes tikrai imam tokius didelius struktūrinius metodus <...> bet <...> bandome juos adaptuoti“ (I.6). Mokykloje įgyvendinamos gabių vaikų programos konteksto analizė rodo, kad programa grindžiama diferencijavimu, universalaus dizaino mokymuisi principais, projektinėmis ir patyriminėmis veiklomis bei siekiu atliepti skirtingų gebėjimų mokinių poreikius (Tiriamoji mokykla, 2024; Tiriamoji mokykla, 2026), todėl pedagogų saviveiksmingumas tampa svarbia sąlyga, leidžiančia ne tik priimti inovaciją, bet ir ją kūrybiškai pritaikyti konkrečioje pradinės mokyklos praktikoje.

Apibendrinant galima teigti, kad individualios Mokslų vaikų programos diegimo prielaidos atsiskleidžia kaip tarpusavyje susijusių veiksnių visuma. Tyrimo duomenys rodo, kad programos įgyvendinimą stiprina pedagogų profesinė patirtis, gebėjimas taikyti ir adaptuoti metodinius sprendimus, teigiamos nuostatos naujovių atžvilgiu, pasirengimas mokytis bei reflektuoti savo praktiką. Kartu išryškėja, kad pasitikėjimas savo gebėjimais formuojasi palaipsniui – per praktinį veikimą, mokinių pažinimą, grįžtamąjį ryšį ir organizacinį palaikymą. Todėl individualios prielaidos šiame tyrime suprantamos ne kaip statiškos pedagogų savybės, bet kaip nuolat kintantis profesinio augimo procesas, leidžiantis mokytojams aktyviai priimti, įgyvendinti ir kūrybiškai plėtoti edukacinę inovaciją.

**Socialinės edukacinės inovacijos diegimo prielaidos.** Socialinės gabių vaikų programos diegimo prielaidos analizuojamos remiantis pusiau struktūruoto interviu duomenimis, kurio klausimai buvo sudaryti atsižvelgiant į teorinėje dalyje aptartas edukacinių inovacijų diegimo prielaidų grupes. Šioje analizės dalyje dėmesys skiriamas kolegialiam bendradarbiavimui, profesinių mokymosi bendruomenių veikimui, žinių dalijimuisi bei tarpinstituciniam bendradarbiavimui ir partnerystėms. Remiantis dedukcine tematine analize, šiame poskyryje siekiama atskleisti, kaip socialiniai veiksniai pasireiškia Mokslų vaikų programos įgyvendinimo praktikoje ir kokią reikšmę jie turi edukacinės inovacijos plėtojimui mokyklos bendruomenėje.

Tyrimo dalyvių mintys atskleidžia, kad **kolegialus bendradarbiavimas** (žr. 11 lent.) stiprina inovacijos diegimą pirmiausia tuomet, kai bendruomenė turi bendrą kryptį ir kolektyvinį

įsipareigojimą. **I.3** teiginys, jog „<...> kai mes visi žiūrime į tą pačią kryptį, tai <...> lengviau eiti visiems“, tiesiogiai siejasi su teorinėmis išvalgomis apie bendrą motyvaciją kaip svarbią bendradarbiavimo sąlygą (Manafi & Subramaniam, 2015). Šią kryptį papildo ir **I.5** pastebėjimas, kad mokytojus įsitraukti skatina kolegos, kurie „<...> mato, dalinasi, kalbasi kolegijų metu, neformaliose aplinkose“. Gabiems vaikams skirtos Mokslų vaikų programos kontekste tai ypač svarbu, nes pati programa Tiriamojoje mokykloje yra kuriama kaip dviejų tarpusavyje susijusių kryptų sistema: Pažinimo laboratorija skirta mokinių potencialui plėtoti, o LUMOS projektas – mokytojų kompetencijoms stiprinti dirbant su įvairių gebėjimų mokiniais (Tiriamoji mokykla, n.d.a; Tiriamoji mokykla, 2024). Vadinasi, bendradarbiavimas čia tampa jungtimi tarp mokinių ugdymo ir pedagogų profesinio augimo.

**11 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo socialinę prielaidą – kolegialų bendradarbiavimą ir profesines mokymosi bendruomenes – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – kolegialus bendradarbiavimas ir profesinės mokymosi bendruomenės</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Bendros krypties ir kolektyvinio įsipareigojimo svarba	„<...> kai mes visi žiūrime į tą pačią kryptį, tai <...> lengviau eiti visiems“ (I.3); „<...> juos paskatina ir dalyvaujantys kolegos <...> mato, dalinasi, kalbasi kolegijų metu, neformaliose aplinkose“ (I.5); „<...> kai žmonės dalinasi patirtimi tarpusavyje, tai daro didesnę įtaką nei formali komunikacija“ (I.8).
Praktinė pagalba ir profesinis santykis	„<...> kolegė pakvietė prisijungti vesti vieną iš veiklų“ (I.1); „<...> aš galiu į programos vadovę remtis ir bendradarbiauti“ (I.1); „<...> jeigu mes <...> kreiptumėmės, tai tikrai būtumėm linkusios viena kitai padėti“ (I.1); „<...> apie tą mokinį aš dažnai labai kalbuosi su specialiąja pedagoge <...> keliam klausimus, ieškom atsakymų“ (I.1); „<...> svarbus yra bendradarbiavimas, kai gali <...> su daugiau žinančiu ar patyrusiu pasidalinti“ (I.1); „<...> kiekviena iš savo patirties, iš savo žinių kažką tai pasiūlom kitai naujo ir tada išbandom“ (I.2); „<...> direktorė atsiuntė nuorodą prisijungti į mokymus“ (I.7); „<...> labai daug informacijos apie vaikus ateina iš mokytojų, nes jie juos mato kasdien“ (I.8).
Formalios ir neformalios profesinės mokymosi bendruomenės	„<...> tokia galimybė atsiranda kolegijų metu <...> gali pasidalinti tuo, kas tau svarbu“ (I.1); „<...> mokytojams sukurta yra ta galimybė kartais nuo karto reguliariai susitikti ir pabendrauti, pasidalinti“ (I.5); „<...> juos paskatina ir dalyvaujantys kolegos <...> mato, dalinasi, kalbasi kolegijų metu, neformaliose aplinkose“ (I.5); „<...> vyksta bendravimas prie pietų stalo <...> kažkas kažką parekomenduoja“ (I.7); „<...> yra mokymai, seminarai, kuriuos veda ir patys švietimo pagalbos specialistai“ (I.8).
Bendruomenės palaikymo reikšmė ir įsitraukimo ribos	„<...> tokios bendrystės ir palaikymo iš pačios bendruomenės norėtusi daugiau“ (I.6); „<...> mane tikrai daugiau motyvuotų, jeigu aš jaučiau, kad ne penkiems žmonėms iš organizacijos tai yra svarbu <...>“ (I.6); „<...> žmonės, kuriems vienas ar kitas metodas arba inovacija yra aktuali, įdomi, jie jau žino, kur klausti“ (I.6); „<...> jeigu nebūtų <...> mūsų komandos <...> nežinau, kiek man ilgai užtektų motyvacijos tęsti šitą veiklą“ (I.6); „<...> jeigu mes kalbėtume apie kažkokį <...> labiau įpareigojantį įsitraukimą, manau, kad <...> girdėtume daug atsakymų „ne“ (I.6); „<...> tą iniciatyvą reikia rodyti pačiai <...> eiti ir ieškoti, ir labai tikslingai kreiptis“ (I.3); „<...> kai nėra aiškumo dėl vaidmenų ir atsakomybių, žmonėms sunkiau įsitraukti“ (I.8).
Komandiškumo ir bendruomeniškumo patyrimas	„<...> būtina kolegos partneriai“ (I.3); „<...> jeigu mano kolegė kažką žiauriai gerai daro, man jau ramiau <...> aš nueinu ir paklausiu“ (I.3); „<...> man tai yra komanda, man tai yra bendruomenė“ (I.3); „<...> mes tikrai turim stiprią komandą“ (I.4); „<...> yra daug to jausmo, kad dirbam kompleksiskai“ (I.4); „<...> kai mes matome vieni kitus, galim padėti ir įgalinti“ (I.7); „<...> Pažinimo laboratorijos komanda tariasi ir bendradarbiauja

Kategorija – kolegialus bendradarbiavimas ir profesinės mokymosi bendruomenės	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
	tarpusavyje“ (I.8); „<...> kai jauti, kad priklausai komandai, atsiranda didesnis noras įsitraukti ir dalintis“ (I.8).

Analizuojant praktinį bendradarbiavimo lygmenį, ryškėja jo kaip profesinio santykio ir kasdienės pagalbos reikšmė. Viena iš LUMOS projekte dalyvaujančių mokytojų įsitraukimą į programą sieja su tuo, kad „<...> kolegė pakvietė prisijungti vesti vieną iš veiklų“ (I.1), o vėliau pabrėžia galimybę remtis programos vadove ir bendradarbiauti: „<...> aš galiu į programos vadovę remtis ir bendradarbiauti“ (I.1). Taip pat išryškėja tarpusavyje pagalbos praktikos: „<...> jeigu mes <...> kreiptumėmės, tai tikrai būtumėm linkusios viena kitai padėti“, „<...> apie tą mokinį aš dažnai labai kalbuosi su specialiąja pedagoge <...> keliam klausimus, ieškom atsakymų“ (I.1). Šią kasdienio palaikymo dimensiją papildo ir I.7 patirtis, kuri rodo, kad bendradarbiavimas pasireiškia ne tik tiesiogine pagalba, bet ir kolegų dėmesiu bei iniciatyva pastebėti vienas kito profesinius interesus: „<...> direktorė atsiuntė nuorodą prisijungti į mokymus“ (I.7). Tai leidžia bendradarbiavimą interpretuoti kaip aktyvų kolegų įgalinimą, kai mokytojas ne tik pats ieško galimybių, bet ir yra pastebimas bei skatinamas organizacijos narių.

Šios įžvalgos siejasi su dokumentų analizėje išryškėjusia programos gabumų samprata, kad gabumai suprantami kaip įvairiose srityse pasireiškiantis ir ugdymo sąlygų veikiamas potencialas, todėl vieno mokytojo žvilgsnio dažnai nepakanka – reikalingas skirtingų specialistų matymas ir bendras sprendimų ieškojimas (Tiriamoji mokykla, n.d.b; Tiriamoji mokykla, n.d.c): „<...> kiekviena iš savo patirties, iš savo žinių kažką tai pasiūlom kitai naujo ir tada išbandom“ (I.2); „<...> labai daug informacijos apie vaikus ateina iš mokytojų, nes jie juos mato kasdien“ (I.8). Tokie santykiai atliepia Janiūnaitės ir Rupainienės (2003) teiginį, kad edukacinės inovacijos atsiranda ir plinta per organizacijos narių sąveiką.

Kartu svarbios ir struktūruotos bei neformalios profesinės mokymosi bendruomenės formos. Dalyviai įvardija, kad „<...> tokia galimybė atsiranda kolegijų metu, kai <...> gali pasidalinti tuo, kas tau svarbu“ (I.1), „<...> mokytojams sukurta yra ta galimybė kartais nuo karto reguliariai susitikti ir pabendrauti, pasidalinti“ (I.5). Tačiau reikšminga ir tai, kad dalijimasis vyksta ne tik formaliose erdvėse – I.7 patirtis atskleidžia, jog „<...> vyksta bendravimas prie pietų stalo <...> kažkas kažką parekomenduoja“. Tai rodo gyvą, spontanišką profesinę bendruomenę, kurioje žinios cirkuliuoja natūraliai. Šalia formalių praktikų ryškėja ir komandiškumo patyrimas: „<...> būtina kolegos partneriai“, „<...> jeigu mano kolegė kažką žiauriai gerai daro, man jau ramiau <...> aš nueinu ir paklausiu“, „<...> man tai yra komanda, man tai yra bendruomenė“ (I.3). Organizaciniu lygmeniu tai papildo I.4 mintys: „<...> mes tikrai turim stiprią komandą“ ir „<...> yra daug to jausmo, kad dirbam kompleksiskai“.

Bendruomeniškumas veikia ne tik kaip darbo organizavimo forma, bet ir kaip svarbus motyvacinis veiksnys: „<...> Pažinimo laboratorijos komanda tariasi ir bendradarbiauja tarpusavyje“ (I.8), o „<...> kai jauti, kad priklausai komandai, atsiranda didesnis noras įsitraukti ir dalintis“ (I.8). Šį komandiškumo aspektą papildo ir I.7 įžvalga, kad „<...> kai mes matome vieni kitus, galim padėti ir įgalinti“, kuri leidžia bendradarbiavimą suvokti kaip abipusį stiprybių atpažinimo ir išnaudojimo procesą. Toks kompleksiskumas svarbus ir Pažinimo laboratorijos veiklose, kuriose mokiniai dirba komandose, kuria sprendimus, pristato rezultatus ir reflektuoja patirtį (Tiriamoji mokykla, n.d.a;

Tiriamoji mokykla, 2025). Taigi bendradarbiavimas tampa ne tik mokytojų darbo forma, bet ir pačios programos ugdymo logikos dalimi.

Vis dėlto tyrimo duomenys atskleidžia ir bendruomenės palaikymo bei įsitraukimo ribas. **I.6** pabrėžia, kad „<...> tokios bendrystės ir palaikymo iš pačios bendruomenės norėtusi daugiau“, o didesnis įsitraukimas ją „<...> tikrai daugiau motyvuotų“, jei inovacijos svarbą matytų ne tik keli aktyvūs nariai, bet platesnė organizacijos dalis. Kolegialus bendradarbiavimas čia atsiskleidžia ir kaip motyvacinė atrama – „<...> jeigu nebūtų <...> mūsų komandos <...> nežinau, kiek man ilgai užtektų motyvacijos tęsti šitą veiklą“ (**I.6**), tačiau kartu matyti, kad „<...> žmonės, kuriems vienas ar kitas metodas arba inovacija yra aktuali, įdomi, jie jau žino, kur klausti“, o platesnis įsipareigojimas nėra savaiminis, nes tokiu atveju būtų galima tikėtis „<...> daug atsakymų „ne““ (**I.6**). Panašiai **I.3** akcentuoja, kad „<...> tą iniciatyvą reikia rodyti pačiai <...> eiti ir ieškoti, ir labai tiksliai kreiptis“, kas rodo, jog bendradarbiavimas vis dar nemaža dalimi priklauso nuo individualaus aktyvumo. Ši įtampa svarbi mokykloje įgyvendinamos gabių vaikų programos kontekste. Dokumentų analizė rodo, kad programa orientuota į visuminį mokinio potencialo plėtojimą ir ilgalaikį poveikį, tačiau tokiai kryptčiai įgyvendinti reikalingas platesnis pedagogų ir specialistų įsitraukimas, kad inovacija neliktų tik kelių aktyvių žmonių veikla, o taptų bendru mokyklos profesinės bendruomenės rūpesčiu.

