

LATVIJAS UNIVERSITĀTE



Ļubova Černova

**INTELEKTUĀLI APDĀVINĀTU
11 – 15 GADĪGO PUSAUDŽU
PERSONĪBAS IEZĪMES**

Promocijas darbs

Disertācija psiholoģijas zinātņu nozarē
Apakšnozare: attīstības psiholoģija

Darba zinātniskā vadītāja: Dr. psych., asoc. prof. I.Tiltiņa

Rīga, 2005

INTELEKTUĀLI APDĀVINĀTU

11 – 15 GADĪGO PUSAUDŽU PERSONĪBAS IEZĪMES

Kopsavilkums

Šī pētījuma mērķis bija izpētīt 11–15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības iezīmes Latvijā. Pētījumā piedalījās 292 pusaudži vecumā no 11 līdz 15 gadiem, no tiem 194 krievu un 98 latviešu pusaudži. Krievu pusaudžu izlasi veidoja 66 intelektuāli apdāvināti pusaudži ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un 128 pusaudži ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$). Latviešu pusaudžu izlasi veidoja 47 intelektuāli apdāvināti pusaudži un 51 pusaudzis, kuriem IQ ir normas robežās. Kā izpētes metodes tika izmantotas Bērnu Vekslera intelektuālā skala, Bērnu personības aptauja, Vidusskolēnu personības aptauja, Personības trauksmes skala un Bassa–Darki aptauja. Pētījuma rezultāti parādīja, ka *intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži 11-12 gadu vecumā* ir atvērtāki, komunikablāki, sociāli iejūtīgāki un saprotošāki nekā *krievu pusaudži ar intelektu normas robežās* tajā pašā vecumā. Viņi ir uzbudinātāki, pašpārliecinātāki, ietiepīgāki, ar tiekšanos pēc neatkarības salīdzinājumā ar krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu. Iegūtie rezultāti liecina, ka šie bērni nevienmēr ir spējīgi veiksmīgi iekļauties sabiedrībā, pieņemt sociālās normas un prasības atšķirībā no saviem vienaudžiem ar intelektu normas robežās. Viņi var tikt raksturoti kā mazāk trauksmaini skolas situācijās, viņiem mazākā pakāpē piemīt pašvērtējuma trauksme un maģiskā trauksme nekā viņu vienaudžiem ar intelektu normas robežās. *11-12 gadu veciem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem* vairāk patīk darboties grupā, patīk uzmanība, viņi labprātāk spēj atzīt un ievērot normas un noteikumus, salīdzinot ar saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu. *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem* mazākā pakāpē piemīt maģiskā trauksme salīdzinājumā ar vienaudžiem ar intelektuālo normu. *13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie latviešu pusaudži* ir mazāk fiziski agresīvi, viņiem mazākā pakāpē piemīt tieksme kaitināt un aizdomīgums nekā viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu. Šim pētījumam ir būtiska nozīme gan psiholoģijas teorētiskajā jomā, gan praktiskajā profesionālo psihologu, psihoterapeitu un pedagogu darbā ar intelektuāli apdāvinātiem bērniem un viņu vecākiem, gan arī visas Latvijas sabiedrības kontekstā, veicinot izpratni par Latvijas intelektuālajiem resursiem un potenciālu.

Atslēgas vārdi: apdāvinātība, apdāvinātie pusaudži, personības iezīmes, agresija, trauksme

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF 11-15 YEAR-OLD INTELLECTUALLY GIFTED ADOLESCENTS

Abstract

The aim of the present research was to study personality characteristics of 11–15 year-old intellectually gifted adolescents in Latvia. Two hundred and ninety-two 11–15 year-old pupils participated in this study. The sample included 194 Russian adolescents and 98 Latvian adolescents. The participants were selected by the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-R). The Russian sample included 66 intellectually gifted adolescents ($IQ \geq 130$ points in WISC-R), and 128 non-gifted adolescents ($IQ = 100 \pm 15$ in WISC-R). The Latvian sample included 47 intellectually gifted adolescents and 51 non-gifted adolescents. The participants completed the Cattell's Children's Personality Questionnaire, the Cattell's High School Personality Questionnaire, the Personality Anxiety Scale and the Buss–Durkee Inventory. Results indicated that *11-12-year-old intellectually gifted Russian adolescents* are more open, sociable, sensitive and understanding than their non-gifted peers. They have higher self-confidence, obstinacy and independence tendencies than their average peers. The obtained results have proved that such children, unlike their peers within the intellect norm, are not always successful in social adaptation, accepting social norms and demands set by their environment. They can be characterised as less anxious in school situations. The gifted adolescents have lower self-esteem anxiety and magic anxiety than their non-gifted peers. *11-12-year-old intellectually gifted Latvian adolescents*, as compared to their peers, prefer group work, enjoy attention, and are more willing to follow rules and norm. *13-15-year-old intellectually gifted Russian adolescents* feature lower magic anxiety than their non-gifted peers. *13-15-year-old intellectually gifted Latvian adolescents* have less physical aggression. They have lower levels of suspicion and wish to irritate than their average peers. This research is relevant both for theoretical psychology as well as practical work of professional psychologists, psychotherapists and teachers dealing with intellectually gifted children and their parents, besides it promotes the understanding of the concept of intellectual resources and potentials in the context of Latvian society.

Key words: giftedness, gifted adolescents, personality characteristics, aggression, anxiety

SATURS:

Ievads	3
Apdāvinātība kā īpašs psiholoģiskais fenomens	11
Apdāvinātības koncepcijas un teorijas	17
Apdāvinātības veidi un līmeņi	24
Apdāvinātības pazīmes un īpatnības	33
Apdāvinātības specifika pusaudžu vecumā	38
Apdāvinātu pusaudžu personības iezīmes	41
Apdāvinātu pusaudžu agresivitāte un trauksme	46
Pētījuma metodes	54
Pētījuma izlase	54
Instrumentārijs	55
Pētījuma procedūra	69
Pētījuma rezultāti, to analīze un interpretācija	70
Personības iezīmju atšķirības intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektu normas robežās	72
Agresijas rādītāju atšķirības dažādu vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu	89
Trauksmes rādītāju atšķirības dažādu vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu	102
Nobeigums	113
Izmantotā literatūra	119
Pielikumi	150

IEVADS

Attīstītās valstīs pēdējās desmitgadēs piešķir lielu nozīmi savu iedzīvotāju intelektuālā un radošā potenciāla stiprināšanai kā stratēģiskam resursam. 1994. gadā Eiropas Padome pieņēma Rekomendāciju Nr. 1248 darbam ar apdāvinātiem bērniem, kurā teikts: “Neviena valsts nevar atļauties greznību šķiest talantus. Uzskatām, ka tā ir cilvēku resursu izšķērdēšana, ja cilvēki, kuri ir apdāvināti intelektuālā vai citā jomā, netiek savlaicīgi atpazīti ... Apdāvinātiem bērniem jānodrošina tādi izglītošanas apstākļi, kas pilnībā ļauj realizēt viņu spējas pašu personīgajai laimei un visas sabiedrības labklājībai” (Recommendation 1248 on education for gifted children, Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 1994). Balstoties uz šiem atzinumiem, Eiropas Padome ieteica visu Eiropas Padomes dalībvalstu izglītības ministrijām īstenot konkrētu pasākumu virkni.

Mūsdienu sabiedrībā apdāvinātu bērnu - valsts ģenētiskās “zelta rezerves” atklāsmei, atbalstam, socializācijai vajadzētu kļūt par valsts un sabiedrības prioritāru uzdevumu. Ilglaicīga valsts izglītības programma nodrošinātu apdāvinātu bērnu atklāsmi un attīstību, viņu potenciālo iespēju realizāciju un sociālo aizsardzību. Strādājot ar apdāvinātiem bērniem, darba komplicētība un specifika liek piesaistīt dažādus speciālistus – pedagogus, psihologus, zinātniekus, kultūras darbiniekus. Bērna pilnvērtīgas un pozitīvas attīstības nepieciešamais nosacījums ir pedagogu un citu speciālistu sadarbība ar viņa vecākiem. Darbs ar apdāvinātu bērnu nevar balstīties vienīgi uz empīrisku, stihiski radušos pieredzi, tam jābāzējas uz zinātniskiem un zinātniski metodiskiem pētījumiem.

Šodien Latvijas valstij un sabiedrībai ir vajadzīgi cilvēki, kuri spēj pieņemt nestandarta lēmumus, prot radoši domāt, spēj neordināri, radoši risināt dinamiskus dzīves uzdevumus. Šādiem cilvēkiem visbiežāk ir aktīva dzīves pozīcija, viņi piedāvā jaunas idejas, oriģinālus risinājumus. Šajā sakarībā Karls Rodžerss (C. Rogers) atzīmēja, ka, ja sabiedrībā nebūs cilvēku, kuri konstruktīvi reaģē uz vismazākajām sabiedrības attīstības pārmaiņām, mums būs jāaiziet bojā, un tā būs maksa par jaunrades trūkumu (Rogers, 1959).

Aktualitāte

Daudzās zinātnēs kā izpētes objekts bērnu apdāvinātība tradicionāli ieņem vienu no galvenajām vietām. Problēmas, kas saistītas ar tās diagnosticēšanu un attīstību, nodarbina pedagogus un psihologus jau daudzus gadsimtus. Sabiedrības vajadzības rada interesi par apdāvinātību arī mūsdienās.

Jebkurā cilvēka darbības nozarē (zinātnē, kultūrā, biznesā, politikā u.t.t.) progress lielā mērā ir atkarīgs no apdāvinātiem cilvēkiem. Tāpēc liela nozīme ir apdāvināto bērnu atpazīšanai un viņu attīstībai atbilstošu apstākļu radīšanai.

Attīstītajās Eiropas valstīs, ASV un Kanādā ir gan nacionālās gan reģionālās bērnu apdāvinātības attīstīšanas programmas, kas ļauj savlaicīgi atpazīt apdāvinātus bērnus un dot iespējas viņu talantam un apdāvinātībai realizēties (Braggett & Moltzen, 2002; Grigorenko, 2002; Leroux, 2002; Moon & Rosselli, 2002; Shi & Zha, 2002; Soriano de Alencar, Blumen-Pardo, & Castellanos-Simons, 2002; Subhi & Maoz, 2002; Taylor & Kokot, 2002; Wu, Cho, & Munandar, 2002). Daudzās valstīs ir nodibinātas asociācijas un apdāvinātības centri darbam ar apdāvinātiem bērniem (Campbell, Wagner, & Walberg, 2002; Gallagher, 2002; Mönks, Heller, & Passow, 2002; Mönks, Katzko, & Van Boxtel, 1991; Persson, Joswig, & Balogh, 2002; Soriano de Alencar, Blumen-Pardo, & Castellanos-Simons, 2002; Subhi & Maoz, 2002; Taylor & Kokot, 2002). Vairāki pētnieki uzsver, ka, jābūt sadarbībai ar vecākiem un skolotājiem, lai varētu atpazīt pēc iespējas vairāk apdāvinātu bērnu (Chamrad & Robinson, 1986; Clark, 1992; Gockenbach, 1989; Greene & Margison, 2004; Porter, 1999; Sankar-DeLeeuw, 1999; Silverman & Kearney, 1989; Tieso, 1999; Богоявленская & Шадриков, 2003; Шумакова, 2004).

Zinātniskie pētījumi (Kitano, 1990; Lovecky, 1992; Morelock, 1996; Roedell, 1984; Silverman, 1993; Whitmore, 1980; Богоявленская & Горячева, 2002), pretēji izplatītajam uzskatam par talantu kā panākumu garantiju, norāda, ka apdāvināti bērni savā attīstībā ir pakļauti īpašam riskam. Viens no šādiem iespējamā riska avotiem ir kontaktēšanās grūtības ar vienaudžiem (Webb, 2000; Winner, 2000b). Bērns ar augstām intelektuālām spējām iekšēji attālinās no saviem vienaudžiem, jo viņam rodas īpašas intereses, kā rezultātā viņš izolējas no savas vienaudžu grupas vai arī tiek izstumts un pakļauts negatīvai attieksmei (Baska, 1989; Clark, 1997; Freeman, 1983; Лейтес, 2000; Ягловская, 1998).

Apdāvinātības dinamiku var kavēt un apturēt jebkurā tās attīstības posmā. Daudziem apdāvinātiem bērniem piemīt attīstības dissinhronija (Alsop, 2003; Morelock, 1996; Terrassier, 1985; Webb, 2000; Winner, 2000a; Бабаева & Вайскунский, 2003; Богоявленская & Горячева, 2002). Dissinhronija izpaužas tādējādi, ka apdāvināti bērni ar apsteidzošu atsevišķu spēju attīstību citādā ziņā neatšķiras no saviem vienaudžiem vai pat reizēm atpaliek no viņiem. Apdāvinātu bērnu nespēja pašrealizēties var radīt arī bīstamas sekas (Buescher, 1991; Csikszentmihalyi, Rathmunde, & Whalen, 1997; Silverman, 1990; Webb,

1993). Apdāvināti cilvēki, kuri nav iesaistījušies sabiedrībai noderīgā darbības jomā, veido to spēku kodolu, kas grauj sabiedrību (Ушаков, 2000). Spējīgi bērni, kuri nav atraduši sev vietu skolā un neturpina mācības augstskolā, tik un tā tieksies pēc savu spēju pielietojuma, kas potenciāli var kļūt par asociālas uzvedības riska faktoru (Tieso, 1999; Ушаков, 2000).

Apdāvināta bērna personību raksturo izcilums un viņa darbības savdabības līmeni un individualitāti galvenokārt nosaka personības iezīmes, kas līdz zināmai pakāpei nosaka viņa aktivitāti. Apdāvināta bērna personības īpatnību izpratne ir īpaši svarīga gadījumos, kad jāskatās ar tā saukto “slēpto” apdāvinātību, kas ilgstošā laika posmā neizpaužas kā sekmīga mācību darbība (Юркевич, 2003).

Lai gan apdāvināti bērni ir dažādi temperamenta, interešu, audzināšanas, kā arī personības izpausmju ziņā, tomēr pastāv kopējas personības iezīmes, kas raksturīgas lielākajai daļai augsta intelekta bērniem un pusaudžiem. Nozīmīgākās personības iezīmes intelektuālās apdāvinātības atklāsmē ir īpaša vērtību sistēma, vecumam neatbilstoša iespaidojamība, iekšējais kontroles lokuss, pretrunīgs un nestabils pašvērtējums, nonkonformisms. Nevienmērīgas attīstības dēļ intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem bieži rodas saskarsmes, emocionālas attīstības, gribas un personības problēmas (Alsop, 2003; Lovecky, 1992; Norby, 1997; Riyanto, 2002; Tieso, 1999; Whitmore, 1980; Богоявленская & Шадриков, 2003). Īpaši tas raksturīgs bērniem ar IQ rādītājiem no 130 līdz 160, un tieši šī pusaudžu grupa ir pārstāvēta promocijas darba pētījumā. Zinātniskajā literatūrā attiecībā uz šo problēmu īpaši uzsvērts, ka šādiem bērniem bieži apdāvinātības pilnveides process noris līdz ar sarežģītu dažādu veidu psiholoģisku, psihosomatisku un pat psihopatoloģisku problēmu virkni, kuru dēļ viņus var iekļaut “riskā grupā” (Baska, 1989; Богоявленская & Шадриков, 2003; Ушаков, 2000).

Tieši apdāvinātiem bērniem biežāk nekā pārējiem ir psiholoģiskas problēmas, kas prasa psihologu un skolotāju īpašu uzmanību un attiecīgu palīdzību (Юркевич, 2003; Clark, 1997; Kames, Bisland, & Shaunessy, 2004).

Promocijas darba **mērķis**: izpētīt intelektuāli apdāvinātu 11–15 gadīgo pusaudžu personības iezīmes.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tiek izvirzīti šādi **uzdevumi**:

- 1) iepazīties ar izpētes problemātikai veltītu speciālo literatūru, analizēt zinātnisko literatūru par apdāvinātības fenomenu un tās specifiku, apdāvinātības koncepcijām un teorijām, apdāvināto bērnu pazīmēm un īpatnībām;

- 2) analizēt psihologu pētījumu rezultātus un atziņas par apdāvināto pusaudžu personības iezīmēm;
- 3) izvēlēties pētījumam atbilstošas metodes un aprobēt apdāvināto pusaudžu grupā, veidot pētāmās izlases;
- 4) ievākt empīriskos datus un veikt to statistisko apstrādi;
- 5) analizēt un psiholoģiski interpretēt apdāvināto pusaudžu personības iezīmes.

Pētījuma dalībnieki:

Pētījumā piedalījās 194 krievu un 98 latviešu pusaudži vecumā no 11 līdz 15 gadiem, kas mācās 16 vispārizglītojošās skolās. Krievu pusaudžu izlasi veidoja 66 intelektuāli apdāvināti pusaudži ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un 128 pusaudži ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$). Latviešu pusaudžu izlasi veidoja 47 intelektuāli apdāvināti pusaudži un 51 pusaudzis, kuriem IQ ir normas robežās.

Pētījuma priekšmets:

Apdāvināto pusaudžu personības iezīmes, trauksmes un agresijas rādītāji.

Promocijas darbā tiek izvirzīti šādi pētījuma jautājumi:

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir personības iezīmju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R), un pusaudžiem, kuriem IQ ir normas robežās ($IQ = 100 \pm 15$)?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir agresijas rādītāju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$)?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir trauksmes rādītāju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$)?

Paralēli tika izvirzīti arī papildus pētījuma jautājumi:

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir personības iezīmju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir agresijas rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir agresijas rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir trauksmes rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir trauksmes rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Pētījuma metodes:

1. Bērnu Vekslera intelektuālā skala (The Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised (WISC-R); D. Wechsler, 1976);
2. a) Bērnu personības aptauja (Children's Personality Questionnaire, R.B. Cattell, R.B. Porter, 1960; K. Agadžanjanas, T. Beļkovas, L. Kozlovas, & G. Lāces adaptācijā un standartizācijā, 2003);
b) R. Ketela adaptētā modificētās bērnu personības aptauja (Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла, Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева, 1993);
c) Vidusskolēnu personības aptauja (High School Personality Questionnaire, R.B. Cattell, M.D.L. Cattell and E.F. Johns, 1953; K. Agadžanjanas, T. Beļkovas, L. Kozlovas, & G. Lāces adaptācijā un standartizācijā, 2003);
d) R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptauja (Личностный опросник Р. Кеттелла для подростков, В.И. Чирков, 1998) ¹;
3. Personības trauksmes skala (Шкала личностной тревожности, А.М. Прихожан, 1983);
4. Bassa – Darki aptauja (Buss & Durkee Inventory, Buss & Durkee, 1957).

Datu apstrāde tika veikta, izmantojot SPSS programmu (Statistical Package for the Social Science).

Promocijas darbā izmantotas psihologu Dž. Renzulli (J. Renzulli), A. Tannenbauma (A. Tannenbaum), R. Sternberga (R. Sternberg), F. Mjonksa (F. Mönks), E. Torransa (E. Torrance), A. Kroplija (A.J. Cropley), D. Vekslera (D. Wechsler), V. Šterna (W. Stern), A. Matjuškina (А. Матюшкин), N. Leitesa (Н.С. Лейтес), V. Jurkevičas (В. Юркевич), S.

¹ Vidusskolēnu personības aptauja un R. Ketela adaptētā pusaudžu personības aptauja pēc formas un satura ir identiskas. Savukārt Bērnu personības aptaujas versijas atšķiras latviešu un krievu respondentiem.

Rubinšteina (С. Рубинштейн), В. Теплова (В. Теплов), М. Холоднајас (М. Холодная) un D. Ušakova (Д.В. Ушаков) teorijas, koncepcijas un idejas.

Pētījuma izstrādes laikā notika konsultācijas ar:

1. F. Mjonksu (Franz J. Mönks, Prof. Dr., University of Nijmegen, Center for the Study of Giftedness);
2. A. Kropliju (Arthur J. Cropley, Ph. D, University of Hamburg);
3. N. Višņakovu (Н. Вишнякова, Dr.hab. of Psychological Sciences, Professor, Academician IAAS, Baltkrievija);
4. Apdāvinātības psiholoģijas laboratorijas pētniekiem Krievijas Izglītības Akadēmijas Psiholoģijas Institutā (E. Šceblanova (Е. Щебланова, Dr.psych.), V. Jurkeviča (В. Юркевич, Dr.psych., Apdāvinātības psiholoģijas laboratorijas vadītāja)).

Tika realizēta sadarbība ar:

- a) Apdāvinātības pētījumu centru Nīderlandē (Center for the Study of Giftedness, University of Nijmegen);
- b) Kreativitātes centru (vadītāja R. Bebre, Dr.psych);
- c) Latvijas Skolu psihologu asociāciju;
- d) Skolu atbalstu centru (vadītāja M. Seile);
- e) “Apdāvināto bērnu fakultātīvās skolas” pedagogiem, skolēniem un skolēnu vecākiem;
- f) Apdāvinātības psiholoģijas laboratorijas pētniekiem Krievijas Izglītības Akadēmijas Psiholoģijas Institutā (Krievija).

Promocijas darba autore piedalījās Starptautiskajā Sadraudzības apmaiņas programmā (CIF International Exchange program) Nīderlandē 04.05.2003. – 01.06.2003., kas tika veltīta darbam ar apdāvinātiem bērniem un ar apdāvinātību saistītiem teorētiskiem jautājumiem.