**Žinių dalijimasis** (žr. 12 lent.) yra esminis inovacijos veiksnys, tačiau jo efektyvumas priklauso nuo organizacinių sąlygų (Manafi & Subramaniam, 2015).

**12 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo socialinę prielaidą – žinių dalijimąsi – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – žinių dalijimasis</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Praktinės patirties ir metodų sklaida kaip inovacijos dalis	„<...> po LUMOS projekto įgyvendinimo mes pasidalinsim su kolegėmis <...> metodus išbandytus“ (I.1); „<...> su kai kuriom kolegom pasidalinam tam tikrom inovatyviom <...> programėlėm“ (I.2); „<...> patirties dalinimasis <...> padėtų <...> nebe išradinėti dviračio ten kelis kartus“ (I.6); „<...> pasidalinam <...> kažkokiais užduočių pavyzdžiais <...> tos užduotys migruoja“ (I.7); „<...> grįžus iš Erasmus projektų, įgytos žinios perduodamos kolegoms“ (I.8).
Neformalus, situacinis ir nuo iniciatyvos priklausantis dalijimasis	„<...> dalijimasis papildomai vyksta nuolat <...> jeigu susitinki, tai kalbi apie mokyklinius reikalus“ (I.2); „<...> jeigu kažkam aktualu <...> visada šalia pasidalinti“ (I.3); „<...> refleksijos <...> nenuoseklios ir neformalios vyksta“ (I.4); „<...> jeigu mokytoja bendradarbiaujanti ir geranoriška, tai jinai dalinasi, tada skleidžia tą savo praktiką“ (I.5); „<...> ne visada tai būna suplanuotas susitikimas <...> dalijimasis vyksta natūraliai“ (I.7); „<...> daug kas vyksta per pokalbius – „kaip sekėsi, papasakok“ principu“ (I.8).
Struktūruoto, sistemingo dalijimosi poreikis	„<...> pats dalinimosi proceso organizavimas neskatina dalytis <...> arba tam tikrų mokytojų neaugina“ (I.3); „<...> reikėtų <...> kas mėnesį mes susitinkam reflektuojam, aptariam atvejus“ (I.4); „<...> kai mokytojos bendrai eina į kokius nors mokymus ir kažką sužino kartu“ (I.5); „<...> ne visada būna labai suplanuotas susitikimas aptarti, kaip dirbame“ (I.7); „<...> kai programa kartojasi kelis metus, atsiranda daugiau aiškumo ir natūraliai daugiau dalijimosi“ (I.8).
Prasmės stoka ir paviršinis įsitraukimas (dalijimosi ribotumai)	<...> man to trūksta <...> tas tokias iniciatyvas aš pasilieku sau“ (I.3); „<...> dažniausiai pasidalinama yra tada, kai kažkas pasiseka“ (I.4); „<...> kiek mokytojas šneka <...> man labiau toks jausmas, kad reikia, o ne, kad aš matau prasmę ir noriu“ (I.6); „<...> kai trūksta laiko ir energijos, dalijimasis tampa mažiau aktyvus“ (I.8).

Tyrimo dalyvių patirtyse jis atsiskleidžia kaip būtina, bet dar nevisiškai įsitvirtinusi socialinė prielaida. Pirmiausia dalijimasis reiškiasi kaip praktinės patirties ir metodų sklaida. **I.1** nurodo, kad po LUMOS projekto veiklų įgyvendinimo bus dalijamasi su kolegėmis išbandytais metodais: „<...> po LUMOS projekto įgyvendinimo mes pasidalinsim su kolegėmis <...> metodus išbandytus“, **I.2** akcentuoja konkrečių įrankių perdavimą: „<...> su kai kuriom kolegom pasidalinam tam tikrom inovatyviom <...> programėlėm“, o **I.6** pabrėžia tokio dalijimosi naudą, leidžiančią „<...> nebe išradinėti dviračio ten kelis kartus“. Šią praktiką papildo ir **I.7** patirtis, kuri rodo, kad dalijimasis vyksta per konkrečių ugdymo sprendimų sklaidą kasdienėje veikloje: „<...> pasidalinam <...> kažkokiais užduočių pavyzdžiais <...> tos užduotys migruoja“. Tai leidžia žinių dalijimąsi interpretuoti kaip dinamišką procesą, kuriame metodai ne tik aptariami, bet ir realiai perimami bei taikomi skirtingose klasėse. **I.8** įžvalga apie žinių perdavimą po tarptautinių projektų („<...> grįžus iš Erasmus projektų, įgytos žinios perduodamos kolegoms“) išryškina sistemingesnį dalijimosi aspektą, susijusį su instituciniu mokymusi ir naujų praktikų įnešimu į organizaciją. Tai dera su dokumentų analizėje atsiskleidžiančiu gabių vaikų programos kontekstu, kuriame mokytojų profesinis augimas siejamas su praktikos išbandymu, metodinės medžiagos kūrimu ir jos sklaida bendruomenėje (Tiriamoji mokykla, 2024).

Vis dėlto ši sklaida dažniausiai vyksta neformaliai, situaciškai ir priklauso nuo individualios iniciatyvos. **I.2** teigia, kad „<...> dalijimasis papildomai vyksta nuolat <...> jeigu susitinki, tai kalbi apie mokyklinius reikalus“, **I.3** dalijimąsi sieja su aktualumu: „<...> jeigu kažkam aktualu <...> visada šalia pasidalinti“, o **I.5** akcentuoja asmeninį geranoriškumą: „<...> jeigu mokytoja bendradarbiaujanti ir geranoriška, tai jinai dalinasi, tada skleidžia tą savo praktiką“. Šią neformalumo tendenciją aiškiai patvirtina ir **I.7**, pažymėdama, kad „<...> ne visada tai būna suplanuotas susitikimas <...> dalijimasis vyksta natūraliai“, bei **I.8**, kuri pabrėžia, kad „<...> daug kas vyksta per pokalbius – „kaip sekėsi, papasakok“ principu“. Tai rodo, kad žinių mainai yra integruoti į kasdienę profesinę praktiką, tačiau dėl spontaniškumo jie išlieka fragmentiški ir priklausomi nuo situacijos, todėl ne visada tampa bendru organizacijos žinojimu. Taip pat spontaniškas dalijimasis savaime neužtikrina jo kokybės – dalis mokytojų jį patiria kaip paviršutinišką ar stokojantį prasmės. **I.4** teigia, jog dažniausiai dalijamasi tik sėkmės atvejais: „<...> dažniausiai pasidalinama yra tada, kai kažkas pasiseka“. Kaip pabrėžia Janiūnaitė ir Rupainienė (2003), edukacinės inovacijos tampa efektyvios tada, kai jos yra sistemingai integruojamos į organizacijos veiklą ir palaikomos struktūruotais procesais, todėl galima teigti, kad žinių dalijimasis tampa realia inovacijos diegimo prielaida tik tada, kai jis siejamas su realiais klausimais, sunkumais ir sprendimų paieška – tokiu atveju jis virsta prasmingu profesiniu mokymusi ir inovacijos įsitvirtinimo pagrindu (Manafi & Subramaniam, 2015).

Tyrimo dalyviai išreiškia struktūruoto dalijimosi poreikį: „<...> ne visada būna labai suplanuotas susitikimas aptarti, kaip dirbame“ (**I.7**); „<...> man to trūksta <...> tas tokias iniciatyvas aš pasilieku sau“ (**I.3**). Taip pat aptariami ir struktūruoto dalijimo ribotumai: „<...> pats dalinimosi proceso organizavimas neskatina dalytis <...> arba tam tikrų mokytojų neaugina“ (**I.3**); „<...> kiek mokytojas šneka <...> man labiau toks jausmas, kad reikia, o ne, kad aš matau prasmę ir noriu“ (**I.6**). Šią problematiką papildo ir **I.8** įžvalga, kad „<...> kai trūksta laiko ir energijos, dalijimasis tampa mažiau aktyvus“, atskleidžianti praktinius barjerus, ribojančius žinių sklaidą net ir esant pozityvioms nuostatoms. **I.8** pastebėjimas, kad „<...> kai programa kartojasi kelis metus, atsiranda daugiau aiškumo ir natūraliai daugiau dalijimosi“, leidžia daryti prielaidą, jog sistemingas dalijimasis formuojasi palaipsniui, stiprėjant pačiai programai ir jos įgyvendinimo patirčiai. **I.4** siūlo reguliarią refleksiją: „<...> reikėtų <...> kas mėnesį mes susitinkam reflektuojam, aptariam atvejus“, o **I.5**

išskiria bendrų mokymų svarbą: „<...> kai mokytojos bendrai eina į kokius nors mokymus ir kažką sužino kartu“. Tai atliepia ir dokumentų analizėje nustatytą programos kryptį, kurioje numatoma ne tik individuali praktika, bet ir patirties sklaida, bendradarbiavimas bei metodinės medžiagos kūrimas mokyklos mastu (Tiriamoji mokykla, 2024).

**Tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir partnerystės** (žr. 13 lent.) tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia kaip išorinis impulsas, praplečiantis mokyklos galimybes ir stiprinantis inovacijų diegimą: „<...> tarptautiniai projektai <...> dažnai yra galimybė <...> išbandyti kažką naujo“ (I.1); „<...> prie <...> naujų partnerysčių ir inovacijų parsivežimo į mūsų organizaciją prisideda mūsų Erasmus programa“ (I.6). Ši prielaida ypač reikšminga gabių vaikų programos kontekste, kurioje viena iš esminių įgyvendinimo krypčių yra tarptautinis Erasmus mažos apimties partnerysčių projektas LUMOS, orientuotas į metodinės medžiagos kūrimą ir pedagogų kompetencijų stiprinimą dirbant su įvairių gebėjimų mokiniais (Tiriamoji mokykla, 2024).

**13 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo socialinę prielaidą – tarpinstitucinį bendradarbiavimą ir partnerystes – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir partnerystės</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Išorinės partnerystės kaip inovacijų ir naujų patirčių šaltinis	„<...> dalyvavau <...> paskaitoj vienos dėstytojos iš Vilniaus universiteto, kuri tyrinėja gabius vaikus“ (I.1); „<...> tarptautiniai projektai, vykstantys mokykloje, dažnai yra galimybė <...> išbandyti kažką naujo“ (I.1); „<...> aktyviai bendradarbiaujama su užsienio partneriais, kurie <...> specializuojasi būtent tokių vaikų ugdyme“ (I.1); „<...> bendradarbiavimas <...> praturtina <...> dalinantis savo patirtimi iš tam tikros mokslo arba veiklos srities“ (I.1); „<...> studentai, kurie ateina atlikti praktiką <...> su savo inovacijom įsilieja į klasę“ (I.2); „<...> bendradarbiavimas su universitetais suteikia kitokį požiūrį ir platesnį matymą“ (I.8); „<...> jie gali savo žinių bagažu pasidalinti su vaikais“ (I.7).
Mokymosi aplinkos plėtimas ir patyriminis mokymasis už mokyklos	„<...> Pažinimo laboratorijos metu <...> atvyksta svečiai, kurie <...> yra savo sričių žinovai“ (I.1); „<...> mes keliaujame mokytis į miesto erdves“ (I.3); „<...> eidami į išorę <...> labai daug pasiimam, parsinešam“ (I.3); „<...> tai leidžia vaikams pritaikyti žinias kuriant savo projektus“ (I.8); „<...> tai gali tapti paskatinimu šitą temą plėtoti kitose pamokose“ (I.7).
Mokslo ir praktikos sąveikos poreikis	„<...> man atrodo, taip, bendradarbiauja, bet tikrai galėtų būti daugiau“ (I.4); „<...> kalbant apie gabius vaikus <...> reikia to, kad mokslas ateitų į mokyklą“ (I.4); „<...> kad mes pasižiūrėtume, kokie yra tyrimai ir ką jie sako“ (I.4); „<...> švietimo <...> įstaigos, tyrimų centrai, universitetai <...> turėtų daugiau <...> būti prisijungę“ (I.4).
Tarptautinių programų ir mobilumo reikšmė partnerystėms	„<...> prie <...> naujų partnerysčių ir inovacijų parsivežimo į mūsų organizaciją prisideda mūsų Erasmus programa“ (I.6); „<...> kai pamatom kitas mokyklas ir kitas patirtis <...> vis tiek kažką tokio patyriminio išmokstam“ (I.6).
Partnerystės kaip pasitikėjimo, motyvacijos ir profesinio augimo šaltinis	„<...> kiekvienas bendradarbiavimas, jeigu jis yra su <...> ekspertinėm arba patirtį turinčiom organizacijom, jisai duoda <...> pasitikėjimo“ (I.5); „<...> pastiprina ir mokytojus, pastiprina ir pačius tuos, kurie tą inovaciją neša“ (I.5); „<...> visiems duoda <...> motyvacijos ir pastiprinimo, ir aišku, kad žinių“ (I.5); „<...> kviečiame, pavyzdžiui, lektorius iš įvairių institucijų“ (I.6); „<...> bendradarbiavimas su išoriniais partneriais suteikia naujų idėjų ir motyvuoja“ (I.8); „<...> atsiranda nauji dalykai, kurių galim pradėti siekti“ (I.7).

Be tarptautinio bendradarbiavimo, tyrimo dalyviai akcentuoja ir ryšių su Lietuvos universitetais svarbą: „<...> bendradarbiavimas su universitetais suteikia kitokį požiūrį ir platesnį matymą“ (I.8); „<...> dalyvavau <...> paskaitoj vienos dėstytojos iš Vilniaus universiteto, kuri tyrinėja gabius vaikus“ (I.1); „<...> studentai, kurie ateina atlikti praktiką <...> su savo inovacijom įsilieja į klasę“ (I.2). Partnerystės atsiskleidžia kaip svarbus pasitikėjimo, motyvacijos ir profesinio augimo šaltinis. I.5 teigia, kad bendradarbiavimas su ekspertinėmis organizacijomis „<...> duoda <...> pasitikėjimo“, „<...> pastiprina ir mokytojus <...> ir pačius tuos, kurie tą inovaciją neša“ bei „<...> visiems duoda <...> motyvacijos <...> ir žinių“. I.6 papildomai išskiria lektorius iš įvairių institucijų kaip svarbų išorinės ekspertizės šaltinį: „<...> kai pamatom kitas mokyklas ir kitas patirtis <...> vis tiek kažką tokio patyriminio išmoktam“. Tai leidžia teigti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas veikia ne tik kaip žinių perdavimo mechanizmas, bet ir kaip socialinis bei emocinis palaikymas, stiprinantis pedagogų pasitikėjimą ir įsitraukimą į inovacijų diegimą. Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad išorinės partnerystės veikia kaip inovacijų ir naujų patirčių šaltinis, leidžiantis mokytojams perimti kitų organizacijų žinias ir praktikas, o LUMOS projekto logika sudaro sąlygas šias patirtis sistemingai perkelti į mokyklos praktiką.