Pētījuma novitāte

Šis pētījums ir aktuāls un novatorisks gan psiholoģijas zinātnē kopumā, gan Latvijas psiholoģijas zinātnē, jo:

1. apdāvinātības problēma ir ļoti maz pētīta Latvijā. Mūsdienu sabiedrībā interese par apdāvinātības specifiku un apdāvinātiem bērniem ir ļoti liela, ko varētu izskaidrot ar sabiedrības vajadzībām;
2. pētījums par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm tiek veikts pirmo reizi Latvijā;

3. apkopojot pasaulē veiktos pētījumus un atziņas par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm, trauksmi un agresijas izpausmēm, tiek konstatēts, ka apdāvinātības psiholoģijā ir ļoti pretrunīgi uzskati un pētījumu rezultāti par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm (Ackerman & Paulus, 1997; Betts & Neihart, 1988; Clark, 1997; Dauber & Benbow, 1990; Delbridge–Parker & Robinson, 1988; Gallagher, 1990; Garland & Zigler, 1999; Geiger, 1992; Janos & Robinson, 1985; Kellian, 1983; Kitano, 1990; Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Milgram & Milgram, 1976; Norman, Ramsay, Martray, & Roberts, 1999; Riyanto, 2002; Saak, 2004; Shaughnessy, Hee Kang, Greene, Misutova, Suomala & Siltala, 2004; Sheras, 1997, kā minēts Riyanto, 2002; Silverman, 1998; Webb, 1993; Zeidner & Schleyer, 1999; Zuo & Tao, 2001 u.c.), kas nedod iespēju veidot vienotu problēmas izpratni. Promocijas darba autore ir devusi savu ieguldījumu šīs problēmas izpētē;
4. šī pētījuma ietvaros ir izveidota intelektuāli apdāvinātu pusaudžu grupa, kas turpmāk ļaus izmantot savākto datu bāzi par apdāvinātu un talantīgu bērnu attīstības dinamiku mūsu valstī un piedāvāt viņu spējām un vajadzībām adekvātu pašrealizācijas un apmācības iespēju;
5. šī pētījuma ietvaros tika izmantota Latvijā maz lietotā Personības trauksmes skala (Шкала личностной тревожности, А.М.Прихожан, 1983), kā arī turpinās darbs ar Latvijā daļēji adaptēto Bērnu Vekslera intelektuālo skalu (The Wechsler Intelligence Scale for Children);
6. šim pētījumam ir būtiska nozīme gan psiholoģijas teorētiskajā jomā, gan praktiskajā profesionālo psihologu, psihoterapeitu un pedagogu darbā ar intelektuāli apdāvinātiem bērniem un viņu vecākiem, gan arī visas Latvijas sabiedrības kontekstā, veicinot izpratni par Latvijas intelektuālajiem resursiem un potenciālu.

Darba struktūra

Promocijas darbs sastāv no četrām nodaļām.

Pirmajā nodaļā tiek aplūkots apdāvinātības fenomens kopumā, īpaša vērība tiek veltīta apdāvinātības psihologu un speciālistu izstrādātām koncepcijām un teorijām. Tiek raksturoti apdāvinātības veidi un līmeņi, īpatnības un pazīmes. Atsevišķā apakšnodaļā tiek raksturota intelektuālā apdāvinātība un tās līmeņi. Otrā nodaļa tiek veltīta apdāvinātības specifikai pusaudžu vecumā, apdāvināto pusaudžu personības iezīmēm, agresivitātei un trauksmei. Trešā

nodaļa ietver pētījuma grupu, instrumentāriju un procedūras aprakstu. Ceturtajā nodaļā tiek veikta pētījuma rezultātu analīze un interpretācija. Tiek pētītas personības iezīmju, agresijas un trauksmes rādītāju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R, un pusaudžiem, kuriem IQ ir normas robežās (100 ± 15). Nobeigumā ir doti galvenie šī pētījuma iegūtie secinājumi, vērtēta pētījuma nozīmība un turpmāko pētījumu perspektīvas.

Kopējais darba apjoms ir 169 lappuses. Promocijas darbā ir iekļautas 26 tabulas un 3 attēli.

Izmantotās literatūras sarakstā iekļauti 420 literatūras avoti.

Promocijas darbam ir 17 pielikumi.

Apdāvinātība kā īpašs psiholoģiskais fenomens

Apdāvinātība ir psiholoģisks fenomens, kas atšķiras ar savdabību un daudzveidību. Mūsdienās pastāv vairāk nekā simts dažādu apdāvinātības definīciju (Freeman, 1997).

“Apdāvinātības darba koncepcijā” apdāvinātība definēta kā “sistēma, dzīves gaitā attīstībā esoša psihe īpašība, kas nosaka cilvēka spēju sasniegt daudz augstākus (neparastus, izcilus) rezultātus vienā vai vairākos darbības veidos salīdzinājumā ar citiem cilvēkiem” (Богоявленская & Шадриков, 2003, 7). Savukārt, apdāvinātam bērnam raksturīgi spilgti, acīmredzami, dažkārt ievērojami sasniegumi (vai ir iekšēji priekšnosacījumi šādiem sasniegumiem) vienā vai otrā darbības veidā (Mönks & Mason, 2002; Лейтес, 2002).

Mūsdienās vairums psihologu atzīst, ka apdāvinātības attīstības līmenis, īpašā savdabība un raksturs vienmēr ir sarežģīts iedzimtības (dabas dotumu) un sociokultūras vides mijiedarbības rezultāts, kas pastarpināts ar bērna darbību (spēles, mācības, darbs). Turklāt īpaša nozīme ir paša bērna aktivitātei, kā arī personības psihe pašattīstības mehānismiem, kas ir individuālo dotumu veidošanās un realizācijas pamatā (Mönks & Mason, 2002; Богоявленская & Шадриков, 2003; Ландау, 2002; Лейтес, 2003; Панов, 2002; Савенков, 2000; Черемошкина, 2003).

Viens no visvairāk diskutētiem jautājumiem saistībā ar apdāvinātu bērnu problēmu ir bērnu apdāvinātības izpausmes biežums. Pastāv divi pretēji uzskati: “visi bērni ir apdāvināti” vai “apdāvināti bērni sastopami reti” (Богоявленская & Шадриков, 2003; Вишнякова, 2003; Лейтес, 2000). Pirmā apgalvojuma piekritēji uzskata, ka labvēlīgos apstākļos praktiski jebkurš vesels bērns var attīstīties līdz apdāvināta indivīda līmenim (Feldman, 1979, kā minēts Ландау, 2002; Taylor, 1986, kā minēts Seile, 2002). Citiem apdāvinātība ir unikāla parādība, šajā gadījumā galvenā uzmanība tiek veltīta apdāvinātu bērnu identificēšanai (Feldhusen & Jarwan, 2002; George, 1997; Лейтес, 2003; Холодная, 2002a). Minētā alternatīva ietver pozīciju, ka potenciālo sasniegumu priekšnosacījumi dažādos darbības veidos piemīt daudziem bērniem, tomēr izcilus rezultātus sasniedz ievērojami mazāks bērnu skaits.

Par apdāvinātības izpausmes kavēšanas iemeslu var būt vajadzīgo zināšanu, prasmju un iemaņu trūkums, kā arī bērna dotumiem atbilstošas priekšmetiskās darbības jomas nepieejamība (piem., dzīves apstākļu dēļ). Dažos gadījumos apdāvinātības izpausmes aiztures iemesls, neraugoties uz potenciāli augsto spēju līmeni, ir tās vai citas bērna attīstības grūtības, piemēram, valodas raustīšana, paaugstināta trauksme, savstarpējo attiecību konfliktējošais raksturs u.tml. (Clark, 1992; Davis & Rimm, 1998; Janos & Robinson, 1985; Lovecky, 1992;

Roedell, 1984; Silverman, 1993). Sniedzot šādam bērnam psiholoģisku un pedagoģisku atbalstu, minētās barjeras var tikt mazinātas vai noņemtas (Stormont, Stebbins, & Holliday, 2001).

Apdāvinātību bērībā var aplūkot kā psihes attīstības potenciālu attiecībā pret tālākajiem personības dzīves posmiem. Tomēr jāņem vērā bērnam raksturīgā apdāvinātības specifika (atšķirībā no pieauguša cilvēka apdāvinātības) (Холодная, 2002a):

1) bērnu apdāvinātība bieži atklājas kā attīstības likumsakarība. N. Leites (Лейтес) uzsvēra, ka katra bērna attīstības temps ir individuāls, tomēr katrā konkrētā vecuma periodā pastāv savas priekšrocības un savdabīgums. No tā izriet, ka pastāv vecumposma noteikta apdāvinātība (Лейтес, 2001). Pirmo reizi šāds aspekts tika aprakstīts N. Leitesa darbos, kurš ieviesa jēdzienu “apdāvinātība pēc vecuma” (Лейтес, 2003). Viņš uzskata, ka konkrēta vecuma raksturīgās iezīmes nosaka noteikta veida apdāvinātību. Nosacīti pirmsskolas vecuma bērni ir “domātāji”, jaunāko klašu skolēni ir “mākslinieki”, pusaudži ir “darītāji - eksperimentētāji”, jaunieši ir “dzejnieki un rakstnieki”. Apdāvinātības pazīmju vecuma faktora noteiktais īpatsvars rada pašas apdāvinātības maskēšanās efektu (ir tikai apdāvinātības “maska”, bet aiz maskas slēpjas parasts, normāls bērns): noteiktu psihes funkciju paātrinātu attīstību, interešu specializāciju u.tml. (Лейтес, 2001; Матюшкин, 2004).

2) bērnu apdāvinātības “izzušanas” fenomens izglītības, kulturālas uzvedības normu arguves, ģimenes audzināšanas un citu faktoru iespaidā (Buescher, 1991; Богоявленская & Шадриков, 2003). Tā rezultātā ārkārtīgi sarežģīti novērtēt konkrētā laika posmā uzrādīto apdāvinātības pazīmju noturības pakāpi. Tas apgrūtina prognozēšanu attiecībā uz apdāvināta bērna pārtapšanu par apdāvinātu pieaugušu cilvēku;

3) īpašas bērna apdāvinātības veidošanās dinamikas esamība apdāvināta bērna psihes attīstības dissinhronijas (nesaskaņotības) veidolā. Atsevišķiem apdāvinātiem bērniem līdz ar atsevišķu spēju attīstības augsto līmeni raksturīga runas un rakstu valodas funkciju atpalcība (Hayes, Norris, & Flaitz, 1998). Intelektuālā apdāvinātība verbālajā sfērā pietiekami bieži koeksistē ar neverbālo funkciju zemo līmeni, galvenokārt, psihomotoriku. Rezultātā pēc vienām pazīmēm bērnu var identificēt kā apdāvinātu, pēc citām – kā psihes attīstībā atpalikušu (Alsop, 2003; Lovecky, 1992; Norby, 1997; Riyanto, 2002; Terrassier, 1985; Tieso, 1999; Whitmore, 1980; Богоявленская & Шадриков, 2003);

4) bērnu apdāvinātība ir sistēmiskā īpašība (Синягина & Чирковская, 2001; Шадриков, 1995). “Аpdāvinātības darba koncepcijā” īpaši uzsvērts, ka apdāvinātību nevar aplūkot kā atsevišķu spēju kopumu (Холодная, 2002a);

5) bērnu apdāvinātības atkarība no kultūras un sociālā konteksta. Dzīvesvieta, vecāku materiālais un profesionālais statuss, pirmsskolas, skolas mācību kvalitāte un citi faktori var nodrošināt augstu bērna psihes attīstības līmeni, kas var tikt kļūdaini traktēts kā apdāvinātība. Turpretī, ja bērns aug kultūras deprivācijas apstākļos, viņa iespējamā apdāvinātība var pastāvēt potenciālā vai slēptā veidā (Веракса & Булычева, 2003; Холодная, 2002a);

6) apdāvināta bērna pazīmes ir atkarīgas no apdāvinātības veida. Mūsdienu psiholoģijā tiek minēti daudzi bērnu apdāvinātības veidi un paveidi (Бабаева & Войскунский, 2003; Вишнякова, 2003; Лейтес, 2000; Савенков, 2000). Nenoliedzami, ka konkrēta apdāvinātības veida atklāsmē prasa specifiskus psihodiagnostikas līdzekļus.