Partnerystės taip pat reikšmingai prisideda prie mokymosi aplinkos plėtimo ir patyriminio mokymosi stiprinimo. Popamokinės gabių vaikų programos dalies – Pažinimo laboratorijos — struktūra yra grindžiama patyriminėmis ir projektinėmis veiklomis (Tiriamoji mokykla, n.d.a). Į Pažinimo laboratorijos veiklas „<...> atvyksta svečiai, kurie <...> yra savo sričių žinovai“ (I.1) ir „<...> gali savo žinių bagažu pasidalinti su vaikais“ (I.7). Šią patyriminio mokymosi dimensiją dar labiau išryškina I.8, pažymėdama, kad tokios patirtys „<...> leidžia vaikams pritaikyti žinias kuriant savo projektus“, o I.7 akcentuoja tęstinumą ugdymo procese: išorinės veiklos „<...> gali tapti paskatinimu šitą temą plėtoti kitose pamokose“. Partnerystės daro tiesioginį poveikį ne tik mokytojams, bet ir mokiniams, praturtindamos ugdymo turinį autentiškomis, realiomis patirtimis. I.3 akcentuoja mokymąsi už mokyklos ribų: „<...> mes keliaujame mokytis į miesto erdves“, „<...> eidami į išorę <...> labai daug pasiimam, parsinešam“ (I.3). Tai leidžia teigti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas ne tik papildo ugdymo turinį, bet ir keičia pačią mokymosi patirtį, sudarydamas sąlygas mokiniams mokytis autentiškose, realaus pasaulio situacijose, o inovacija tokiu būdu peržengia tradicinės klasės ribas ir įgyja platesnį, patyriminį pobūdį (Janiūnaitė ir Rupainienė, 2003).

Kita vertus, švietimo pagalbos specialistės išvalgos atskleidžia ir neišnaudotą šios prielaidos potencialą. I.4 pabrėžia, kad bendradarbiavimo su universitetais ir tyrimų centrais galėtų būti daugiau: „<...> man atrodo, taip, bendradarbiauja, bet tikrai galėtų būti daugiau“, ypač gabių vaikų ugdymo srityje, nes „<...> reikia to, kad mokslas ateitų į mokyklą“ (I.4) ir kad mokytojai galėtų remtis tyrimais: „<...> kad mes pasižiūrėtume, kokie yra tyrimai ir ką jie sako“ (I.4). Tai išryškina mokslo ir praktikos sąveikos svarbą kaip esminę inovacijų stiprinimo sąlygą. Literatūroje pabrėžiama, kad inovacijos organizacijose stiprėja tada, kai jos geba integruoti išorines žinias (Manafi & Subramaniam, 2015). Šią perspektyvą papildo ir I.8 išvalga, kad „<...> bendradarbiavimas su išoriniais partneriais suteikia naujų idėjų ir motyvuoja“, o I.7 akcentuoja, kad bendradarbiavimo dėka „<...> atsiranda nauji dalykai, kurių galim pradėti siekti“. Tai leidžia partnerystes interpretuoti ne tik kaip esamos praktikos stiprinimo, bet ir kaip naujų ugdymo kryptių generavimo šaltinį.

*Apibendrinant galima teigti, kad socialinės gabių vaikų programos diegimo prielaidos atsiskleidžia kaip bendruomenės sąveikų, profesinio dialogo ir partnerystėmis grįsto mokymosi visuma. Tyrimo duomenys rodo, kad inovacijos plėtojimą stiprina kolegialus bendradarbiavimas, komandiškumo*

*jausmas, praktinė pagalba, žinių dalijimasis ir išorinių partnerių įsitraukimas. Kartu išryškėja, kad šios prielaidos dar nėra visiškai sistemingos – bendradarbiavimas ir dalijimasis žiniomis dažnai priklauso nuo individualios iniciatyvos, neformalių ryšių ir asmeninio įsitraukimo. Todėl socialinių prielaidų stiprinimas sietinas su aiškesniu vaidmenų pasiskirstymu, struktūruotomis refleksijos bei dalijimosi praktikomis ir platesniu mokyklos bendruomenės įsitraukimu, kad gabių vaikų programa taptų ne pavienių aktyvių asmenų iniciatyva, o bendru profesinės bendruomenės veikimo lauku.*

**Organizacinės edukacinės inovacijos diegimo prielaidos.** Organizacinės gabių vaikų programos diegimo prielaidos analizuojamos remiantis pusiau struktūruoto interviu duomenimis, kurių klausimai buvo sudaryti atsižvelgiant į teorinėje dalyje išskirtas edukacinių inovacijų diegimo prielaidų grupes. Šioje analizės dalyje dėmesys skiriamas mokyklos vizijai ir strateginei kryptiai, lyderystei, institucinei paramai ir ištekliams, mokymosi kultūrai bei organizacinei patirčiai ir ilgalaikiam bendruomenės įsitraukimui. Remiantis dedukcine tematine analize, siekiama atskleisti, kaip šios organizacinės prielaidos pasireiškia gabių vaikų programos įgyvendinimo praktikoje ir kokią reikšmę jos turi edukacinės inovacijos įtvirtinimui mokyklos lygmeniu.

Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad organizacinės gabių vaikų programos diegimo prielaidos mokykloje pirmiausia siejasi su **aiškia augimo kryptimi ir strateginiu inovacijų įprasminimu** (žr. 14 lent.). Ši kryptis Tiriamojoje mokykloje atsiskleidžia per gabių vaikų ugdymui skirtą Mokslų vaikų programą, kuri jungia mokinių ugdymą Pažinimo laboratorijoje ir mokytojų profesinį tobulėjimą LUMOS projekto kontekste, taip sudarydama prielaidas inovacijas plėtoti ne pavienių iniciatyvų, bet visos mokyklos lygmeniu.

**14 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – į augimą orientuotą mokyklos viziją ir strateginę kryptį – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – į augimą orientuota mokyklos vizija ir strateginė kryptis</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Inovacijų ir augimo krypties siekis bei bendras tikslų matymas	„<...> mokykla vis ieško <...> inovatyvių būdų <...> kur galėtų mokytojai stiprėti“ (I.1); „<...> tas noras būti inovatyviems ir augti <...> matau labai didelę pastangą“ (I.3); „<...> mes kartais galime turėti mažiau tikslų, mažiau tų inovatyvių idėjų <...> bet būkime žiauriai geri“ (I.3); „<...> labai svarbu <...> tikslo matymas visiems į tą pačią pusę“ (I.3); „<...> mes neturime kito pasirinkimo, kaip tik eiti su inovacijom“ (I.6); „<...> reikia klausti, kaip greitai ir kaip efektyviai mes galime tą padaryti“ (I.6); „<...> mokykla kuria erdvę <...> kad tokie vaikai galėtų augti ir mokytis“ (I.7); „<...> ugdymasis yra ilgalaikis procesas, todėl svarbu ne imti po vieną iniciatyvą, o išsirinkus kryptį joje išbūti“ (I.8).
Strateginio įtvirtinimo, atsakomybių ir nuoseklumo poreikis	„<...> LUMOS ir Pažinimo laboratoriją matau visiškai kaip pavienius projektus. Ir tikrai norėtuši, kad tai būtų strategijos dalis“ (I.4); „<...> turėtų būti mokyklos strategijos dalis ir kad tuo gyventų visi“ (I.4); „<...> jeigu susitarėm, nusprendėm, tai tada nuosekliai <...> laikytis bent kelis metus“ (I.5); „<...> laikui bėgant <...> išsigryninsime, kurios yra tos mūsų kryptys“ (I.7); „<...> kai viskas neaišku ir „plaukioja“, reikia labai daug resursų iš žmonių“ (I.8).
Programos institucionalizavimas ir integracija į formalųjį ugdymą	„<...> gabių vaikų ugdymas tikrai yra laikoma mokyklos kryptimi“ (I.5); „<...> tai nėra būrelis, tai yra programa“ (I.6); „<...> jau kitais metais <...> kaip galime integruoti į formalųjį ugdymą“ (I.6); „<...> kiekvienoje klasėje yra vaikų, kuriems reikia daugiau <...> todėl tai turėtų būti viena iš pagrindinių kryptių“ (I.7); „<...> Pažinimo laboratorija jau tampa nebeatsiejama mokyklos dalimi“ (I.8)

Mokykloje matomas nuoseklus siekis ieškoti naujų ugdymo formų: „<...> mokykla vis ieško <...> inovatyvių būdų <...> kur galėtų mokytojai stiprėti“ (I.1). I.3 taip pat pastebi stiprų organizacijos norą „<...> būti inovatyviems ir augti“, tačiau kartu pabrėžia, kad svarbus ne tik inovacijų kiekis, bet ir kryptingumas: „<...> mes kartais galime turėti mažiau tikslų, mažiau tų inovatyvių idėjų <...> bet būkime žiauriai geri“ (I.3), akcentuodama ir bendro veikimo svarbą: „<...> labai svarbu <...> tikslo matymas visiems į tą pačią pusę“ (I.3). Šios išvalgos atliepia socio-kultūrinę inovacijų sklaidos perspektyvą, kurioje pabrėžiama, kad inovacijos švietimo organizacijose tampa prasmingos tik tada, kai jos siejamos su bendru organizacijos tikslu ir kuriama bendra kryptimi grindžiama veikimo logika (Jimoh, 2025), o jų vertė atsiskleidžia per bendras praktikas, kolektyvinį mokymąsi ir organizacinę kultūrą (Lee & Hung, 2016).

Vis dėlto tyrimo dalyviai atskleidžia, kad ši kryptis dar nėra iki galo nuosekliai įtvirtinta organizacijos veikloje. I.4 Pažinimo laboratorijos veiklas ir LUMOS projektą apibūdina kaip „<...> pavienius projektus“ ir pabrėžia, kad „<...> turėtų būti mokyklos strategijos dalis ir kad tuo gyventų visi“, o I.5, nors ir pripažįsta, kad „<...> gabių vaikų ugdymas tikrai yra laikoma mokyklos kryptimi“, akcentuoja nuoseklumo stoką: „<...> jeigu susitarėm, nusprendėm, tai tada nuosekliai <...> laikytis bent kelis metus“ (I.5). Šią kryptį papildo ir I.7 išvalga, kad mokykla „<...> kuria erdvę <...> kad tokie vaikai galėtų augti ir mokytis“, kuri leidžia strateginę kryptį interpretuoti ne tik kaip organizacinį sprendimą, bet ir kaip sąmoningai formuojamą ugdymo aplinką, orientuotą į skirtingų mokinių poreikių atliepimą. I.8 akcentas, kad „<...> ugdymasis yra ilgalaikis procesas, todėl svarbu ne imti po vieną iniciatyvą, o išsirkus kryptį joje išbūti“, sustiprina nuoseklumo ir strateginio tęstinumo svarbą, išryškindamas inovacijų įgyvendinimą kaip ilgalaikę, kryptingą veiklą, o ne pavienių projektų visumą.

Įtampa tarp deklaruojamos krypties ir realaus nuoseklumo praktikoje gali būti suprantama kaip natūrali inovacijų įsitvirtinimo proceso dalis: „<...> laikui bėgant <...> išsigrūninsime, kurios yra tos mūsų kryptys“ (I.7). Socio-kultūrinė perspektyva pabrėžia, kad mokytojų praktikos ir organizaciniai pokyčiai formuojasi palaipsniui – per bendras patirtis, jų refleksiją ir nuolatinį tobulinimą, o ne per pavienius ar vienkartinis sprendimus (Lee & Hung, 2016), todėl atskirų iniciatyvų dominavimas leidžia manyti, kad organizacijoje dar tik kuriamos prielaidos bendram inovacijų įsitvirtinimui ir jų tapimui integralia mokyklos kultūros dalimi. Tai atsiskleidžia ir konkrečiose dalyvių patirtyse. I.6 teigia, kad mokykla neturi „<...> kito pasirinkimo, kaip tik eiti su inovacijom“, tačiau kartu kelia klausimą, „<...> kaip greitai ir kaip efektyviai mes galime tą padaryti“, taip pabrėždama ne tik inovacijų neišvengiamumą, bet ir jų įgyvendinimo iššūkius. I.8 išvalga, kad „<...> kai viskas neaišku ir „plaukioja“, reikia labai daug resursų iš žmonių“, išryškina praktinę tokio neapibrėžtumo kainą – papildomas emocijas ir profesines sąnaudas, kurias patiria pedagogai. Galiausiai pereinamoji būseną ypač aiškiai atsiskleidžia I.6 mintyje, kad programa turėtų būti suvokiama ne kaip „būrelis“, bet kaip „programa“, kuri ateityje galėtų būti integruojama ir į formalųjį ugdymą: „<...> jau kitais metais <...> galime integruoti į formalųjį ugdymą“, taip pereinant nuo fragmentiškų veiklų prie strategiškai įprasmintos ir tvarios inovacijų plėtros, kai inovacija tampa integralia ugdymo proceso dalimi. Programos institucionalizavimo aspektą dar labiau sustiprina I.7 išvalga, kad „<...> kiekvienoje klasėje yra vaikų, kuriems reikia daugiau <...> todėl tai turėtų būti viena iš pagrindinių krypčių“, kuri leidžia gabių vaikų ugdymą interpretuoti kaip universalią, visos mokyklos lygmeniu aktualią sritį, o ne siaurą specializuotą veiklą. I.8 pastebėjimas, kad „<...> Pažinimo laboratorija jau tampa nebeatsiejama mokyklos dalimi“, rodo perėjimą iš inovacijos diegimo etapo į institucionalizacijos stadiją, kai programa palaipsniui integruojasi į organizacijos kasdienę praktiką.

**Lyderystė** (žr. 15 lent.) dalyvių patirtyse siejama su gebėjimu kurti bendrą kryptį, paskirstyti atsakomybes, palaikyti mokytojus ir telkti bendruomenę.