Lai arī apdāvinātība visciešākā veidā saistīta ar spēju attīstības līmeni, to nevar identificēt ar vienas vai vairāku spēju attīstības pakāpi (Панов, 2002). Piemēram, nav pareizi intelektuālo apdāvinātību aplūkot izolēti no izzīņas vajadzībām, emocionālās iekļaušanās, savas rīcības regulācijas spējām un emocionālajiem stāvokļiem. Apdāvinātības izpausmes un attīstība ir cieši saistīta ar cilvēka psihes psihofizioloģisko, gribas un citu sfēru attīstību. Ņemot vērā, ka tās attīstās, tad arī apdāvinātība kopumā ir dinamiska parādība, kas ir mainīga laikā (Богоявленская, 2002).

Tādējādi, lai gan nav vienota uzskata par apdāvinātības fenomenu, esošajos definējumos var nošķirt virkni šīs sarežģītās parādības noteicošo aspektu, kas jāievēro apdāvinātu bērnu atklāsmē. Šādu aspektu vidū izšķirami (Winner, 1996; Богоявленская, 1997):

- 1) apdāvinātu bērnu darbības produkti (rezultātu “unikalitāte”, “oriģinalitāte”, salīdzinot ar normatīvu rādītājiem);
- 2) darbības apguves process, kurā izpaužas apdāvinātība (mācības noris viegli, ātrā tempā, izceļas ar augstu patstāvību u.tml.);
- 3) atsevišķas psihes raksturiezīmes (augsts intelektuālās attīstības līmenis, kreativitāte u.tml.) un apdāvināta cilvēka personība kopumā;
- 4) psihes attīstības īpatnības un temps (visbiežāk novērojama apsteidzoša attīstība, salīdzinot ar vienaudžiem);
- 5) sociālās vides un socializācijas procesa savdabīgums.

Bez tam jāpievērš uzmanība šādiem pamatnosacījumiem, kas saistīti ar dažādiem apdāvinātības definējumiem: a) iedzimtības un audzināšanas loma apdāvinātības attīstībā; b) apdāvinātības fenomena kompleksais sintētiskais raksturs, nepieciešamība analizēt šo parādību kā komponentu mijiedarbes kopumu; c) nesakritība starp bērna potenciālajām iespējām un viņa spēju attīstības aktuālo līmeni; d) latentā (iespējams, ilgstoša) intervāla pastāvēšana, kuram beidzoties apdāvināts bērns sāk atklāt un izpaust savas spējas; e) kvalitatīvi dažādu apdāvinātības veidu esamība; f) vajadzības un motivācijas faktoru loma apdāvinātības izpausmē un attīstībā; g) apdāvinātības diagnosticēšanas speciālistu profesionālas sagatavošanas nepieciešamība; h) speciālu apdāvinātiem bērniem domātu darba formu izstrāde, pārsniedzot tradicionālās apmācības robežas (Winner, 1996; Богоявленская, 1997; Лейтес, 2000).

Apdāvinātība ir īpaša cilvēka psihi radošās dabas izpausmes veids, kura rodas mijiedarbībā ar izglītojošu (piem., ģimenes, skolas) vidi, iegūstot bērna psihi attīstības procesu, stāvokļu un apziņas individuālās formas. Saskaņā ar šo apdāvinātība var tikt aplūkota (Панов, 2002):

- 1) kā psihi process, ko nosaka indivīda selektīvā interese un emocionālā iekļaušanās noteiktas darbības izpildē;
- 2) kā psihi stāvoklis, kas epizodiski izveidojas indivīda dzīves gaitā (piemēram, iedvesma vai apskaidrība), bet kurš nav minētā indivīda “dzīves vienīgā jēga”;
- 3) kā indivīda personības iezīme, kas būtībā ir “viņa dzīves vienīgā jēga” un kas izpaužas viņam piemītošā pastāvīgā nepieciešamībā jebkurā situācijā un izpildot jebkuru darbības veidu (Ziegler & Heller, 2002).

Strādājot ar apdāvinātiem bērniem, jāņem vērā, ka apdāvinātība var izpausties (Бабаева, 1997; Волкова, 2003; Лейтес, 2003; Панов, 2002):

- 1) kā atklāta apdāvinātība, tā sakot “visu acu priekšā”. Parasti šādā gadījumā domāta augsta apdāvinātība. Speciālisti apgalvo, ka šādu acīm redzami apdāvinātu bērnu ir aptuveni 1-3% no kopējā bērnu skaita (Betts & Neihart, 1988; Бурменская & Слуцкий, 1991; Ландау, 2002; Савенков, 2003);
- 2) kā apdāvinātība pēc vecuma (gadagājuma apdāvinātība), t.i. vienā vecumā bērns uzrāda acīm redzamu apdāvinātību, bet pēc dažiem gadiem minētā apdāvinātība zūd;
- 3) kā slēpta (potenciāli neatklāta) apdāvinātība, kas kaut kādu iemeslu dēļ minētajam bērnam nav izpaudusies mācībās vai citā darbībā, bet pastāv kā potenciāla viņa spēju

attīstības perspektīva (Clasen & Clasen, 1995; Ford, 1996; Rimm, 1997). Bērnu ar slēptu apdāvinātību ir ievērojami vairāk nekā ar atklātu apdāvinātību. Pastāv pieņēmums, ka acīm redzami un slēpti apdāvinātu bērnu kopskaits ir aptuveni 20–25% no kopējā skolēnu skaita (Betts & Neihart, 1988; Peters, Grager–Loidl, & Supplee, 2002; Stormont, et al, 2001; Ландау, 2002).

Apdāvinātība bērna vecumā negarantē talantīgumu pieaugušam cilvēkam, kā arī ne katrs talantīgs pieaugušais bērnībā ir izpaudies kā apdāvināts bērns. Iespējami dažādi bērnu apdāvinātības “pārejas” varianti uz apdāvinātu pieaugušu cilvēku. Ievērojot šīs transformācijas savdabīgumu, var tikt izšķirti pieci pieaugušo tipi: “parasti” (bērnības apdāvinātības pazīmes pilnībā zudušas), “spējīgi” (apdāvinātība izpaužas kādā konkrētā jomā – piem., cilvēks skaisti dzied, labi zīmē utt. – tomēr šīs spējas neattiecas uz viņa profesionālo darbību), “talantīgi” (pietiekami augsta līmeņa profesionāļi, kuriem bērna apdāvinātības mehānismi pakāpeniski transformējušies efektīvas darbības mehānismos noteiktā priekšmetiskā sfērā), “īpatņi” (neadekvāta pašrealizācija, saglabājoties augstam pretenziju līmenim), “destruktīvi” (dezadaptīvs darbīgs tips līdz pat psihopatoloģiskas simptomātikas izpausmēm) (Холодная, 2003).

Dažādās valstīs speciālisti atšķirīgi raugās uz apdāvinātības problēmu, ko var izskaidrot ar vēsturiskām un politiskām, kā arī kultūras tradīcijām un šo valstu ekonomiskajām iespējām.

ASV apdāvinātiem bērniem jau sen tika izveidotas īpašas programmas, bet štatu zināma autonomija ļāva attīstīt dažādas oriģinālas pieejas. Jau XIX gs. virknē Ziemeļamerikas štatu tika ieviesta paātrināta apdāvinātu bērnu skološana. 1901. gadā Vorčesterā, Masačūsetas štatā tika izveidota pirmā skola apdāvinātiem bērniem. Pēc tam speciālas klases radās Detroitā, Losandželosā un Klīvlendā. 1970. gadā ASV Kongresā tika iniciēts ziņojums par apdāvinātības problēmu, kuru bija sagatavojis S. Merlands (S. Marlland), 1972. gadā iesniegts Senātā. Ziņojumā tika citēti daudzu psiholoģisku un pedagoģisku pētījumu dati, sniedzot praktiskus atzinumus par nepieciešamību sagatavot skolotājus darbam ar apdāvinātiem bērniem. 1973. gadā tika izveidota “Apdāvinātības nacionālā komiteja” (“National Office of Gifted”), kas koordinē darbu valsts mērogā. 80. gadu beigās apdāvināto bērnu programmās jau bija iesaistīti apmēram miljons jauno amerikāņu (Tannenbaum, 2002; Ушаков, 2002).

Eiropā pagājušā gadsimta 60. gados radusies interese par apdāvinātības problēmām 70. gados mazinājās. Tikai 80. gados sākās pakāpenisks zinātniski pētniecisks darbs. Eiropas problēma nebūt nav finanšu vai intelektuālo iespēju trūkumā, bet demokrātisko tradīciju

ilgstošā virskundzībā un dziļajās aizdomās pret visu, kas rada iespaidu par nevienlīdzības ideoloģiju. Piemēram, Lielbritānijas leiboristu vai Zviedrijas sociālistu izglītības politika tika virzīta uz visu bērnu mācību nosacījumu izlīdzināšanu. Īpaši šī tendence izpaudās Eiropas ziemeļos, Skandināvijā. Dažās zemēs pats vārds “apdāvinātība” ir kļuvis par *non grata* (Persson, Joswig, & Balogh, 2002). To svītro no virknes oficiālu tekstu kā nedemokrātisku un diskriminējošu. Tomēr vārda svītrošana neatrisina problēmu: skolās tāpat ir bērni, kuri pēc savām intelektuālajām spējām neiekļaujas vispārējā vidēji statistiskā līmeņa rādītājos.

1988. gadā uz daudzu ar apdāvinātiem bērniem strādājošu Eiropas valstu institūciju bāzes tika izveidota Eirotalantu asociācija, kuras viens no mērķiem ir veicināt darbu ar apdāvinātiem bērniem Eiropas kopīgās institūcijās, pirmkārt, Eiropas Padomē. Eiropas Padome ir Eiropas valstu virsnacionāla institūcija, kas ietver Eiroparlamentu ar dažādu nozaru komisijām, kā arī Ministru kabinetu. “Eirotalants” ir saņēmis oficiālu nevalstiskas organizācijas statusu Eiropas Padomē un sagatavojis vairākus demaršus (Брюно, Малви, Назаре, Ушаков, Пажес, & Террасье, 1994). Eiropas Padomes aizbildniecībā tika organizēta konference Nīderlandes pilsētā Naimigenē (Nijmegen) par apdāvinātu bērnu izglītības problēmām, lai par tām izstrādātu īpašu Eiropas Padomes rezolūciju (Eiropas Padomes Rekomendācija Nr. 1248) (Recommendation 1248, Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 1994). 1988. gadā Nīderlandes Naimigenes Universitatē tika nodibināts Apdāvinātības pētniecības centrs (the Center for the Study of Giftedness) (Mönks, Katzko, & Van Boxtel, 1991).

Krievijā aktīvi darbojas federālā mērķprogramma “Apdāvināti bērni”, ir izstrādāta “Apdāvinātības darba koncepcija”, ir izveidota apdāvinātības laboratorija Krievijas Zinātņu akadēmijā, nodibinātas apdāvināto un talantīgo bērnu speciālās skolas, regulāri notiek konferences (Богоявленская, 2002; Калиш, 2003; Шумакова, 2003). Piemēram, 2004. gadā no 29.–31. martam Maskavā notika II Starptautiskā zinātniski praktiskā konference par tēmu “Apdāvinātības darba koncepciju – izglītošanas praksē”.

Šobrīd arvien aktualāka kļūst apdāvinātības problēmas pētīšana pasaulē. Ir izveidotas un aktīvi darbojas Pasaules talantīgo un apdāvināto bērnu padome (the World Council for Gifted and Talented Children), Eiropas Augstu spēju padome (the European Council for High Ability (ECHA)), Amerikas Izcilo bērnu padome (the American Council for Exceptional Children), apdāvinātu bērnu nacionālās padomes dažādās valstīs (Hany & Hany, 1991; Heller & Schofield, 2002). Regulāri notiek starptautiskas konferences par apdāvinātības problēmām

(Hany & Hany, 1991; Heller & Schofield, 2002), vienas no pēdējām – 15. Starptautiskā konference Dievidaustrālijā, kuru organizēja Pasaules talantīgo un apdāvināto bērnu padome (the 15th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children), Starptautiskā konference “Apdāvināti bērni: mīts un realitāte”, kas notika 2003. gadā no 5.–7. oktobrim Lielbritānijā (International Conference “Gifted children: myths and realities”). Regulāri tiek izdoti tematiski žurnāli, to klāstā vispazīstamākie un psiholoģijas zinātnē atzītākie ir, piemēram, “Gifted Child Quarterly”, “Gifted Educational International”, “Journal for the Education of the Gifted”, “European Journal of High Ability”, “Exceptional Children” (Hany & Hany, 1991; Heller & Schofield, 2002).

Pēdējā laikā arī Latvijā palielinājusies interese par apdāvinātības problēmu un apdāvinātiem bērniem. Šobrīd Latvijā aktīvi strādā Apdāvinātu bērnu fakultatīvā skola (ABFS), Kreativitātes centrs (vadītāja R. Bebre), Skolu atbalsta centrs, tiek veikti pētījumi, organizēti semināri, kursi un lekcijas par apdāvinātības problēmu gan Latvijas Universitātē, gan citās Latvijas augstākajās mācību iestādēs, kā arī skolās un Skolu valdes departamentā.

Latvijai ir “savs apdāvinātības ceļš ejams”, savs potenciāls un lieli resursi apdāvinātības fenomena teorētiskajā un empīriskajā izpētē.

Apdāvinātības koncepcijas un teorijas

Daudzu valstu zinātnieki ir izstrādājuši un turpina darbu pie apdāvinātības konceptuālajiem modeļiem (Heller, 2003). Ir izpētīti daudzi aspekti apdāvinātības diagnostikā un tās attīstīšanā.

Uzkrātais apdāvinātības problēmu izpētes materiāls ir ļoti pretrunīgs, tam raksturīga iegūto rezultātu, izstrādāto teoriju un koncepciju polaritāte. “Daudzajās teorijās un eksperimentālajos pētījumos tiek norādīts uz apdāvinātības attīstības determināciju (С. Рубинштейн), individuālo atšķirību analīzi (Б. Теплов), īpašu spēju ģenēzi (В. Шадриков), kreativitātes investīcijas koncepciju (J.P. Guilford, R. Sternberg, Е. Григоренко), laterālās domāšanas koncepciju (Е. de Bono), apdāvinātības procesuāli-darbīgo paradigmu (Д. Богоявленская), apdāvinātību kā individuāli mentālu pieredzi (М. Холодная), apdāvināto personu individuālu sasniegumu prognozi (В. Дружинин), “trīs apļu” teoriju (J. Renzulli), apdāvinātības multifaktoru modeļi (F. Mönks), polimodālu daudzfaktoru pieeju (K. Heller, Е. Щебланова, И. Аверина), apdāvinātības koncepciju sociokultūras paradigmā (А. Стеценко), bērnu apdāvinātības fenomena gadagājumu pieeju

(Н. Лейтес), apdāvinātības specifikas materiālās darbības interiorizācijas procesiem (Л. Венгер), domāšanas un jaunrades subjektu (А. Брушлинский), psihe enerģijas jēdzienu piesaisti kā apdāvinātības materiālo nesēju (С. Spearman, Z. Freud, А. Лазурский), mehānistiskām tradīcijām spēju izpausmē (D. Wechsler, J.C. Raven, H.J. Eysenck), radošuma un augsta intelekta dažādiem virzieniem (Я. Пономарев, Д. Ушаков) utt.” (Сибгатуллина, 2002, 2).

Lai noteiktu apdāvinātu bērnu iezīmes, pareizi apmierinātu viņu intelektuālās vajadzības, ir izveidotas vairākas koncepcijas, teorijas un pieejas apdāvinātības atklāšanas un attīstīšanas jautājumos, tomēr mūsdienu psiholoģijā apdāvinātības jēdziena definējums joprojām paliek kā zinātnisku diskusiju jautājums.

Krievu psihologs В.Терловs (В. Теплов) norāda, ka apdāvinātība ir “kvalitatīvi savdabīga spēju kombinācija, no kuras atkarīga noteiktu panākumu sasnieguma iespējamība kādā darbības veidā”. Viņš uzskatīja, ka “nedrīkst runāt par apdāvinātību vispār, bet par apdāvinātību jārūnā kādā noteiktā darbībā” (Теплов, 2000, 270).

L.Vigotskis (Л. Выготский), apskatot paaugstinātu spēju līmeni, balstījās uz nosacījumu, ka mācīšana apstieidz attīstību un īstenojas vienīgi tik, cik bērnu māca. Attīstoša ir tikai tāda mācīšana, kas balstās uz tuvāko attīstības zonu. Attīstībai jārealizējas arī ņemot vērā iedzimtus priekšnosacījumus. Tāpēc L.Vigotskis apdāvinātību aplūko kā ģenētiski nosacītu spēju komponentu, kas attīstās atbilstošā darbībā vai degradējas, ja tās nav (Выготский, 1982).

V. Šterns (W.Stern), savukārt, uzskatīja, ka “apdāvinātība ir vispārēja spēja apzināti virzīt savu domāšanu, ievērojot jaunas prasības, kopēja prāta spēja piemēroties jauniem uzdevumiem un dzīves apstākļiem” (Штерн, 1997, 7).

D. Feldmans (D. H. Feldman) apdāvinātību raksturo kā emocionālu, intelektuālu un no apkārtējās pasaules atkarīgu faktoru nejaušu kombināciju. Galvenais uzdevums, strādājot ar apdāvinātiem bērniem, ir rast pienācīgu līdzsvaru starp minētajiem faktoriem (Feldman, 1986, kā minēts Ландау, 2002).

A. Passo (А. Н. Passow) apdāvinātību definēja kā iespēju sasniegt izcilus rezultātus kādā no zinātnes, mākslas vai sociālo attiecību jomām (Passow, 1985).

K.Hellers (K.A. Heller), Č. Perlets (C. Perleth) un V. Sijervalds (V. Sierwald) uzsver, ka “apdāvinātība ir individuāli kognitīvs, motivēts un sociāls potenciāls, kas ļauj sasniegt

augstus rezultātus vienā vai vairākās šādās jomās: intelekts, jaunrade, sociālā kompetence, mākslinieciskās, psihomotorās spējas” (Хеллер, Перлет, & Сиервальд, 1991, 122).

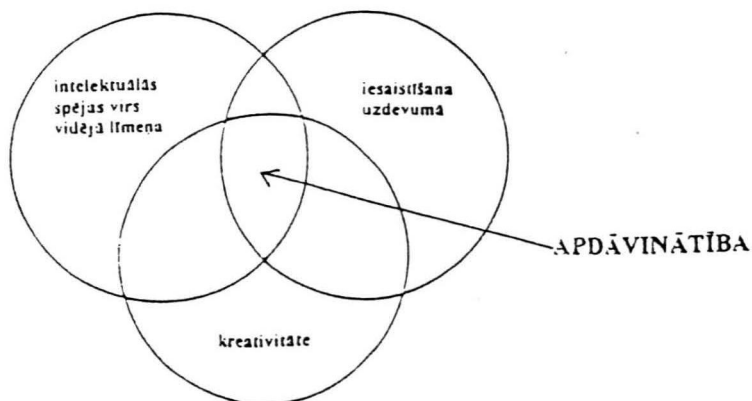
F.Ganjē (F. Gagné) definē apdāvinātību kā netrenētas, spontānas, dabiskas spējas, kas pārsniedz normu. Talantu viņš definē kā sistemātiski attīstītu spēju un zināšanu teicamu pārvaldīšanu. Tātad apdāvinātība ir attiecināma uz indivīda attīstības potenciālu, bet talants attiecas uz tā izpausmēm. Tur, kur ir talants, vienmēr ir arī dabiskas spējas, taču spējas var būt arī slēptas un ne vienmēr izpausties talanta veidā, piemēram, apdāvinātas personas, kas nerasniedz konkrētus rezultātus, vai bērni, kuriem nav sasniedzama sfēra, kurā viņu talants varētu izpausties (Gagné, 1995).

E. Landau (E. Landau) uzskata, ka apdāvinātība ir korelatīva savstarpējas ietekmēšanas sistēma starp bērna paša pasauli un viņa vidi. Vide modina un attīsta bērnam piemītošās spējas (intelektu, kreativitāti, talantu). Šajā mijiedarbībā apdāvināta bērna “ES” nostiprinās, un tamdēļ viņā rodas drosmē ar kaut ko riskēt un motivācija kaut kur aktīvi piedalīties un, pateicoties neatlaidībai, pacietībai, uzstājībai – kaut ko sasniegt. Vecāki un skolotāji var palīdzēt bērnam, sniedzot viņam brīvību un iedvešot paļāvību saviem spēkiem, liekot viņam nojaust to, ka viņš *var būt* apdāvināts. Pieaugušie bērnu var intelektuāli tā attīstīt un stimulēt, ka viņš *gribēs* būt apdāvināts. Tikai kognitīvā stimulācija ar laiku noved pie intelektuālās attīstības, lai gan bērna personība kā veselums vēl nav nobriedusi. Emocionālā stimulācija bez kognitīvās rada intelektuālo frustrāciju. Abos gadījumos apdāvināts bērns nerealizē savu potenciālu. Tikai vides mijiedarbība, kas stimulē kā emocionāli, tā arī intelektuāli, bērna spējas noved pie apdāvinātības aktualizācijas (Ландау, 2002).

Vispopulārāko modeli mūsdienu apdāvinātības koncepciju vidū ir izstrādājis viens no ievērojamākajiem amerikāņu speciālistiem apdāvināto bērnu mācību jomā Dž.Renzulli (J.Renzulli). Pēc Dž.Renzulli apdāvinātība ir triju raksturlielumu apvienojums:

- 1) intelektuālās spējas, kas pārsniedz vidējo līmeni (tajā skaitā, vispārīgas spējas (verbālās, telpiskās, skaitļošanas, abstrakti loģiskās u.c.) un speciālās spējas (zināšanu un iemaņu apgūšanas spējas konkrētās jomās, piem., ķīmijā, matemātikā, baletā));
- 2) kreativitāte (domāšanas elastība un oriģinalitāte);
- 3) iesaistīšana uzdevumā (neatlaidīgums) (Renzulli, 1986, 2002) (1.attēls).