**15 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – lyderystę – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – Lyderystė</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Organizavimas ir iniciatyvų įgyvendinimas	„<...> mokykla skiria ir laiko ir žmonių atsakingų už tam tikrus projektus“ (I.1); „<...> programos vadovė suorganizavo <...> paskaitą <...> apie gabius vaikus“ (I.1); „<...> galim pakviesti žmones <...> kurie gali atnešti pridėtinės vertės“ (I.7); „<...> pradžioje mano vaidmuo buvo suplanuoti veiklas ir jas praveisti“ (I.8).
Motyvacinė, palaikanti ir įtraukianti lyderystė	„<...> buvo svarbus <...> paskatinimas programos vadovės“ (I.1); „<...> sąlygos <...> gali tave arba uždegti, arba labai demotyvuoti“ (I.3); „<...> administracijos arba atsakingų žmonių paskatinimas, pakvietimas, parodytas dėmesys ir pasitikėjimas <...> tikrai svarbu“ (I.5); „<...> skatinti ir bendradarbiauti, teikti metodinę pagalbą, organizuoti dar papildomų mokymų“ (I.5); „<...> reikia žmogaus, kuris modeliuotų ir motyvuotų“ (I.6); „<...> trūksta mokytojų įtraukimo į sprendimų priėmimą“ (I.6); „<...> vadovybė įsitraukia, domisi, ateina stebėti veiklą“ (I.8); „<...> jaučiu tikrai labai stiprų palaikymą“ (I.7).
Strateginė kryptis, nuoseklumas ir organizacinis aiškumas	„<...> ne tik palaikymo čia reikia. Čia reikėtų <...> sustrategavimo, o kur tai nuves“ (I.4); „<...> tęstinumą užtikrina tie idėjos palaikytojai, o <...> gyvybę <...> suteikia vis tiek vadovai“ (I.4); „<...> jeigu sutarimo nėra ir yra abejonės pačioje administracijoje <...> tos abejonės persikelia <...> ant mokytojų pečių“ (I.5); „<...> labai svarbu, kad tai nebūtų tik administracijos pasirinkimai“ (I.7).

Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad organizaciniai sprendimai, tokie kaip atsakingų asmenų paskyrimas ar mokymų inicijavimas, sudaro prielaidas mokytojams įsitraukti į inovacijų diegimą. Tai atsiskleidžia ir Mokslų vaikų programos kontekste, kur LUMOS projekto veiklos bei Pažinimo laboratorijos įgyvendinimas remiasi tiek organizaciniu koordinavimu, tiek kryptingu mokytojų įgalinimu: „<...> mokykla skiria ir laiko, ir žmonių atsakingų už tam tikrus projektus“ (I.1); „<...> programos vadovė suorganizavo <...> paskaitą <...> apie gabius vaikus“ (I.1); „<...> buvo svarbus <...> paskatinimas programos vadovės“ (I.1). Kartu išryškėja ir aiškias vaidmenų paskirstymo svarba, leidžianti inovacijoms veikti ne fragmentiškai, o nuosekliai: „<...> jeigu <...> pagal planą būtų įtraukti ir turėtų savo atsakomybes ir pareigas, tai tada viskas vyktų gerai“ (I.2); „<...> galim pakviesti žmones <...> kurie gali atnešti pridėtinės vertės“ (I.7); „<...> pradžioje mano vaidmuo buvo suplanuoti veiklas ir jas praveisti“ (I.8). Tokia praktika atitinka požiūrį, kad inovacijų plėtra priklauso ne tik nuo individualių iniciatyvų, bet ir nuo kryptingai kuriamų organizacinių sąlygų (Kremer ir kt., 2019).

Kita vertus, dalyvių patirtys rodo, kad organizacinis palaikymas turi būti papildomas aiškia strategine kryptimi. Vien tik paskatinimas ar pavienės iniciatyvos nėra pakankamos – būtinas kryptingas veiklos planavimas ir inovacijos trajektorijos matymas: „<...> ne tik palaikymo čia reikia. Čia reikėtų <...> sustrategavimo, o kur tai nuves“ (I.4); „<...> reikia žmogaus, kuris modeliuotų ir motyvuotų“ (I.6). Šios išvalgos leidžia teigti, kad lyderystė inovacijų kontekste apima ne tik palaikymą, bet ir gebėjimą struktūruoti procesus bei nukreipti juos ilgalaikių tikslų link (Jimoh, 2025; Lee & Hung, 2016). Tai ypač svarbu įgyvendinant Mokslų vaikų programą, kuri savo esme reikalauja ne pavienių veiklų, bet nuoseklios sistemos – nuo mokytojų mokymų iki praktinio taikymo ir refleksijos.

Lyderystė taip pat atsiskleidžia per organizacijos mikroklimatą ir mokytojų patiriamą emocinį palaikymą. Dalyvių patirtys rodo, kad vadovų kuriamos sąlygos gali tiek skatinti įsitraukimą, tiek jį slopinti: „<...> sąlygos <...> gali tave arba uždegti, arba labai demotyvuoti“ (I.3). Reikšmingu tampa ir vadovų dėmesys, pasitikėjimas bei aktyvus palaikymas, kuris pasireiškia kvietimu įsitraukti („<...> labai svarbu, kad tai nebūtų tik administracijos pasirinkimai“ (I.7)), bendradarbiavimo skatinimu ir metodinės pagalbos teikimu: „<...> administracijos arba atsakingų žmonių paskatinimas, pakvietimas, parodytas dėmesys ir pasitikėjimas <...> tikrai svarbu“ (I.5); „<...> skatinti ir bendradarbiauti, teikti metodinę pagalbą, organizuoti dar papildomų mokymų“ (I.5). Tai leidžia teigti, kad lyderystė kuria ne tik struktūrines, bet ir psichologines inovacijų įgyvendinimo prielaidas (Emerson ir kt., 2012; Manafi & Subramaniam, 2015).

Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad idėjų palaikymas ir jų gyvybingumas priklauso nuo vadovų įsitraukimo: „<...> tęstinumą užtikrina tie idėjos palaikytojai, o <...> gyvybę <...> suteikia vis tiek vadovai“ (I.4). I.8 pastebėjimas, kad „<...> vadovybė įsitraukia, domisi, ateina stebėti veiklų“, leidžia lyderystę interpretuoti kaip aktyvų dalyvavimą ugdymo procese, o ne tik formalų koordinavimą. Tačiau jei pačioje administracijoje trūksta vieningo požiūrio, tai tiesiogiai veikia mokytojų pasitikėjimą ir įsitraukimą: „<...> jeigu sutarimo nėra ir yra abejonės pačioje administracijoje <...> tos abejonės persikelia <...> ant mokytojų pečių“ (I.5). Be to, lyderystė dar ne visuomet realizuojama kaip įtraukus procesas – „<...> trūksta mokytojų įtraukimo į sprendimų priėmimą“ (I.6), o tai rodo, kad inovacijų įgyvendinimas dar nėra pilnai grindžiamas bendrakūra. Tai atliepia teorines išvalgas, kad tvarioms inovacijoms būtinas ne tik vadovų inicijavimas, bet ir aktyvus darbuotojų dalyvavimas kuriant bei įgyvendinant sprendimus (Jimoh, 2025). Tokiu būdu lyderystė galių vaikų programos kontekste atsiskleidžia kaip daugialypis procesas, apimantis organizacinių sąlygų kūrimą, strateginį kryptingumą, emocinį palaikymą ir bendruomenės įtraukimą.

**Institucinė parama ir ištekliai** (žr. 16 lent.) tyrimo dalyvių patirtyse išryškėja kaip prielaida, nuo kurios priklauso, ar inovacija gali būti ne tik inicijuojama, bet ir praktiškai įgyvendinama.

**16 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – institucinę paramą ir išteklius – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – Institucinė parama ir ištekliai</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Profesinio tobulėjimo galimybės ir mokymų prieinamumas	„<...> mokytojai <...> kviečiami domėtis, išbandyti, dalyvauti“ (I.1); „<...> mokymai buvo atviri ne tik tai projekto dalyviams, bet ir visiems norintiems mokyklos mokytojams“ (I.1); „<...> mokymai <...> gali pats pasirinkti tuos mokymus, dalyvauti, kokį tau trūksta“ (I.2); „<...> buvo investuota <...> į mokymus“ (I.6); „<...> visi prašymai dėl profesinio tobulėjimo buvo patenkinti“ (I.6); „<...> per patyrimą, stebėjimą ir dalyvavimą veiklose tu natūraliai mokaisi“ (I.8).
Materialiniai ir metodiniai ištekliai ugdymo įgyvendinimui	„<...> jeigu mokykla turėtų <...> kompiuterių, planšečių daugiau <...> arba <...> laboratoriją“ (I.1); „<...> norėtųsi turėti resursų spintą ir pasiimti to, ko tau reikia pamokai, kad <...> nereikėtų pačiai dar ieškoti <...> susirinkti <...> tas visas priemones“ (I.3); „<...> tie eksperimentai <...> pats mokytojas iš tiesų susikuria tą situaciją“ (I.2); „<...> įgyvendinant yra teikiama metodinė pagalba“ (I.5); „<...> kad galėčiau tai įgyvendinti klasėje, man reikia lego, tai mes užsisakėm lego“ (I.7).
Organizacinės sąlygos: laikas, darbo krūvis ir lankstumas	„<...> laikas yra ribojantis faktorius. Labai“ (I.2); „<...> jeigu mokytojas nori pasimažinti krūvį, kad turėtų daugiau laiko <...> tokia galimybė yra“ (I.5); „<...> inovacijos <...> suprantamos kaip ekstra darbas“ (I.6); „<...> mokytojams kyla klausimas, kada tai

Kategorija – Institucinė parama ir ištekliai	
Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
	padaryti“ (I.6); „<...> kartais atrodo tikrai norisi daugiau laiko <...> nes susitinkam tik kartą per savaitę“ (I.7).
Finansinė ir projektinė parama inovacijoms	„<...> Erasmus programos <...> yra sudaromos sąlygos važinėti“ (I.4); „<...> LUMOS projekte <...> finansavimas veikloms iš tikrųjų prisideda“ (I.5); „<...> jeigu tai yra mokyklos strateginė kryptis, tai yra finansuojami mokymai“ (I.5).

Pirmiausia dalyviai akcentuoja profesinio tobulėjimo ir metodinės paramos ir išteklių prieinamumą: „<...> mokytojai <...> kviečiami domėtis, išbandyti, dalyvauti“ (I.1); „<...> kad galėčiau tai įgyvendinti klasėje, man reikia lego, tai mes užsisakėm lego“ (I.7), o mokymai organizuojami plačiai: „<...> mokymai buvo atviri ne tik tai projekto dalyviams, bet ir visiems norintiems mokyklos mokytojams“ (I.1). Profesinio augimo galimybės nėra siejamos vien su formaliu dalyvavimu mokymuose: „<...> per patyrimą, stebėjimą ir dalyvavimą veiklose tu natūraliai mokaisi“ (I.8). Svarbu ir tai, kad mokytojai gali rinktis jiems aktualų turinį: „<...> gali pats pasirinkti tuos mokymus, dalyvauti, kokių tau trūksta“ (I.2). Organizacijos lygmeniu šią kryptį papildo investicijos į kompetencijų plėtojimą: „<...> buvo investuota <...> į mokymus“ (I.6), „<...> visi prašymai dėl profesinio tobulėjimo buvo patenkinti“ (I.6), o strateginėse srityse „<...> yra finansuojami mokymai“ ir „<...> įgyvendinant yra teikiama metodinė pagalba“ (I.5). Tai rodo, kad mokykloje kuriamos realios prielaidos mokytojų profesiniam augimui, kuris laikomas svarbia inovacijų įgyvendinimo sąlyga (Lyu, 2025; Jimoh, 2025). Gabių vaikų programos kontekste tai ypač reikšminga, nes LUMOS projektas ne tik suteikia mokymų ir metodinės pagalbos galimybes, bet ir padeda šias galimybes susieti su gabių vaikų ugdymo praktika.

Finansinė ir organizacinė parama dalyvių patirtyse siejama su platesnėmis galimybėmis plėtoti inovaciją. I.4 pabrėžia, kad „<...> Erasmus programos <...> yra sudaromos sąlygos važinėti“, o I.5 pažymi, kad „<...> LUMOS projekte <...> finansavimas veikloms iš tikrųjų prisideda“. Tai rodo, kad projektinė parama padeda mokyklai neapsiriboti vien vidiniais resursais, o pasitelkti išorines galimybes mokymuisi, veiklų organizavimui ir inovacijų plėtrai. Kartu svarbus ir darbo organizavimo lankstumas: „<...> jeigu mokytojas nori pasimažinti krūvį, kad turėtų daugiau laiko <...> tokia galimybė yra“ (I.5). Vis dėlto ši parama ne visada pakankamai atliepia kasdienės praktikos realijas. Laikas dalyvių patirtyse iškyla kaip vienas ryškiausių ribojančių veiksnių – „<...> laikas yra ribojantis faktorius. Labai“ (I.2), o inovacijos dažnai suvokiamos kaip papildoma veikla: „<...> inovacijos <...> suprantamos kaip ekstra darbas“ (I.6), todėl „<...> mokytojams kyla klausimas, kada tai padaryti“ (I.6). Šią įtampą dar labiau išryškina I.7 patirtis, kad „<...> kartais atrodo tikrai norisi daugiau laiko <...> nes susitinkam tik kartą per savaitę“, kuri leidžia teigti, kad net ir esant struktūruotoms veikloms, jų dažnumas ir laiko apimtis ne visada pakankami nuosekliam inovacijos įgyvendinimui. Tai leidžia teigti, kad institucinė parama turi apimti ne tik mokymus ar finansavimą, bet ir realų darbo krūvio bei laiko planavimo suderinimą, nes priešingu atveju inovacija lieka papildoma atsakomybe, o ne kasdienės pedagoginės veiklos dalimi.

Materialinių ir metodinių išteklių prieinamumas taip pat atsiskleidžia kaip svarbi, bet ne iki galo užtikrinta inovacijos diegimo sąlyga. Dalyviai mini technologinių ir erdvinį išteklių poreikį: „<...> jeigu mokykla turėtų <...> kompiuterių, planšečių daugiau <...> arba <...> laboratoriją“ (I.1), taip pat kasdieniam darbui reikalingų priemonių trūkumą: „<...> norėtusi turėti resursų spintą ir pasiimti to, ko tau reikia pamokai, kad <...> nereikėtų pačiai dar ieškoti <...> susirinkti <...> tas visas priemones“

**(I.3).** Kai šie ištekliai nėra lengvai prieinami, inovatyvių veiklų įgyvendinimas persikelia į individualų mokytojo lygmenį: „<...> tie eksperimentai <...> pats mokytojas iš tiesų susikuria tą situaciją“ **(I.2)**. Tai rodo, kad institucinė parama mokykloje egzistuoja, tačiau jos poveikis priklauso nuo to, kiek skirtingos paramos formos – profesinis tobulėjimas, finansavimas, metodinė pagalba, laiko planavimas ir materialiniai ištekliai – veikia kaip tarpusavyje suderinta sistema. Tvari inovacijų plėtra tampa įmanoma tada, kai organizacinės sąlygos leidžia mokytojams ne tik įgyti žinių, bet ir realiai jas taikyti kasdienėje praktikoje (Shahali & Halim, 2023; Stumbrienė ir kt., 2024; Lee & Hung, 2016; Kremer ir kt., 2019).

**Mokymosi kultūra** (žr. 17 lent.) tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia kaip svarbi prielaida, leidžianti Pažinimo laboratorijos ir LUMOS projekto kontekste inovacijai virsti nuolatiniu profesinio augimo procesu.

**17 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – mokymosi kultūrą – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – Mokymosi kultūra</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Augimo mąstysena ir mokymasis per patirtį	„<...> pasiryžti dažnai ne todėl, kad tu tą puikiai mokėjai, o todėl, kad kaip tik nori išmokti ir nori išbandyti“ (I.1); „<...> aš mokausi iš vaikų irgi kiekvieną dieną“ (I.3); „<...> kai tu priimi neapibrėžtumą, tada randi būdų, kaip išmokti, nes tu nori išmokti“ (I.3); „<...> labai laikomasi mokykloje tos augimo mąstysenos, kad mes darom, o tie, kas daro, kartais ir klysta“ (I.5); „<...> inovatyvios veiklos praturtina supratimą apskritai apie ugdymą ir gabių vaikų ugdymą“ (I.5); „<...> daug ką pati domėjausi, skaičiau, ieškojau informacijos, kai kildavo klausimų“ (I.8).
Refleksija kaip mokymosi procesas	„<...> apmąstai, reflektuoji, kas pavyko ar nepavyko“ (I.1); „<...> refleksijos, gal tokios nenuoseklios ir neformalios vyksta“ (I.4); „<...> buvo refleksijos etapas, kur kartu su vaikais aptarėme visas veiklas“ (I.8); „<...> tai tiesiog viena iš patirčių, kur <...> gali pasimokyti ir augti <...> ką gali daryti kitaip“ (I.7).
Mokymasis per kolegialią sąveiką ir stebėjimą	„<...> metodinės kolegijos <...> kur kartais mokytojos pasidalina“ (I.1); „<...> pokalbiai labiausiai vyksta su vaikais“ (I.2); „<...> norėtusi gyvas pamokas pamatyti, kaip kiti taiko bent pavyzdį <...> ir dar gal minčių ateitų“ (I.2); „<...> tas platesnis pasidalinimas įvyks“ (I.5); „<...> turim kas mėnesinius susirinkimus, mokytojų metodines kolegijas“ (I.5); „<...> daug sužinai per stebėjimą, matydamas, kaip vaikams sekasi“ (I.8); „<...> stebėjimai vieni kitų kartais įvyksta“ (I.7).
Struktūruoto mokymosi ir dalijimosi patirtimi reikšmė	„<...> tie mokytojai, kurie <...> dirba Lumos projekte ir Mokslų vaikų programoje <...> jiems ta nauda ir mokymasis tikrai yra labai didelis“ (I.5); „<...> turėdavome struktūruotą laiką pasidalinti patirtimis <...> tas įnešdavo daug aiškumo ir struktūros“ (I.6); „<...> reikia laiko, kad susiformuotų aiški struktūra ir būtų lengviau mokytis vieniems iš kitų“ (I.8).

Mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai į Mokslų vaikų programą įsitraukia ne tik remdamiesi turimomis kompetencijomis, bet ir vedami vidinės motyvacijos mokytis bei išbandyti naujus ugdymo būdus: „<...> pasiryžti dažnai ne todėl, kad tu tą puikiai mokėjai, o todėl, kad kaip tik nori išmokti ir nori išbandyti“ **(I.1)**; „<...> daug ką pati domėjausi, skaičiau, ieškojau informacijos, kai kildavo klausimų“ **(I.8)**. Ši nuostata ypač svarbi įgyvendinant programą, kurioje daug veiklų grindžiamos eksperimentavimu, projektiniu darbu ir neapibrėžtumu. **I.3** patirtis tai patvirtina pabrėžiant mokymąsi per kasdienę praktiką: „<...> aš mokausi iš vaikų irgi kiekvieną dieną“ ir gebėjimą priimti neapibrėžtumą: „<...> kai tu priimi neapibrėžtumą, tada randi būdų, kaip išmokti, nes tu nori išmokti“.

Mokymosi kultūrą sustiprina ir organizacijoje puoselėjama augimo mąstysena, kurioje klaida suvokiama kaip mokymosi dalis: „<...> mes darom, o tie, kas daro, kartais ir klysta“ (I.5), o inovatyvios veiklos „<...> praturtina supratimą apskritai apie ugdymą ir gabių vaikų ugdymą“ (I.5). Tai rodo, kad inovacijų diegimas čia siejamas su patirtiniu mokymusi („<...> tai tiesiog viena iš patirčių, kur <...> gali pasimokyti ir augti <...> ką gali daryti kitaip“ (I.7)), kuris, kaip pabrėžiama literatūroje, yra viena svarbiausių profesinio tobulėjimo formų (Verhoef ir kt., 2022).

Mokymosi kultūra atsiskleidžia per refleksijos ir kolegialaus mokymosi praktikas, kurios gabių vaikų programos kontekste įgauna tiek formalų, tiek neformalių formų. Mokytojai reflektuoja savo veiklą („<...> apmąstai, reflektuoji, kas pavyko ar nepavyko“ (I.1)), dalijasi patirtimis metodinėse kolegijose („<...> metodinės kolegijos <...> kur kartais mokytojos pasidalina“ (I.1)) ir reguliariuose susitikimuose („<...> turim kasmėnesinius susirinkimus, mokytojų metodines kolegijas“ (I.5)). Tačiau šios praktikos dar nėra iki galo nuoseklios – refleksija dažnai vyksta fragmentiškai („<...> refleksijos, gal tokios nenuoseklios ir neformalios vyksta“ (I.4)), o mokymasis neretai išlieka individualizuotas, orientuotas į tiesioginį darbą su mokiniais („<...> pokalbiai labiausiai vyksta su vaikais“ (I.2); „<...> buvo refleksijos etapas, kur kartu su vaikais aptarėme visas veiklas“ (I.8)). Tuo pat metu išryškėja poreikis stiprinti kolegialų mokymąsi per stebėjimą ir praktikos analizę: „<...> norėtuši gyvas pamokas pamatyti, kaip kiti taiko bent pavyzdį <...> ir dar gal minčių ateitų“ (I.2). Taigi nors mokymosi kultūra formuojasi, ji dar nėra pilnai institucionalizuota kaip sistemingas kolektyvinis procesas.

Reikšmingą vaidmenį šiame procese atlieka struktūruotos mokymosi ir dalijimosi formos, kurios ypač išryškėja LUMOS projekto veiklose. Į programą aktyviai įsitraukę mokytojai patiria didesnę mokymosi naudą: „<...> tie mokytojai, kurie <...> dirba LUMOS projekte ir Mokslų vaikų programoje <...> jiems ta nauda ir mokymasis tikrai yra labai didelis“ (I.5). Kryptingai organizuotas patirčių dalijimuisi skirtas laikas „<...> įnešdavo daug aiškumo ir struktūros“ (I.6). Tai rodo, kad būtent struktūruotos veiklos – reguliarūs susitikimai, bendras reflektavimas, patirčių analizė – leidžia mokymąsi perkelti iš individualaus lygmens į kolektyvinį ir suteikia jam kryptingumo. Kartu atsiskleidžia siekis šias patirtis plėsti visos mokyklos mastu: „<...> tas platesnis pasidalinimas įvyks“ (I.5), o tai leidžia manyti, kad mokymosi kultūra organizacijoje yra pereinamoje stadijoje – nuo pavienių praktikų prie labiau sistemingo ir visą bendruomenę apimančio modelio. Šią tendenciją papildoma I.8 įžvalga, kad „<...> reikia laiko, kad susiformuotų aiški struktūra ir būtų lengviau mokytis vieniems iš kitų“, kuri leidžia suprasti, jog struktūruotas kolektyvinis mokymasis yra ne momentinis, o ilgalaikis procesas, reikalaujantis nuoseklaus organizacinio palaikymo. Tai atitinka teorinę prielaidą, kad inovacijos tampa tvarios tada, kai mokymasis organizacijoje yra ne tik individualus, bet ir kolektyvinis, nuosekliai struktūruojamas ir integruojamas į kasdienę praktiką (Lee & Hung, 2016; Verhoef ir kt., 2022).

**Organizacinė patirtis ir ilgalaikis bendruomenės įsitraukimas** (žr. 18 lent.) tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia kaip esminė prielaida, lemianti inovacijų tvarumą ir plėtrą mokykloje, ypač įgyvendinant Mokslų vaikų programą.

**18 lentelė.** Mokslų vaikų programos diegimo organizacinę prielaidą – organizacinės patirties ir ilgalaikio bendruomenės įsitraukimo – atskleidžiančios subkategorijos ir jas pagrindžiantys tyrimo dalyvių teiginiai (sudaryta autorės, 2026)

<b>Kategorija – Organizacinė patirtis ir ilgalaikis bendruomenės įsitraukimas</b>	
<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Tęstinumas ir jo kūrimo prielaidos	„<...> mokymai <...> ir metodinių kolegijų pasidalinimai yra kaip užtikrinimas <...> dalinimosi, tai iš dalies ir tęstinumo“ (I.1); „<...> tęstinumas <...> priklauso nuo mokytojo ir nuo turinio“ (I.2); „<...> prieš vaikus tu jauti atsakomybę sukurti“ (I.2); „<...> labai stengiuosi savo klasėje turėti tą tęstinumą“ (I.3); „<...> reikia kelių metų su ta pačia struktūra ir programa, kad atsirastų aiškumas ir tęstinumas“ (I.8).
Inovacijų priklausomybė nuo iniciatyvos	„<...> dauguma projektų yra gal dar tokioj pradinėj stadijoj <...> kaip tai išsiplės daugiau mokykloje <...> dar turbūt sunku atsakyti“ (I.1); „<...> jie vis dar tebevyksta todėl, kad turi tiesiog idėjinius žmones“ (I.4); „<...> dalyvavimas kūrimo etape priklauso nuo žmonių, kuriems patinka kurti ir kurie nori įsitraukti“ (I.8); „<...> man reikia tokio pastūmėjimo, pasiūlymo ir tada lengviau įsitraukti“ (I.7).
Skatinantys ir ribojantys įsitraukimą veiksniai	„<...> inovacijos turėtų būti kasdien <...> toks mokymas, o ne šventė“ (I.4); „<...> įsitraukimas yra tiesiogiai susijęs su prasmės matymu“ (I.4); „<...> jeigu matai, kur tai nuves, koks yra ilgalaikis tikslas ir bendras paveikslas, tai tave ir motyvuoja įsitraukti“ (I.4); „<...> ne visa bendruomenė mato prasmę <...> nemato, kaip galėtų prisidėti“ (I.6); „<...> yra geranoriškumas, bet kol nereikia įsipareigoti“ (I.6); „<...> bijoma ekstra pareigų ir darbo krūvio“ (I.6); „<...> nei vienas nesam motyvuotas daryti kažko, ko nesuprantam“ (I.7); „<...> svarbu, kad tai nebūtų tik administracijos pasirinkimai“ (I.7).
Programos plėtra ir platesnio įsitraukimo poreikis	„<...> tvaresnė programa būtų tada, jeigu jinai apimtų daugiau mokinių ir įsitrauktų daugiau mokytojų“ (I.5); „<...> galvojame toliau, kaip tuos projektus išnešti <...> į platesnį mokytojų kolektyvą“ (I.5); „<...> svarbu, kad atsirastų aiškus modelis, kurį būtų galima lengvai perteikti kitiems“ (I.8); „<...> laikui bėgant <...> pasimatys, kur daugiausiai dėmesio reikėtų skirti“ (I.7).

Tęstinumas pirmiausia kuriamas per pasikartojančias organizacines praktikas – mokymus ir metodinių kolegijų veiklas, kurios, kaip pažymi **I.1**, yra „<...> kaip užtikrinimas <...> dalinimosi, tai iš dalies ir tęstinumo“. Vis dėlto šis tęstinumas nėra savaime užtikrinamas – jis dažnai priklauso nuo individualių mokytojų pastangų ir pasirinkto turinio („<...> tęstinumas <...> priklauso nuo mokytojo ir nuo turinio“ (I.2)), o taip pat nuo profesinės atsakomybės jausmo („<...> prieš vaikus tu jauti atsakomybę sukurti“ (I.2)). Tai paaiškina, kodėl dalis mokytojų aktyviai kuria nuoseklią praktiką savo klasėse („<...> labai stengiuosi savo klasėje turėti tą tęstinumą“ (I.3)), tačiau organizaciniu lygmeniu ši patirtis dar nėra pilnai išplėta. Šią situaciją papildoma išvalga, kad „<...> dauguma projektų yra gal dar tokioj pradinėj stadijoj <...> dar turbūt sunku atsakyti“, kaip jie plėsis (**I.1**), o jų gyvybingumas dažnai priklauso nuo „<...> idėjinių žmonių“ (**I.4**). **I.8** taip pat teigia, kad „<...> dalyvavimas kūrimo etape priklauso nuo žmonių, kuriems patinka kurti ir kurie nori įsitraukti“, o **I.7** išvalga („<...> man reikia tokio pastūmėjimo, pasiūlymo ir tada lengviau įsitraukti“) atskleidžia, kad įsitraukimas nėra vien tik individualios iniciatyvos rezultatas, bet priklauso ir nuo organizacinių paskatinimo mechanizmų. Tai leidžia teigti, kad organizacinė patirtis Tiriamojoje mokykloje dar tik formuojasi ir išlieka stipriai susieta su iniciatyvių asmenų veikla, o ne su nusistovėjusiomis visos organizacijos praktikomis – literatūroje tai siejama su ankstyva inovacijų įsitvirtinimo stadija (Lee & Hung, 2016).