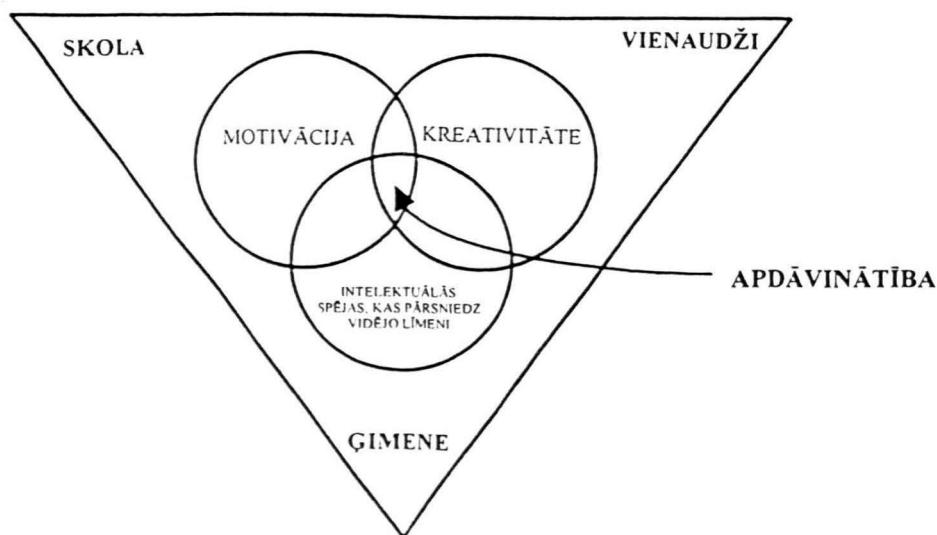
1. attēls. Džozefa Renzulli apdāvinātības trīs apļu modelis (Three Ring Model) (Renzulli, 1986, 2002).



Dž. Renzulli triāde, kuru parasti autors attēlo kā trīs krustojošos apļus, nedaudz modificētā variantā sastopama mūsdienu apdāvinātības koncepciju lielākajā daļā. Bez tam viņa teorētiskajā modelī ņemtas vērā zināšanas (erudīcija) un apkārtējās vides labvēlība (Porter, 1999).

Apdāvinātības multifaktoru modelis (F. Mönks) ir Renzulli triādes modifikācija (Multi-factor Model of Giftedness), kurā tiek akcentēta personības un sociālās vides mijiedarbība. Renzulli modelis ir papildināts ar otro triādi (ģimene, skola un vienaudži) (Mönks, 1992).

2. attēls. Apdāvinātības daudzfaktoru modelis (Multi-factor Model of Giftedness) (Mönks, 1992).



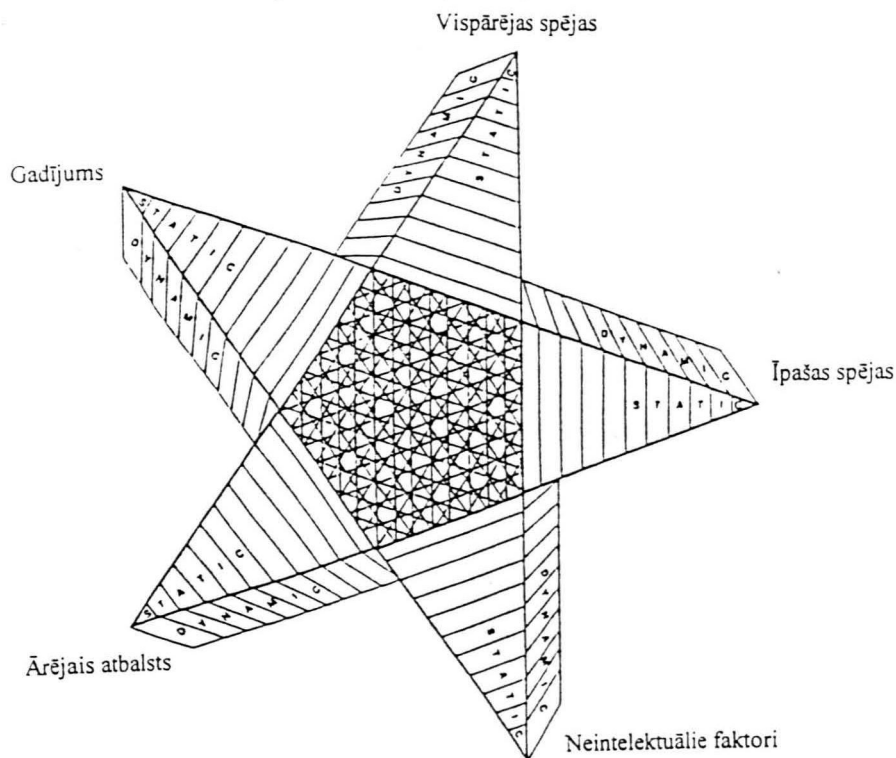
Psiholoģijā nozīmīga ir arī Dž.Feldhūsena (J.Feldhusen) apdāvinātības četru komponentu koncepcija. Tā ir līdzīga Renzulli modelim, jo viņš tāpat kā Renzulli vispārīgu spēju kategorijā iekļauj kreativitāti, bet atšķiras ar to, ka motivācijā ir izdalīta panākumu motivācija. Dž.Feldhūsens papildina Renzulli modeli ar ceturto komponentu – pozitīvā ES koncepciju (Feldhusen, 1986).

Mūsdienu apdāvinātības psiholoģijā Renzulli trīs apļu modelis bieži tiek kritizēts (Cropley, 1997, kā minēts Porter, 1999; Feldhusen, 1986; Gagné, 1991; Gross, 2004; Sternberg & Lubart, 1991). Tā, piemēram, F. Ganjē (F. Gagné) un M. Gross (M. Gross) uzskata, ka Renzulli modelis palīdz atpazīt apdāvinātus bērnus tikai ar augstiem akadēmiskiem sasniegumiem (Gagné, 1991; Gross, 2004). Atšķirībā no Renzulli, Dž. Feldhūsens uzskata, ka labas vispārīgas spējas, talants un ticība saviem panākumiem veicina apdāvinātības potenciāla realizēšanos. Viņš uzskata, ka motivācija un kreativitāte, par ko runā Renzulli, ir labvēlīgas vides un adekvātas pašapziņas rezultāts. Viņš proponē, lai arī motivācija un kreativitāte ir vērtīgi izglītošanas mērķi, tie nav apdāvinātības cēloņi, un tāpēc tiem nav jābūt tās noteicējiem (Feldhusen, 1986). Renzulli modeļa kritika radās arī tāpēc, ka viņš raksturo apdāvinātību kā indivīda iekšēju iezīmi. A. Kroplijs (A. Cropley) un R. Sternbergs (R. Sternberg) uzskata, ka indivīdiem ir vajadzīgs ļoti liels informācijas apjoms, priekšmeta zināšanas, lai sāktu idejas kombinēt novatoriski, t.i., ar idejām manipulēt kreatīvi. Tātad ir grūti bērnus uzskatīt par radošām personībām, pat ja viņiem ir potenciāls par tādiem kļūt nākotnē (Cropley, 1997, kā minēts Porter, 1999; Sternberg & Lubart, 1991).

Turpretim A. Tannenbaums (A. Tannenbaum) uzskata, ka bērnu spēju attīstība tiek veicināta kā iekšēja, tā arī ārēja iespaida rezultātā. Viņš iesaka piecus faktorus, kuriem optimāli jāsakrīt, lai apdāvinātības potenciāls realizētos sasniegumos. Šie faktori:

- a) vispārējas spējas (smadzeņu struktūra),
- b) īpašas spējas,
- c) neintelektuālie faktori (motivācija, pašvērtējums, pielāgošanās spēja, elastība),
- d) ārējais atbalsts (ģimene, skola, bērna vide, mācīšanas iespējas),
- e) gadījums (dzīves gadījuma faktori, kuri praktiski nav kontrolējami) (Tannenbaum, 1983, 1997).

3. attēls. Tannenbauma modelis (Tannenbaum, 1983)



A. Tannenbaums savā apdāvinātības modelī izvirza statiskos un dinamiskos aspektus katrā no šiem faktoriem. Statiskais aspekts ietver fiksētos spēkus – to pastāvīga klātbūtne indivīda dzīvē; dinamiskie faktori ierindojami pie mainīgajiem faktoriem. A. Tannenbaums sniedz atzinumus saistībā ar sava modeļa trīs faktoru relatīvajām iespējām:

- 1) katrs faktors ir nepieciešams, bet pats par sevi nav pietiekams, lai realizētu apdāvinātības potenciālu;
- 2) četru faktoru kombinācija nevar kompensēt piektā faktora neesamību;
- 3) katra no pieciem faktoriem relatīvais svarīgums atšķirsies dažādās talanta jomās (Tannenbaum, 1983).

A. Matjuškins (A. Матюшкин) aplūkoja apdāvinātību kā integrālu parādību. Viņš izvirzīja apdāvinātību kā vispārīgu psiholoģisku priekšnosacījumu radošai attīstībai. Par apdāvinātības struktūrkomponentiem viņš uzskata izziņas motivācijas dominējošo lomu un radošu pētniecisko aktivitāti, kas izpaužas jaunā atklāsmē, problēmu noteikšanā un risinājumā. Par radošuma vajadzības galvenajām iezīmēm A. Matjuškins uzskata tās noturību, pētnieciskās aktivitātes pakāpi, nesavtīgumu. Pētniecisko aktivitāti stimulē jauninājums, kuru apdāvināts bērns pats redz un atrod apkārtējā pasaulē. Viņš uzsver, ka apdāvinātības pamatā nav intelekts, bet gan radošais potenciāls (Matyushkin, 1990; Матюшкин, 1993, 2004).

R. Sternbergs (R. Sternberg) piedāvāja apdāvinātības pentagonālo (piecstūru) teoriju (the Pentagonal implicit theory of giftedness) (Sternberg, 1993; Sternberg & Zhang, 1995). Pēc viņa domām, identificēt personību kā apdāvinātu iespējams ar nosacījumu, ja tās intelektuālā darbība atbilst pieciem kritērijiem:

- 1) pārākuma kritērijs – subjektam ir maksimāli augsti rādītāji noteiktu psiholoģisku testu izpildē salīdzinājumā ar citiem;
- 2) retuma kritērijs – subjekts ļoti augstā līmenī veic tās darbības, kas ir retas, netipiskas noteiktai grupai;
- 3) produktivitātes kritērijs – subjekts, kam ir augsti rādītāji noteikta testa izpildē, pierāda, ka viņš ir spējīgs reāli darboties kādā praktiskā sfērā;
- 4) demonstrativitātes kritērijs – subjekts vairākkārt atkārtos augstus rezultātus citos valīdos mērījumos jebkurās alternatīvās situācijās;
- 5) vērtības kritērijs – subjekts ar noteikta testa augstu izpildes rezultātu tiek novērtēts pēc šīs psiholoģiskās īpašības nozīmības konkrētā sociokultūras kontekstā (Sternberg, 1993).