Ilgalaikį bendruomenės įsitraukimą stipriai lemia inovacijų prasmės suvokimas ir aiškios krypties matymas: „<...> reikia kelių metų su ta pačia struktūra ir programa, kad atsirastų aiškumas ir

tęstinumas“ (I.8). Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad „<...> įsitraukimas yra tiesiogiai susijęs su prasmės matymu“ (I.4), o supratimas, „<...> kur tai nuves, koks yra ilgalaikis tikslas ir bendras poveikslas“, veikia kaip svarbus motyvacinis veiksnys (I.4). Kai inovacijos suvokiamos kaip kasdienė pedagoginė praktika („<...> inovacijos turėtų būti kasdien <...> toks mokymas, o ne šventė“ (I.4)), jos turi didesnę tikimybę įsitvirtinti organizacijoje. Šią prasmės svarbą dar labiau išryškina I.7 teiginys, kad „<...> nei vienas nesam motyvuotas daryti kažko, ko nesuprantam“, kuris leidžia daryti išvadą, jog inovacijų įgyvendinimas tiesiogiai priklauso nuo jų aiškaus komunikavimo ir suprantamumo visiems bendruomenės nariams.

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad dalis mokytojų „<...> nemato, kaip galėtų prisidėti“ (I.6) prie inovatyvių veiklų o įsitraukimas į naujas iniciatyvas dažnai išlieka paviršinis („<...> yra geranoriškumas, bet kol nereikia įsipareigoti“ (I.6)). Papildomą įtampą kuria ir praktiniai aspektai, tokie kaip papildomų pareigų bei darbo krūvio baimė („<...> bijoma ekstra pareigų ir darbo krūvio“ (I.6)), kurie riboja aktyvesnį įsitraukimą. Tai rodo, kad vien tik geranoriškumo neužtenka – ilgalaikiam įsitraukimui būtinas aiškus vaidmenų paskirstymas, prasmingas inovacijų įreminimas ir jų integravimas į kasdienę veiklą. Šiame kontekste išryškėja ir programos plėtros kryptis – siekis pereiti nuo pavienių iniciatyvų prie platesnio organizacinio įsitraukimo. Dalyviai akcentuoja, kad „<...> tvaresnė programa būtų tada, jeigu jinau apimtų daugiau mokinių ir įsitrauktų daugiau mokytojų“ (I.5), o taip pat ieškoma būdų, kaip „<...> tuos projektus išnešti <...> į platesnį mokytojų kolektyvą“ (I.5). Tai leidžia matyti judėjimą link organizacinio lygmens pokyčių, kai sukaupta patirtis palaipsniui tampa bendru ištekliumi, o inovacijos – ne pavienėmis praktikomis, bet kasdiene mokyklos veiklos dalimi. Tokia dinamika atitinka teorinę nuostatą, kad inovacijų tvarumas priklauso nuo gebėjimo pereiti nuo individualios iniciatyvos prie kolektyvinio, sistemingai palaikomo veikimo (Janiūnaitė ir Rupainienė, 2003).

*Apibendrinant galima teigti, kad organizacinės gabių vaikų programos diegimo prielaidos atsiskleidžia kaip sąlygų visuma, lemianti inovacijos įsitvirtinimą mokyklos lygmeniu. Tyrimo duomenys rodo, kad programos plėtrą stiprina į augimą orientuota mokyklos kryptis, palaikanti lyderystę, profesinio tobulėjimo galimybes, projektinė ir metodinė parama bei besiformuojanti mokymosi kultūra. Kartu išryškėja, kad inovacijos tvarumui būtinas aiškesnis strateginis įtvirtinimas, atsakomybių paskirstymas, laiko ir išteklių planavimas bei platesnis bendruomenės įsitraukimas. Todėl organizacinės prielaidos šiame tyrime suprantamos kaip pereinamasis procesas, kuriame gabių vaikų programa palaipsniui juda nuo pavienių iniciatyvų ir idėjinių žmonių pastangų link sistemiškesnės, strategiškai įtvirtintos ir visos mokyklos bendruomenės palaikomos edukacinės inovacijos.*

Gabių vaikų programos įgyvendinimas tiriamojame pradinėje mokykloje atsiskleidžia kaip kompleksinė edukacinė sistema, jungianti dvi tarpusavyje susijusias kryptis – mokinių ugdymą ir mokytojų profesinį tobulėjimą. Mokinių ugdymas vykdomas per popamokinę veiklą Pažinimo laboratorija, o mokytojų kompetencijos stiprinamos įgyvendinant tarptautinį Erasmus projektą LUMOS. Tokia struktūra leidžia inovacijas diegti ne pavienių iniciatyvų, bet visos mokyklos lygmeniu, užtikrinant jų nuoseklumą ir sąsają su kasdiene ugdymo praktika. Programos paskirtis orientuota į didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių visapusišką ugdymą, derinant akademinį, socialinių ir emocinių gebėjimų plėtojimą, o tikslinė grupė apima tiek motyvuotus 1–4 klasių mokinius, tiek pedagogus, siekiančius tobulinti darbo su įvairių gebėjimų mokiniais kompetencijas.

Programoje gabumai suvokiami kaip dinamiškas, ugdytinas ir nuo aplinkos priklausantis potencialas, apimantis ne tik intelektualinius gebėjimus, bet ir kūrybiškumą, motyvaciją bei socialinius-emocinius aspektus. Ši samprata atsispindi skirtingose ugdymo formose: LUMOS projekte vyrauja diferencijavimo paradigma, kai gabūs mokiniai ugdomi heterogeninėse klasėse pritaikant turinį ir metodus, o Pažinimo laboratorijoje labiau išryškėja talento plėtojimo paradigma, orientuota į kryptingą potencialo gilinimą turtinančiose, projektinėse ir patyriminėse veiklose. Tokiu būdu programa suderina įtrauktą ugdymą su individualių gebėjimų plėtojimu.

Ugdymo procesas Pažinimo laboratorijoje organizuojamas etapais – nuo savęs pažinimo ir grupės formavimo iki patyriminės veiklos, projektų kūrimo ir rezultatų pristatymo. Tokia struktūra skatina mokinių įsitraukimą, savarankiškumą, kritinį mąstymą ir socialinių gebėjimų ugdymą. Mokytojų profesinis augimas grindžiamas cikline logika: mokymai, praktinis taikymas, refleksija ir tobulinimas. Tai sudaro sąlygas edukacines inovacijas perkelti iš teorinio lygmens į realią ugdymo praktiką ir užtikrina jų tvarumą.

Edukacinės inovacijos diegimą stiprina individualios pedagogų prielaidos: profesinė patirtis, gebėjimas taikyti ir kurti metodinius sprendimus, teigiamos nuostatos inovacijų atžvilgiu bei pasirengimas mokytis ir reflektuoti savo praktiką. Mokytojai veikia kaip aktyvūs ugdymo kūrėjai, o jų motyvaciją labiausiai stiprina matomas poveikis mokiniams. Tačiau saviveiksmingumas šioje srityje formuojasi palaipsniui – pradžioje būdingas neužtikrintumas, kuris mažėja kaupiant patirtį, gaunant grįžtamąjį ryšį ir jaučiant organizacinį palaikymą.

Socialinės prielaidos atsiskleidžia per kolegialų bendradarbiavimą, komandiškumo jausmą, žinių dalijimąsi ir partnerystes. Bendradarbiavimas mokykloje vyksta tiek formaliai, tiek neformaliai ir yra svarbus inovacijų plėtros veiksnys, tačiau dažnai priklauso nuo individualios iniciatyvos. Žinių dalijimasis taip pat dažniausiai yra spontaniškas ir fragmentiškas, todėl išryškėja poreikis jį labiau struktūruoti. Tarpinstitucinis bendradarbiavimas, ypač per Erasmus projektus ir ryšius su universitetais, veikia kaip svarbus naujų idėjų, patirčių ir motyvacijos šaltinis, praplečiantis ugdymo galimybes.

Organizacinės prielaidos rodo, kad mokykloje egzistuoja aiški orientacija į inovacijas ir augimą, tačiau ši kryptis dar nėra iki galo strategiškai įtvirtinta. Nors jaučiamas lyderystės palaikymas, skatinamas mokytojų įsitraukimas ir sudaromos profesinio tobulėjimo galimybės, trūksta nuoseklumo, aiškaus atsakomybių paskirstymo ir ilgalaikės strategijos. Reikšmingu iššūkiu išlieka laiko trūkumas, nes inovacijos dažnai suvokiamos kaip papildoma veikla. Taip pat ne visada pakankami materialiniai išteklių, todėl dalis inovatyvių sprendimų priklauso nuo individualių mokytojų pastangų.

Apibendrinant galima teigti, kad gabių vaikų programa turi stiprų potencialą ir atitinka šiuolaikines ugdymo tendencijas, tačiau šiuo metu ji yra pereinamoje stadijoje – nuo pavienių iniciatyvų prie sistemiskai įtvirtintos praktikos. Jos tvarumui būtinas didesnis visos bendruomenės įsitraukimas, aiškesnis strateginis kryptingumas, struktūruotas bendradarbiavimas ir geresnis organizacinių sąlygų suderinimas. Tik tokiu būdu inovacija gali tapti ne atskira veikla, o integralia mokyklos ugdymo kultūros dalimi.

*Apibendrinant trečiąjį skyrių galima teigti, kad edukacinės inovacijos diegimo prielaidos pradinėje mokykloje, įgyvendinant gabių vaikų programą, buvo atskleistos derinant dokumentų analizę ir pusiau struktūruoto interviu duomenis, todėl tyrimas leido įvertinti tiek formalų programos*

įgyvendinimo kontekstą, tiek mokyklos bendruomenės narių patirtis. Dokumentų analizė parodė, kad programa veikia kaip kompleksinė edukacinė sistema, jungianti mokinių ugdymą per Pažinimo laboratorijos veiklas ir mokytojų profesinį tobulėjimą LUMOS projekto kontekste; joje gabumai suprantami kaip dinamiškas, ugdytinas ir nuo aplinkos priklausantis potencialas, o ugdymas grindžiamas diferencijavimu, talento plėtojimu, patyriminėmis, projektinėmis ir tyrinėjimu grįstomis veiklomis. Interviu duomenys atskleidė, kad inovacijos įgyvendinimą stiprina individualios prielaidos – pedagogų profesinė patirtis, teigiamos nuostatos naujovių atžvilgiu, pasirengimas mokytis, reflektuoti ir adaptuoti metodus, tačiau jų saviveiksmingumas formuojasi palaipsniui, kaupiant patirtį, pažįstant mokinius ir jaučiant organizacinį palaikymą. Socialiniu lygmeniu svarbios kolegialaus bendradarbiavimo, komandiškumo, žinių dalijimosi ir partnerystės su išorinėmis institucijomis prielaidos, tačiau jos dar nėra pakankamai sistemingos, nes dažnai priklauso nuo individualios iniciatyvos ir neformalių ryšių. Organizaciniu lygmeniu programos plėtrą palaiko mokyklos orientacija į augimą, lyderystę, profesinio tobulėjimo galimybes, projektinė parama ir besiformuojanti mokymosi kultūra, tačiau tvarumą riboja nepakankamas strateginis įtvirtinimas, neaiškus atsakomybių pasiskirstymas, laiko ir materialinių išteklių stoka bei nevienodas bendruomenės įsitraukimas. Taigi Mokslų vaikų programa turi reikšmingą potencialą tapti tvaria edukacine inovacija, tačiau tam būtina ją nuosekliau integruoti į mokyklos strategiją, stiprinti struktūruotą bendradarbiavimą, patirties sklaidą, vaidmenų aiškumą ir organizacinių sąlygų suderinimą, kad programa iš pavienių iniciatyvų pereitų į integralią mokyklos ugdymo kultūros dalį.

## Išvados

1. Išanalizavus edukacinės inovacijos sampratą ir jos diegimo prielaidas švietimo organizacijoje gabių vaikų ugdymo kontekste, nustatyta, kad edukacinė inovacija yra ne pavienis metodinis ar technologinis sprendimas, o nuoseklus mokyklos kaitos procesas, keičiantis pedagoginę praktiką, bendradarbiavimą, vertinimą ir organizacinę kultūrą. Gabių vaikų ugdyme ji tampa reikšminga tada, kai sudaro sąlygas atpažinti skirtingas mokinių potencialo raiškas, įskaitant nerealizuojamus gabumus ir dvigubą išskirtinumą, bei kurti diferencijuotas, projektines, tyrinėjimu ir mokinių interesais grįstas veiklas, derinančias akademinis, socialinius ir emocinius ugdymo aspektus. Teorinė analizė parodė, kad tokios inovacijos diegimas priklauso nuo individualių prielaidų – pedagogų kompetencijų, nuostatų, refleksijos, saviveiksmingumo; socialinių prielaidų – kolegialaus bendradarbiavimo, profesinių mokymosi bendruomenių, žinių dalijimosi, partnerystės; ir organizacinių prielaidų – strateginės krypties, lyderystės, institucinės paramos, išteklių, mokymosi kultūros bei ilgalaikio bendruomenės įsitraukimo. Gabių vaikų ugdymui skirta edukacinė inovacija gali būti tvari tik tada, kai mokykloje šios prielaidos veikia kaip tarpusavyje susijusi sistema.
2. Identifikavus pagrindinius strateginius ir teisinius dokumentus, reglamentuojančius edukacines inovacijas švietimo organizacijose, bei pagrindines gabių vaikų ugdymo tendencijas, nustatyta, kad švietimo politika kryptingai orientuojama į lankstesnę, personalizuotą, įtraukų ir technologijų pažangą grindžiamą ugdymą, tačiau šios nuostatos dar ne visada virsta nuoseklia praktika mokyklų lygmeniu. Tarptautiniai ir nacionaliniai dokumentai sudaro teisinį bei strateginį pagrindą edukacinių inovacijų plėtrai: vieni jų apibrėžia atsakingo technologijų, duomenų ir dirbtinio intelekto taikymo ribas, kiti išryškina švietimo modernizavimo, skaitmenizacijos, mokinių kūrybiškumo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir individualaus potencialo atskleidimo kryptis. Gabių vaikų ugdymo srityje dokumentų ir gerosios praktikos analizė rodo perėjimą nuo siauro gabumų siejimo su aukštais pasiekimais prie platesnės didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių sampratos, kurioje svarbūs ankstyvas ir įvairiapusis atpažinimas, diferencijavimas, individualizavimas, spartinimas, ugdymo turtinimas, socialinė ir emocinė gerovė, mokytojų pasirengimas, specialistų bendradarbiavimas bei partnerystės su išorinėmis institucijomis. Tarptautinė praktika atskleidžia tris pagrindines ugdymo paradigmas – gabaus vaiko, talento plėtojimo ir diferencijavimo, tačiau bendroji kryptis rodo judėjimą sistemingesnio, įtraukesnio ir visos mokyklos bendruomenės palaikomo modelio link. Todėl galima teigti, kad Lietuvoje yra sukurtos svarbios norminės ir strateginės prielaidos gabių mokinių ugdymo plėtrai, tačiau jų veiksmingumas priklauso nuo gebėjimo šias nuostatas paversti nuosekliomis mokyklų praktikomis, paremtomis pedagogų kompetencijomis, aiškiu koordinavimu ir ilgalaikiu instituciniu palaikymu.
3. Atlikus empirinį tyrimą išryškėjo, kad gabių vaikų programos įgyvendinimas pradinėje mokykloje priklauso nuo tarpusavyje susijusių individualių, socialinių ir organizacinių prielaidų. Individualiu lygmeniu programos diegimą stiprina pedagogų profesinė patirtis, teigiamos nuostatos inovacijų atžvilgiu, pasirengimas mokyti, reflektuoti ir adaptuoti ugdymo metodus pagal mokinių poreikius. Socialiniu lygmeniu svarbų vaidmenį atlieka kolegialus bendradarbiavimas, komandiškumas, žinių dalijimasis ir partnerystės su išorinėmis institucijomis, tačiau šios praktikos dar nėra pakankamai sistemingos ir dažnai priklauso nuo individualios iniciatyvos. Organizaciniu lygmeniu programos plėtrą palaiko mokyklos orientacija į augimą, lyderystė, projektinė parama ir profesinio tobulėjimo galimybės, tačiau inovacijos tvarumą riboja nepakankamas strateginis įtvirtinimas, aiškaus atsakomybių pasiskirstymo, laiko ir materialinių

išteklių stoka bei nevienodas bendruomenės įsitraukimas. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad Tiriamojoje mokykloje įgyvendinama Mokslų vaikų programa turi potencialą tapti tvaria edukacine inovacija, tačiau tam būtina ją nuosekliau integruoti į mokyklos strategiją, stiprinti struktūruotą bendradarbiavimą ir sudaryti palankesnes organizacines sąlygas programai įsitvirtinti kaip integraliai mokyklos ugdymo kultūros daliai.