R. Sternberga pentagonālā (piecstūru) apdāvinātības teorija pamatojas uz implicītiem priekšstatiem (tipiski vairumam cilvēku) par obligātām apdāvinātības pazīmēm. Tā ļauj secināt, ka apdāvinātība var tikt aplūkota plašā kontekstā.

R. Sternbergs un Dž. Deividsons (Sternberg & Davidson, 1986) uzskata, ka jebkura sabiedrība apdāvinātību nosaka pēc savām vajadzībām, tāpēc tās jēga mainās atkarībā no laika un vietas. Turklāt jākonstatē, ka neatkarīgi no jēgas runa ir par svarīgu potenciālu, kura neizmantošana vai zaudējums nodara kaitējumu jebkurai sabiedrībai.

Attīstības modelis liecina, ka apdāvinātība nav rakstura iezīme, kas fiksēta visai dzīvei, bet gan dinamiska īpašība, kas pakļauta laika ritējuma ietekmei (Braggett, 1997). F. Horovics (Horowitz, 1987) piedāvā modeli, kura ietvaros bērniem ir noteiktas fiziskās, intelektuālās un emocionālās īpašības, kas padara viņus viegli ievainojamus vai noturīgus pret iedarbību atkarībā no stimulācijas kvalitātes, ko piedāvā ģimene, sociālā un kultūras sfēras. Apdāvinātu bērnu attīstība norit līdzīgi kā pārējiem bērniem, tikai viņi visas attīstības pakāpes sasniedz ātrāk, rādot daudz augstāku meistarības līmeni un gūstot daudz dziļāku izpratni (Feldman, 1986, kā minēts Porter, 1999). Augstākus sasniegumus veicina ārējie apstākļi, tāpēc ir svarīgi radīt optimāli stimulējošu, atbalstošu vidi apdāvinātības attīstībai. F. Horovics apgalvo, ka saskaņā ar šo modeli, nav tādu apstākļu universāla kopuma, kas būtu pietiekams visos

apdāvinātības gadījumos. Viņš uzskata, ka attīstība ir visai dinamiska parādība, jo bērībā cilvēks strauji mainās. Lai vide saglabātu savu veicinošo iedarbību, tai būtu jāmainās saskaņā ar bērna vajadzībām. Tas attiecas uz bērniem, kuriem bija dotības, bet viņi nerealizēja savu potenciālu. F. Horovics uzskata, ka šajā situācijā vainīga ir vide, kas ar laiku kļuva mazāk piemērota (Horowitz, 1987).

R. Milgrama (R.M. Milgram, 1991) apdāvinātības struktūras 4×4 modelis (the 4×4 Model of the Structure of Giftedness) raksturo apdāvinātību kā kognitīvo, personības, sociālo un sociālkulturālo faktoru mijiedarbības rezultātu (Milgram & Hong, 1999).

K.Hellera (K.A. Heller) un Č. Perleta (Ch. Perleth) Mīnhenes apdāvinātības un talanta modelī (the Munich Model of Giftedness and Talent) augsti sasniegumi tiek aplūkoti kā apdāvinātības, personīgo raksturiezīmju un sociālās vides produkts. Viņi uzskata, ka apdāvinātība ir iekšējo (personīgo) un ārējo (sociālās vides) faktoru mijiedarbība noteiktā fiksētā brīdī, kas rada uz izciliem sasniegumiem virzītu attīstības potenciālu (Perleth & Heller, 1993). Personīgās iezīmes var tikt raksturotas ar sasniegumu motivāciju, cerību uz panākumiem, gatavību piepūlei, kontroles lokusu, zināšanu alkām, prasmi tikt galā ar uzdevumu, pašvērtējumu; vidi raksturo gan pamudinājums ģimenē, gan vecāku izglītības līmenis, gan sibliņu skaits un rašanās secība, skolas atmosfēra, dzīves pagrieziena punkti, panākumu un neveiksmju pieredze (Perleth & Sierwald, 1993; Ziegler & Heller, 2002).

Lai gan ir veikti vairāki nozīmīgi pētījumi apdāvinātības koncepcijas un modeļa izstrādē, kas ļauj izprast šīs parādības struktūru un noteikt tās atklāsmes un attīstības galvenos ceļus, tomēr minētā problēma arī mūsdienās ir aktuāla un prasa turpmākus pētījumus.

Apdāvinātības veidi un līmeņi

Apdāvinātībai izšķirams kā kvalitatīvs, tā arī kvantitatīvs aspekts. Apdāvinātības kvalitatīvie raksturlielumi pauž cilvēka psihe iespēju specifiku un to izpausmes īpatnības vienā vai otrā darbības veidā. Apdāvinātības kvantitatīvie raksturlielumi ļauj raksturot to izteiktības pakāpi.

Mūsdienu psiholoģijā izšķirami dažādi apdāvinātības veidu kritēriji, tādi, kā:

- 1) gatavības pakāpe,
- 2) izpausmju forma,
- 3) izpausmju klāsts dažādos darbības veidos,
- 4) vecuma noteiktas attīstības īpatnības,

5) darbības veids un to nodrošinošās psihes jomas” (Богоявленская & Шадриков, 2003).

Aktuāla un potenciāla apdāvinātība

Pēc kritērija “apdāvinātības gatavības pakāpe” tiek nodalīta aktuāla un potenciāla apdāvinātība.

Psihiskās attīstības līmenis, ko sasniedzis *aktuāli apdāvināts bērns*, ļauj viņam vienā vai vienlaicīgi vairākos darbības veidos sasniegt augstus rezultātus, salīdzinot ar vienaudžiem. Atšķirībā no aktuālās *potenciālā apdāvinātība* prasa tikai vienu vai otru psihes iespēju (vai potenciāla) konkrētu priekšnosacījumu esamību, lai bērns sasniegtu augstus rezultātus kādā darbības veidā. Tēlaini izsakoties, tas ir “solījums nākotnei”: bērna spējas vēl nav izveidojušās vajadzīgajā pakāpē, un sasniegumi nevienam nav sevišķi, bet var pat atpalikt no normatīvajiem. Turklāt bērna attīstību bieži bremsē dažādi faktori: ģimenes problēmas, nepietiekama motivācija, attīstošas izglītības vides trūkums u.tml. Potenciāla atklāšanai vajadzīgi labvēlīgi apstākļi un it īpaši – pieaugušo palīdzība. Bez tās apdāvinātība paliks nerealizēta (Бабаева & Войскунский, 2003; Богоявленская & Шадриков, 2003; Эфроимсон, 1998).

K. Jungs (C.G. Jung) atzīmēja, ka līdzīgu “latentu” apdāvinātību ir ārkārtīgi sarežģīti noteikt, bet mēģinājumi to paveikt, balstoties vienīgi uz atsevišķām pazīmēm, bieži noved pie nopietnām kļūdām (Юнг, 2000). Potenciālas apdāvinātības noteikšana (īpaši tās agrīnajā formā) prasa ļoti augstu diagnosticēšanas metožu prognostiku, jo runa ir par vēl neizveidojušos spēju sistēmu. Latentās apdāvinātības attīstība prasa labvēlīgus apstākļus, bez tiem augsti attīstītā spēju sistēma var nepilnveidoties. Lai uzlabotu diagnostiku un attīstītu apdāvinātu bērnu spējas, nepieciešamas jaunas atklāšanas, mācīšanas un attīstīšanas metodes.

Atklāta un slēpta apdāvinātība

Pēc kritērija “apdāvinātības izpausmes forma” izšķirama atklāta un slēpta apdāvinātība. *Atklātā apdāvinātība* bērna darbībā atklājas pietiekami spilgti un skaidri, tostarp arī nelabvēlīgos apstākļos. Bērna sasniegumi ir skaidri redzami, un viņa apdāvinātība nerada šaubas. Tāpēc speciālistam bērnu apdāvinātības jomā ar augstu ticamības pakāpi izdodas sniegt atzinumu par apdāvinātības esamību vai bērna lielajām spējām. Tomēr ne vienmēr apdāvinātība sevi atklāj tik skaidri. *Slēptā apdāvinātība* izpaužas atipiskā, maskētā veidā, to neievēro apkārtējie. Rezultātā palielinās draudi sniegt kļūdainu atzinumu par apdāvinātības trūkumu šādam bērnam. Viņu var ierindot “neperspektīvo” skaitā, liedzot vajadzīgo palīdzību un atbalstu. Tomēr ir zināmi piemēri, kad tieši šādi “neperspektīvi” bērni sasniedz

visaugstākos rezultātus. Daudzi izcili cilvēki bērnībā neuzrādīja “tipiskas” apdāvinātības pazīmes, piemēram, Alberts Einšteins, Alfreds Adlers u.c. (Бабаева & Войскунский, 2003; Мертон, 1993). Cēloņi, kas radījuši slēptās apdāvinātības fenomenu, meklējami kultūras sfēras specifikā, kas ietekmē bērnu, viņa sadarbības īpatnībās ar apkārtējiem cilvēkiem, kļūdās, kuras pieļāvuši pieaugušie audzināšanā un attīstīšanā. Slēptai apdāvinātībai ir sarežģītas psihs izpausmes. Tieši slēptas apdāvinātības gadījumos, kad tā līdz noteiktam laikam neizpaužas kā sekmīga darbība, sevišķi svarīga ir apdāvināta bērna personības iezīmju izpratne. Savdabīgas personības iezīmes dod iespējas izteikt pieņēmumu par bērna paaugstinātām spējām (Богоявленская & Шадриков, 2003).

Vispārīga un īpaša apdāvinātība

Mūsdienu psiholoģijā pēc kritērija “izpaušmju klāsts dažādos darbības veidos” izšķir vispārīgu un īpašu apdāvinātību.

Vispārīgā apdāvinātība izpaužas dažādos darbības veidos un sekmē panākumus tajos, kaut gan tajā pašā laikā *īpašā apdāvinātība* atklāj sevi šaurā diapazonā – konkrētos darbības veidos, piemēram, matemātikā, mūzikā, sportā, dzejā u.tml. V.Šterns (Stern, 1997) definēja vispārīgo apdāvinātību kā zināmu “formālu īpašību”, savdabīgu “rīku pilnīgi visam pasaulē”, jo uzskatīja, ka tā palīdz gūt sekmes jebkurā virzienā. Pēc V.Теплова (Теплов, 2000) domām, vispārīgai apdāvinātībai vienmēr jākorrelē ar konkrētu cilvēka darbību, un to jāmeklē īpašā apdāvinātībā. S.Rubinšteins (С. Рубинштейн) atzīmēja, ka “īpašas spējas tiek noteiktas attiecībā pret atsevišķām darbības sfērām. Tādās vai citādās īpašās spējās izpaužas indivīda vispārīgā apdāvinātība, kas ir attiecināta uz daudz parastākiem cilvēku darbības galvenajiem veidiem” (Рубинштейн, 2000, 27). Vispārīgās apdāvinātības svarīgākie aspekti ir prāta aktivitāte un tās pašregulācija. Savukārt, īpašā apdāvinātība iespaido personības vispārējo psihs resursu izvēles specializāciju, ar to pastiprinot apdāvināta cilvēka individuālās īpatnības un savdabīgumu (Богоявленская & Шадриков, 2003).