## Rekomendacijos

Atlikus mokslinės literatūros, strateginių ir teisinių dokumentų, mokyklos dokumentų bei empirinio tyrimo duomenų analizę, pateikiamos rekomendacijos suinteresuotoms šalims, galinčioms stiprinti edukacinės inovacijos diegimo prielaidas įgyvendinant gabių vaikų programą pradinėje mokykloje.

### 1. Tiriamajai mokyklai, jos vadovybei ir gabių vaikų programos koordinavimo grupei:

- įtvirtinti gabių vaikų programą mokyklos strateginiuose dokumentuose, aiškiai apibrėžiant jos tikslus, atsakomybes, išteklius, stebėseną ir tęstinumo principus;
- parengti vientisą programos įgyvendinimo modelį, susiejant mokinių ugdymą Pažinimo laboratorijoje su mokytojų profesiniu tobulėjimu LUMOS projekto ir kitų mokymosi veiklų kontekste;
- apibrėžti programos dalyvių vaidmenis ir atsakomybes, kad mokytojams, švietimo pagalbos specialistams, administracijai ir išoriniams partneriams būtų aišku, kaip jie prisideda prie inovacijos įgyvendinimo;
- numatyti mokytojų darbo grafikuose galimybes bendram planavimui, refleksijai, metodinių priemonių rengimui ir patirties sklaidai, kad inovacija nebūtų suvokiama kaip papildomas darbas;
- sukurti struktūruotą patirties dalijimosi sistemą, apimančią reguliarius atvejų aptarimus, kolegialų veiklų stebėjimą, refleksijas ir bendrą metodinių priemonių banką;
- plėtoti materialinę ir metodinę bazę, reikalingą STEAM, projektinėms, tyrinėjimu ir patyrimu grįstoms veikloms įgyvendinti;
- įtraukti tėvus į mokinių interesų, stiprybių ir socialinių-emocinių poreikių pažinimą, kartu išlaikant programos tikslų, atrankos ir ugdymo principų aiškumą.

### 2. Pedagogams:

- grįsti gabių mokinių ugdymą platesne didelio mokymosi potencialo samprata, atsižvelgiant ne tik į akademinis pasiekimus, bet ir į smalsumą, kūrybiškumą, motyvaciją, savarankiškumą ir problemų sprendimo gebėjimus;
- taikyti diferencijavimo, individualizavimo ir universalus dizaino mokymuisi principus, pritaikant užduočių sudėtingumą, mokymosi tempą, veiklos būdus ir rezultatų pristatymo formas;
- naudoti ugdymo turtinimo strategijas: projektinį mokymąsi, tiriamuosius darbus, problemines užduotis, tarpdisciplinines STEAM veiklas ir mokinių interesais grįstą mokymąsi;
- derinti mokinių autonomiją su aiškia struktūra, suteikiant pasirinkimo galimybių, bet kartu numatant aiškius veiklos kriterijus, tarpinius žingsnius ir grįžtamąjį ryšį;
- vertinti ne tik galutinius mokinių rezultatus, bet ir mokymosi procesą, individualią pažangą, kūrybiškumą, bendradarbiavimą ir refleksiją;
- dalyvauti profesinio mokymosi bendruomenėse, dalijantis ne tik sėkmingomis patirtimis, bet ir iššūkiais, nepasiteisinusiais sprendimais bei tobulinimo galimybėmis;
- skirti dėmesį gabių mokinių socialiniams ir emociniams poreikiams, ypač perfekcionizmo, nesėkmės baimės, priklausymo grupei ir mokymosi motyvacijos klausimams.

### 3. Švietimo pagalbos specialistams:

- dalyvauti kuriant kompleksinę gabių ir didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių atpažinimo sistemą, derinant mokytojų stebėjimus, mokinių darbų analizę, mokinių refleksijas, tėvų įžvalgas ir specialistų vertinimą;
- rengti mokinių stiprybių ir poreikių profilius, apimančius akademinis, kūrybinius, socialinius-emocinius gebėjimus, mokymosi motyvaciją ir individualius interesus;
- konsultuoti mokytojus diferencijavimo, ugdymo turtinimo, individualios pažangos stebėsenos ir socialinių-emocinių poreikių atliepimo klausimais;
- dalyvauti reguliariuose atvejų aptarimuose ir refleksijose, kad gabių mokinių ugdymas būtų grindžiamas bendru mokytojų, specialistų ir administracijos veikimu;
- stiprinti mokinių socialinių-emocinių kompetencijų ugdymą, padedant jiems pažinti save, priimti iššūkius, bendradarbiauti ir mokytis iš nesėkmių..

#### **4. Aukštosioms mokykloms, tyrėjams ir išoriniams partneriams:**

- plėtoti ilgalaikį bendradarbiavimą su pradinėmis mokyklomis, pereinant nuo pavienių paskaitų ar projektų prie nuoseklių konsultavimo, mentorystės ir bendrų tyrimų formų;
- kurti tyrimais grįstas metodines priemones, skirtas gabių mokinių atpažinimui, diferencijuotam ugdymui, projektiniam mokymuisi ir socialinių-emocinių poreikių atliepimui;
- organizuoti praktinius mokymus pedagogams ir švietimo pagalbos specialistams, grindžiamus konkrečių atvejų analize, užduočių išbandymu ir ekspertiniu grįžtamuoju ryšiu;
- sudaryti mokiniams galimybes dalyvauti autentiškose patyriminėse veiklose, bendradarbiaujant su universitetais, muziejais, laboratorijomis, kultūros, mokslo ir technologijų organizacijomis.

#### **5. Švietimo politikos formuotojams ir savivaldybių švietimo padaliniams:**

- parengti aiškesnes nacionalines gabių ir didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių ugdymo gaires, apimančias atpažinimą, ugdymo organizavimą, pažangos stebėseną ir pagalbos teikimą;
- užtikrinti sistemine metodine, konsultacine ir finansine paramą mokykloms, diegiančioms gabių mokinių ugdymo programas;
- stiprinti mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemas, įtraukiant gabių mokinių ugdymo, diferencijavimo, ugdymo turtinimo, socialinių-emocinių poreikių ir dvigubo išskirtinumo temas;
- skatinti mokyklų, universitetų, tyrimų centrų ir kitų partnerių bendradarbiavimą, finansuojant ilgalaikius tyrimais grįstų edukacinių inovacijų projektus;
- numatyti metodines rekomendacijas mokyklos ir šeimos bendradarbiavimui, kad tėvai galėtų prisidėti prie mokinių interesų, stiprybių ir ugdymosi poreikių pažinimo;
- kurti nacionalinius ar regioninius gabių mokinių ugdymo gerosios praktikos tinklus, sudarančius sąlygas mokykloms dalytis programų modeliais, metodine medžiaga ir įgyvendinimo patirtimi;
- plėtoti duomenimis grįstą inovacijų vertinimą, apimančią ne tik akademinis mokinių pasiekimus, bet ir įsitraukimą, kūrybiškumą, socialinę-emocinę raidą, mokytojų kompetencijų augimą ir mokyklos organizacinės kultūros pokyčius.

## Literatūros sąrašas

1. Akgül, G. (2021). *Teachers' metaphors and views about gifted students and their education*. *Gifted Education International*, 37(3), 273–289. <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
2. Azorín, C., & Fullan, M. (2022). *Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways*. *Journal of Educational Change*, 23(1), 131–143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
3. Barger, A. P., Leffel, K. G., & Lott, M. (2022). *Plotting Academic Innovation: A Content Analysis of Twenty Institutional Websites*. *Innovative Higher Education*, 47(1), 95–111. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1007/s10755-021-09568-4>
4. Baškarada, S. (2014). *Qualitative case studies guidelines*. *The Qualitative Report*, 19(40), 1-25. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2559424](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2559424)
5. Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Textbooks Collection. 3. [https://digitalcommons.usf.edu/oa\\_textbooks/3](https://digitalcommons.usf.edu/oa_textbooks/3)
6. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. [https://www.researchgate.net/profile/Liudmila-Rupsiene-3/publication/323643655\\_Kokybiniu\\_tyrimu\\_metodologija/links/690e849ba2b691617b6a6d18/Kokybiniu\\_tyrimu-metodologija.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Liudmila-Rupsiene-3/publication/323643655_Kokybiniu_tyrimu_metodologija/links/690e849ba2b691617b6a6d18/Kokybiniu_tyrimu-metodologija.pdf)
7. Bowen, G. A. (2009). *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
8. Brigandi, C. B., Siegle, D., Weiner, J. M., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2016). *Gifted Secondary School Students: The Perceived Relationship Between Enrichment and Goal Valuation*. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(4), 263-287. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/0162353216671837>
9. Cai, F. (2025). *Teachers' Perceptions of Young Gifted Children in China*. *Journal of Advanced Academics*, 36(1), 37–70. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/1932202X241287851>
10. Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). *Social and Emotional Development of Gifted Students: Introducing the School-Based Psychosocial Curriculum Model*. *Gifted Child Today*, 40(3), 178–182. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/1076217517713784>
11. Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). *Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice*. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.
12. Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Harper & Row. <https://rudycr.com/InovBis/Peter%20F.%20Drucker%20-%20Innovation%20and%20Entrepreneurship-1985.pdf>
13. Elias, M. J., Marsili, F., Fullmer, L., Morganti, A., & Bruno, E. (2025). *The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts*. *Gifted Education International*, 41(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/02614294241300393>
14. Emerson K., Nabatchi T., & Balogh S. (2012). *An Integrative Framework for Collaborative Governance*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(1), 1-29.
15. Frei-Landau, R., Muchnik-Rozanov, Y. & Avidov-Ungar, O. *Using Rogers' diffusion of innovation theory to conceptualize the mobile-learning adoption process in teacher education in the COVID-19 era*. *Educ Inf Technol* 27, 12811–12838 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11148-8>

16. French, R., Imms, W., & Mahat, M. (2020). *Case studies on the transition from traditional classrooms to innovative learning environments: Emerging strategies for success*. *Improving Schools*, 23(2), 175–189. <https://doi.org/10.1177/1365480219894408>
17. Fuad, D. R. S. M., Musa, K., & Hashim, Z. (2022). *Innovation culture in education: A systematic review of the literature*. *Management in Education*, 36(3), 135–149. <https://doi.org/10.1177/0892020620959760>
18. Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
19. Grakauskaitė-Karkockienė, D., & Sičiūnienė, V. (2022). *Education of Gifted Children: Lithuanian Teachers' Attitudes and Experience*. *Pedagogika (Vilnius, Lithuania)*, 147(3), 125–146. <https://doi.org/10.15823/p.2022.147.6>
20. Hargreaves A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Homo liber.
21. Hargreaves, A. ir Fullan, M. (2019). *Profesinis kapitalas: ugdymo pertvarka kiekvienoje mokykloje*. Eugrimas.
22. Herro, D., Akhigbe, J., Adisa, I., Clark, V., & Morris, A. (2025). *Examining the absorptive capacity of an elementary school to expand data science curriculum development through a research-practice partnership*. *Information and Learning Science*, 126(7–8), 513–536. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2024-0157>
23. Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Barkauskienė, A. (2023). *Transformative teacher leadership experiences in schools in creating an innovative educational culture: The case of Lithuania*. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2196239>
24. Janiūnaitė, B. ir Rupainienė, V. (2003). *Edukacinių novacijų įvairiapusiškumas europiniuose mokyklų projektuose*. *Socialiniai mokslai*, 2003, 2 (39), 7-17. <https://www.lituanistika.lt/content/9395>
25. Jimoh, A. L. (2025). *The effect of sustainable leadership on institutional innovation in higher education: The role of organizational learning culture*. *International Journal of Educational Management*, 39(7), 1647–1661. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2025-0552>
26. Kamal, M. H. (2026). *Bibliometric analysis of research on gifted education*. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*. [http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2034%20\(1\)%20Feb.%202026/07%20JSSH-9413-2025.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2034%20(1)%20Feb.%202026/07%20JSSH-9413-2025.pdf)
27. Kaplan, S. A. (2018). *Teachers' views about the teacher training program for gifted education*. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262–273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
28. Kremer, H., Villamor, I., & Aguinis, H. (2019). *Innovation leadership: Best-practice recommendations for promoting employee creativity, voice, and knowledge sharing*. *Business Horizons*, 62(1), 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.010>
29. Lee, H., Yeo, S., & Han, J. (2022). *Challenges and Efforts of Achieving Equity Beyond Gifted Education: Implications From Mathematics Education*. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 139-141. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/00169862211037951>
30. Lee, S.-S., & Hung, D. (2016). *A socio-cultural perspective to teacher adaptivity: The spreading of curricular innovations in Singapore schools*. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 64–84. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1132862>
31. Lyu, C. (2025). *Understanding Expert EFL Teachers' Motivation for Professional Development: How School Culture Matters*. *SAGE Open*, 15(4), Article 21582440251385400. <https://doi.org/10.1177/21582440251385400>

32. Lu, S.-H., & Chen, C.-C. (2025). *Principals' distributed leadership and the effectiveness of school innovation management: The mediating role of school organisational culture*. *Journal of Educational Administration*, 63(2), 129–143. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2024-0109>
33. Manafi, M., & Subramaniam, I. D. (2015). *Relationship between human resources management practices, transformational leadership, and knowledge sharing on innovation in Iranian electronic industry*. *Asian Social Science*, 11(10), 358–385. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n10p358>
34. Mincu, M., & Nardi, P. (2022). *Tutors' relational professionalism and care-based personalisation in Italy: Facilitating innovation in a formalist school culture*. *Teachers and Teaching*, 28(7), 826–842. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137134>
35. Mofield, E. L. (2020). *Benefits and Barriers to Collaboration and Co-Teaching: Examining Perspectives of Gifted Education Teachers and General Education Teachers*. *Gifted Child Today*, 43(1), 20–33. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/1076217519880588>
36. Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). *Perceptions of giftedness and classroom practice with gifted children – An exploratory study of primary school teachers*. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291–315. <https://doi.org/10.17583/qre.8097>
37. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Simon and Schuster. [https://books.google.lt/books?id=9U1K5LjUOwEC&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lt/books?id=9U1K5LjUOwEC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
38. Şakar, S., & Tan, S. (2024). *Research Topics and Trends in Gifted Education: A Structural Topic Model*. *Gifted Child Quarterly*, 69(1), 68-84. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/00169862241285041>
39. Salihu, M. J. (2016). *Qualitative and quantitative debates in contemporary educational research*. *International Journal of Research in Education Methodology*. [https://www.researchgate.net/publication/326974710\\_Qualitative\\_and\\_Quantitative\\_Debates\\_in\\_Contemporary\\_Educational\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/326974710_Qualitative_and_Quantitative_Debates_in_Contemporary_Educational_Research)
40. Shahali, E. H. M., & Halim, L. (2024). *The Influence of Science Teachers' Beliefs, Attitudes, Self-efficacy and School Context on Integrated STEM Teaching Practices*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(4), 787–807. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10403-9>
41. Siegle, D., Hook, T. S., & Wright, K. J. (2024). *Confronting the Gordian Knot: Disentangling Gifted Education's Major Issues*. *Gifted Child Quarterly*, 68(3), 175-188. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1177/00169862241239617>
42. Sypré, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2025). *The effect of a teacher training based on Bloom's taxonomy on the need-based experiences, motivation, and engagement of cognitively gifted and typical students*. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 47. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00944-8>
43. Snickers-Mommer, S., Hoekman, J., Mayo, A., & Minnaert, A. (2024). *Triggered and maintained engagement with learning among gifted children in primary education*. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1164498>
44. Soto, A. M., Bustamante, M. M., & Zapata, J. A. (2025). *Production of Innovation in Educational Settings from the STEM + H Perspective*. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 25(2), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s42330-025-00373-1>
45. Starman, A. B. (2013). *The case study as a type of qualitative research*. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 64(1).

[https://www.researchgate.net/publication/265682891\\_The\\_case\\_study\\_as\\_a\\_type\\_of\\_qualitative\\_research](https://www.researchgate.net/publication/265682891_The_case_study_as_a_type_of_qualitative_research)

46. Stumbrienė, D., Jevsikova, T., & Kontvainė, V. (2024). *Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation*. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1697–1731. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11891-6>
47. Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2(17-37), 25.
48. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų turimų metodologija*. Lietuvos teisės universitetas.
49. Uzunboyulu, H., Akcamete, G., Sarp, N., & Demirok, M. (2024). *Evaluation of primary school teachers' attitudes towards gifted children and their education*. *South African Journal of Education*, 44(4), 1–13. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n4a2555>
50. Van Poeck, K., Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2025). *When teaching habits meet educational innovation: Problematic situations in the implementation of sustainability education through open schooling*. *Environmental Education Research*, 31(3), 605–626. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2405889>
51. Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2022). *The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools*. *Professional Development in Education*, 48(5), 861–877. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>
52. Wilson, K. (2021). *Exploring the Challenges and Enablers of Implementing a STEM Project-Based Learning Programme in a Diverse Junior Secondary Context*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(5), 881–897. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10103-8>
53. Winks, L., Green, N., & Dyer, S. (2020). *Nurturing innovation and creativity in educational practice: Principles for supporting faculty peer learning through campus design*. *Higher Education*, 80, 119–135. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00468-3>
54. Witthöft, J., Aydin, B., & Pietsch, M. (2025). *Leading digital innovation in schools: the role of the open innovation mindset*. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(6), 1–20. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2398528>
55. Žibėnienė, G. (2020). *Inovacijos, svarbios mokyklų pažangai jų bendruomenių požiūriu*. *Socialinis darbas / Social Work*, 18(1), 65–79. <https://doi.org/10.13165/SD-20-18-1-05>

## Informacijos šaltinių sąrašas

1. Begabungszentrum Bayern GbR. (n.d.). *Begabungszentrum Bayern*. <https://www.begabungslotse.de/anbieter/begabungszentrum-bayern-gbr>
2. Centrum Edukacji Artystycznej. (n.d.). <https://www.gov.pl/web/cea>
3. Denmark Senior High School. (n.d.). *Gifted and talented (GATE)*. <https://denmarkshs.wa.edu.au/learning/gifted-talented-gate/>
4. EBPO 2016. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
5. EBPO. (n.d.). *Future of Education and Skills 2030/ 2040*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
6. European Talent Centre – Budapest. (n.d.). *Gifted education at the University of Tartu*. <https://talentcentrebudapest.eu/de/node/423>
7. Europos komisija. (2025) *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Digital Education Action Plan : 4 years of progress*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/6012217>
8. *Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2016/679 dėl fizinių asmenų apsaugos tvarkant asmens duomenis ir dėl laisvo tokių duomenų judėjimo ir kuriuo panaikinama Direktyva 95/46/EB (Bendrasis duomenų apsaugos reglamentas)*, 2016 m. balandžio 27 d. (2016). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/lit>
9. *Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2024/1689, kuriuo nustatomos suderintos dirbtinio intelekto taisyklės ir iš dalies keičiami reglamentai (EB) Nr. 300/2008, (ES) Nr. 167/2013, (ES) Nr. 168/2013, (ES) 2018/858, (ES) 2018/1139 ir (ES) 2019/2144 ir direktyvos 2014/90/ES, (ES) 2016/797 ir (ES) 2020/1828 (Dirbtinio intelekto aktas)*, 2024 m. birželio 13 d. (2024). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=OJ:L\\_202401689](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401689)
10. Europos švietimo erdvė. (n.d.). *Sužinokite apie Europos švietimo erdvę*. <https://education.ec.europa.eu/lt>
11. Girdzijauskienė, S., Gintilienė, G., Butkienė, D., Nasvytienė, D., & Dragūnevičius, K. (2018). *Didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių atranka ir atpažinimas: metodiniai nurodymai mokytojams*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. [https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2020/07/03\\_Atpazinimas\\_Mokytojams\\_net.pdf](https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2020/07/03_Atpazinimas_Mokytojams_net.pdf)
12. Grauslienė, I., Labanienė, K. ir Lazdauskas, T. (2018). *Gabūs ir talentingi vaikai: samprata, ypatumai ir atpažinimas*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. [https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2020/07/05\\_Gabus-ir-talentingi-vaikai\\_Mokytojams\\_net.pdf](https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2020/07/05_Gabus-ir-talentingi-vaikai_Mokytojams_net.pdf)
13. King's InterHigh. (n.d.). *Online school benefits for gifted students*. <https://kingsinterhigh.co.uk/blog/articles/online-school-benefits-gifted-students/?v4>
14. Kurk Lietuvai (2022). *Mokinių, turinčių didelį mokymosi potencialą, atpažinimas bei ugdymas* <https://kurk.lt/projektai/dideli-mokymosi-potenciala-turintys-moksleiviai>
15. Liceo Classico Statale Alessandro Manzoni. (n.d.). *Chi siamo*. <https://liceoclassicomanzoni.edu.it/chi-siamo/>
16. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių vaikų ir jaunimo ugdymo programos*, 2006 m. vasario 13 d. Nr. ISAK-258. (2006). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.5DAEA7D01EBA?csrt=6187131982353263477>

17. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programos patvirtinimo, 2009 m. sausio 19 d. Nr. ISAK-105. (2009). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.90E3DACEA2AF>
18. 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, 2014 m. sausio 27 d. Nr. V-38. (2014). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/98ea2cb0898b11e397b5c02d3197f382/asr>
19. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo, 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1308. (2015). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
20. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas dėl Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317. (2011) <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.37B80BC37360/asr>
21. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489 (1991). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0>
22. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Gabių ar (ir) talentingų vaikų ugdymas: Strateginės gairės*. Prieiga internetu: [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Gabiu-ar-ir-talentingu-vaiku-ugdymas%20\(vie%C5%A1inimui\).pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Gabiu-ar-ir-talentingu-vaiku-ugdymas%20(vie%C5%A1inimui).pdf).
23. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas dėl Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2024 m. rugpjūčio 30 d. Nr. V-928. (2024). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/eb1ec5c0670311efad96fef38de4d94a?jfwid=al7dywfji>
24. Lietuvos Respublikos technologijų ir inovacijų įstatymas, 2018 m. birželio 30 d. Nr. XIII-1414. (2018). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/303806a0869411e8af589337bf1eb893>
25. Mentiqa. (n.d.). <https://mentiqa.com/>
26. Ministry of Education Singapore. (n.d.). *Integrated Programme*. <https://www.moe.gov.sg/secondary/courses/express/integrated-programme>
27. Multinclud. (n.d.). *Answering the challenges of talented children*. <https://multinclud.eu/multinclud-case/answering-the-challenges-of-talented-children/>
28. Nacionalinė švietimo agentūra (2023). *Baltoji knyga: Didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių atpažinimo ir ugdymo vadovas*. [https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/Baltoji-knyga\\_elektroninis.pdf](https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/Baltoji-knyga_elektroninis.pdf)
29. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Itrauktis švietime plėtros gairės*. [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itrauktis%20svietime%20pletros%20gaires%20final\(1\).pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itrauktis%20svietime%20pletros%20gaires%20final(1).pdf)
30. Nacionalinė švietimo agentūra. (n. d.). *Didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai: informacinė medžiaga mokykloms*. [https://emokykla.lt/upload/media/public/DMP-vaikai/DMP\\_Mokykloms.pdf](https://emokykla.lt/upload/media/public/DMP-vaikai/DMP_Mokykloms.pdf)
31. *Nutarimas dėl Lietuvos mokslo, technologijų ir inovacijų ilgalaikės politikos vystymosi krypties aprašo patvirtinimo*, 2024 m. balandžio 11 d. Nr. XIV-2538. (2024). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/02e31c20f80411eeb15a8086c0c045d4>

32. *Nutarimas dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo*, 2023 m. gruodžio 23 d. Nr. XIV-2466. (2023). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/3388adf0a55611eea5a28c81c82193a8?csrt=17856018196551749717>
33. Pasaulinė gabių ir talentingų vaikų taryba. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>
34. Petrylaitė, R. ir Žilinskaitė, M. (2022). *Užsienio gerųjų praktikų analizė: didelį mokymosi potencialą turintys mokiniai*. Kurk Lietuvai. <https://data.kurk.lt/wp-content/uploads/2023/04/Petrylaite-Zilinskaite-2022-Uzsienio-saliu-geruju-praktiku-analize.pdf>
35. *Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030)*. (2021). <https://smsm.lrv.lt/media/viesa/saugykla/2024/1/OdR2qpvyHyo.pdf>
36. Šimelionienė, A. (2025). *Tarp gabumų ir iššūkių: dvigubai išskirtinių mokinių pažinimas ir ugdymas: metodinės rekomendacijos pedagogams, švietimo pagalbos specialistams, mokyklos bendruomenei*. Nacionalinė švietimo agentūra. <https://emokykla.lt/upload/media/public/Kita-aktuali-med%C5%BEiaga/3%20Tarp%20gabumu%20ir%20issukiu%20ACC.pdf>
37. Tiriamoji mokykla. (n.d.a). *Mokslių vaikų programa*.
38. Tiriamoji mokykla. (2024). *LUMOS projekto paraiška* (Erasmus+ projekto paraiška, nepublikuotas dokumentas).
39. Tiriamoji mokykla. (2025). *Pažinimo laboratorijos programa* (programą lankančių vaikų tėvams skirtas informacinis, nepublikuotas dokumentas).
40. Tiriamoji mokykla. (2026). *LUMOS projekto tarpinė ataskaita* (Erasmus+ projekto ataskaita, nepublikuotas dokumentas).
41. Tiriamoji mokykla. (n.d.b). *Mokinio stebėjimo forma*. Nepublikuotas dokumentas, naudojamas mokyklos psichologės mokinių vertinimui.
42. Tiriamoji mokykla. (n.d.c). *Mokinio nebaigtų sakinių forma*. Nepublikuotas dokumentas, naudojamas mokinių refleksijai ir pažinimui.
43. University of Glasgow. (n.d.). *Resources*. <https://www.gla.ac.uk/research/az/ablepupils/resources/>
44. Vierkant voor Wiskunde. (n.d.). *Vierkant voor Wiskunde*. <https://www.vierkantvoorwiskunde.nl/>

## Priedai

### Priedas. Dalyvio pažymėjimas



socialinių,  
humanitarinių mokslų  
ir menų fakultetas

# PAŽYMĖJIMAS

Aušra Degutytė-Kančiauskienė

Kauno technologijos universitetas

dalyvavo studentų mokslinėje konferencijoje  
**„SMILES 2025: socialiniai, humanitariniai mokslai ir menai  
šiuolaikinėje visuomenėje“**

2025 m. lapkričio 14 d. Kauno technologijos universitete  
ir skaitė pranešimą „Gabių mokinių ugdymo pradinėse klasėse  
iššūkių ir veiksmingos strategijos“.

KTU Socialinių, humanitarinių  
mokslų ir menų fakulteto mokslo  
prodekanė prof. dr. Ramunė  
Kasperė

Reg. Nr. V24-12-20  
2025.11.14