Jautājums par vispārīgo un īpašo apdāvinātību līdz pat šim brīdim ir pretrunīgs un diskutabls mūsdienu psiholoģijā. Pēc mūslaiku uzskatiem apdāvināti bērni bieži cieš no psihs attīstības nevienmērīguma (Alsop, 2003; Gross, 1998; Terrassier, 1985; Сибгатуллина, 2002), kādēļ šauri virzītā īpašā apdāvinātība ir kļuvusi daudz izplatītāka. Mūsdienu eksperimentālie pētījumi parāda, ka, tā sauktā, “globālā, vispārīgā apdāvinātība” sastopama ārkārtīgi retos gadījumos. Parasti izcilas spējas izpaužas tikai atsevišķos darbības veidos (Winner, 1996).

Apdāvinātības agrīnās un vēlīnās izpausmes

Saskaņā ar kritēriju “vecuma noteiktas attīstības īpatnības” ir lietderīgi izšķirt *apdāvinātības agrīnās* un *vēlīnās* izpausmes. N. Leitesa pētījumos norādīts, ka virknē gadījumu apdāvinātība ir ne vairāk kā vecumposma noteikts fenomens (Лейтес, 2000). Labi zināms, ka salīdzinoši maz brīnumbērnu pieaugot kļūst izcili. Atkārtojot F.Lista domas par brīnumbērniem, L.Vigotskis atzīmē, ka “viņu nākotne slēpta pagātnē” (Выготский, 1982).

Runājot par *agrīno apdāvinātību*, N.Leitess ierosina ieviest īpašu jēdzienu “apdāvinātība pēc vecuma”, balstoties uz kuru tiktu konstatēti “intelekta paaugstināšanas priekšnosacījumi, ko nosaka bērnu vecumposma noteiktās īpašības” (Лейтес, 2000, 5). Ieteiktais jēdziens tieši norāda uz prāta spēju atkarību no bērnības specifiskajām iespējām. Balstoties pat uz visizcilākajām bērna spējām, nevar prognozēt, vai arī nākotnē saglabāsies tikpat augsts spēju līmenis un savdabība.

Nereti apdāvinātības attīstība, tieši pretēji, norit palēnināti un tāpēc apkārtējiem mazāk redzami. Gadās, ka pieaugušam cilvēkam, apkārtējie pēkšņi ievēro agrāk neviena nepamānītu spilgtu spēju izpausmi (Бабаева & Войскунский, 2003).

Apdāvinātība ir atkarīga no vecuma, kurā tā izpaužas, un no darbības jomas. S.Rubinšteins norāda, ka visagrāk talants atklājas mūzikā (4–11gados), glezniecībā, plastiskajās mākslās – nedaudz vēlāk (10–15 gados) (Рубинштейн, 2000). Sevišķas spējas zinību sfērās parasti izpaužas pēc 20 gadu vecuma. Tas saistīts ar nepieciešamību iegūt dziļas un plašas zināšanas, bez kurām nav iespējami zinātniski atklājumi. Turklāt agrāk par pārējām izpaužas matemātiķa dotības. Minētās likumsakarības apstiprina ievērojamu cilvēku biogrāfiskie fakti (Богоявленская & Шадриков, 2003).

Dažādu darbības jomu apdāvinātības veidi

Pēc kritērija “darbības veids un to nodrošinošās psihe jomas” tiek nodalīta mākslinieciskā, sociālā, praktiskā, akadēmiskā, psihomotorā, garīgā, radošā un intelektuālā apdāvinātība.

Mākslinieciskā apdāvinātība tiek atbalstīta un attīstīta speciālajās skolās, pulciņos, studijās. Tas paredz augstus sasniegumus mākslinieciskās jaunrades vai atskaņošanas, tēlotāja, gleznotāja meistarības sfērās (Winner & Martino, 2002; Лейтес, 2000). Mākslinieciskās apdāvinātības pētījumos tika izdalītas "mākslinieciski apdāvināta tipa" spilgtākās iezīmes. Visiem mākslinieciski apdāvinātiem bērniem ir raksturīga līdzīga attieksme pret dzīvi, pateicoties kurai viņi spēj radīt mākslas darbus (Мелик-Пашаев & Новлянская, 1995).

Mākslinieciski apdāvinātu cilvēku iztēle izpaužas viņu spējā radīt juteklisku tēlu, kas adekvāti un izteiksmīgi pauž neatkārtojamu iekšējo saturu (Лейтес, 2000).

Sociālās apdāvinātības jēdziens aptver plašu parādību sfēru, kas ir saistītas ar personu savstarpējo attiecību veidošanos vieglumu un augstu kvalitāti. Tā paredz spēju saprast, mīlēt, līdzpārdzīvot, būt satiecīgam, kas ļauj kļūt par labu pedagogu, psihologu, psihoterapeitu, sociālu darbinieku. Sociālā apdāvinātība ir augstas sekmības priekšnosacījums dažās sfērās (Abroms, 1985; Бабаева & Щербакова, 1995; Попова, 1992). *Līdera apdāvinātību* var aplūkot kā vienu no sociālās apdāvinātības izpausmēm, kas vairāk saistīta ar aktīvo mijiedarbēšanos ar citiem cilvēkiem. Līdera apdāvinātība iekļauj elastību, atklātību un organizatoriskas prasmes. Līderība prasa tādu personības īpašību esamību kā pašcieņa, augsta morāle un pietiekams emocionālais briedums (Davis & Rimm, 1998; Milligan, 2004; Smith & Smith, 1991; Лейтес, 2000).

Praktiskā apdāvinātība. R. Sternbergs (R. Sternberg) kā praktiskās apdāvinātības īpatnību min savu vājo un stipro pušu apzināšanos un spēju tās izmantot. R.Sternbergs aplūko praktisko apdāvinātību, atzīstot, ka to reti novērtē skolā vai parasti vispār neatzīst. Cilvēki, kas veiksmīgi izmanto intelektu mijiedarbībā ar apkārtējo realitāti, ne vienmēr gūst izcilus panākumus darbībā ar abstraktiem jēdzieniem un akadēmiskās prasības neveicina viņu talanta attīstību. Vājo pušu kompensācijai indivīds attīsta citas spējas, ieskaitot citu cilvēku pieaicināšanu to darbu izpildē, ar kuriem viņš pats netiek galā (Стернберг, 2002). Krievijas psiholoģijā praktiskās domāšanas, praktiskā intelekta problēmas aplūkotas S.Rubinšteina un B.Teplova darbos. B.Teplovs izcēla praktiskās domāšanas un praktiskās darbības apstākļu īpatnības (Теплов, 1985).

Akadēmiskā apdāvinātība izpaužas augstajās mācību sekmēs atsevišķos priekšmetos. Šiem bērniem var būt izcili rezultāti vienā mācību priekšmetā (piem., matemātikā vai svešvalodā, fizikā vai bioloģijā), bet viduvējas sekmes citos mācību priekšmetos. Tas var radīt zināmas problēmas gan skolā, gan ģimenē. Vecāki un skolotāji atsakās atzīt bērnu par apdāvinātu, ja viņš nemācās vienādi sekmīgi visos mācību priekšmetos (Лейтес, 2000).

Psihomotorā apdāvinātība ir labi pazīstama sporta psiholoģijā. Psihomotorā apdāvinātība ir spēja veidot un izmantot kustību iemaņas sportā, atskaņošanas mākslā, roku darbā (dejojājs, sportists, mehāniķis). Psihomotorā apdāvinātība pilnīgi sakrīt ar kinestētisko intelektu pēc H.Gardnera (H. Gardner) iedalījuma. Pastāv speciālo mācību iestāžu sistēma, kas veicina psihomotorās apdāvinātības attīstību, piemēram, sportā, baleta skolās utt.

Garīgā apdāvinātība ir vēl viens apdāvinātības veids, kas ir saistīts ar augstām morālām spējām, altruismu. Garīgā apdāvinātība ir maz izpētīta parādība. Ir bijuši atsevišķi mēģinājumi lietot diagnostikas metodes, kas virzītas uz morālās attīstības līmeņa, "palīdzošas uzvedības" īpatnību un altruisma noteikšanu, lai izpētītu garīgās apdāvinātības fenomenu (Шадриков, 1997).

Apdāvinātības veidu vidū pastāv vēl viens īpašs apdāvinātības veids – *radošā apdāvinātība*. Jautājums par radošo apdāvinātību joprojām ir ļoti diskutabls mūsdienu psiholoģijā. Ir pētnieki, kuri apgalvo, ka pastāv vienīgi radošā apdāvinātība. Ja trūkst kreativitātes, ir bezjēdzīgi runāt par apdāvinātību vispār (Вишнякова, 2003; Кудрявцев, 2002; Матюшкин, 1983). Savukārt, citu psihologu grupa uzskata radošo apdāvinātību par patstāvīgu, neatkarīgu no intelekta, atsevišķi izdalāmu faktoru (Guilford, 1950; Пономарев, 1976). V. Jurkevičs (В. Юркевич) uzsver, ka radoši un intelektuāli apdāvinātie bērni pieder pie diviem atšķirīgiem personības tipiem, un attiecīgi viņi ir atšķirīgi arī pēc apdāvinātības tipa (Hoffman, 1995; Юркевич, 1996). Trešās grupas pētnieki (D. Wechler, R. Sternberg, H.J. Eysenck, L. Terman) uzskata, ka augsts intelekta attīstības līmenis paredz augstu radošās apdāvinātības līmeni un otrādi. Pēc viņu domām, radošs process kā specifiska psihiskās aktivitātes forma vispār nepastāv (Дружинин, 1999). Tiek arī uzskatīts, ka radošā apdāvinātība ir saistīta ar konkrētām personības iezīmēm, motivāciju un vērtībām (Tannenbaum, 1991; Богоявленская, 2003).

Intelektuālā apdāvinātība un tās līmeņi

Mūsdienu psiholoģijā intelekts ir kļuvis par daudzu pētījumu objektu. Lielā mērā tas saistīts ar faktu, ka mūsdienu tehnikas laikmetā intelektu var viegli pārvērst kapitālā. Augsts iedzīvotāju izglītības līmenis kļuvis par nepieciešamu valsts uzplaukuma nosacījumu XXI gadsimtā. Ir radīti arī labi priekšnosacījumi, lai izzinātu cilvēka iekšējo pasauli, ieskaitot viņa intelektu.

Intelekts plašā nozīmē ir visa izziņas darbība, šaurākā – vispārināts jēdziens, kas raksturo cilvēka prāta spēju sfēru. Saskaņā ar mūsdienu intelekta teorijām, prāta sasniegumi savā pamatā ir īpašā veidā organizēta individuāla pieredze, t.i., kā cilvēks redz, izprot, skaidro apkārtējo pasauli. Pastāv daudz intelekta un intelektuālās apdāvinātības definējumu, bet līdz pat šim brīdim nav vienotas vispārpieņemtas formulas.

Vācu psihologs V. Šterns (Stern) uzskatīja, ka prāta apdāvinātība – vispārīga spēja apzināti virzīt savu domāšanu pretī jaunām prasībām ir vispārīga prāta spēja pielāgoties

jauniem dzīves uzdevumiem un nosacījumiem (Штерн, 1997). Šāds definējums skaidri nošķir prāta apdāvinātību no citām prāta spējām. “*Pielāgošanās iezīme* prasa darbības atkarību no ārējiem aspektiem (uzdevumiem, dzīves prasībām); ar šo prāta apdāvinātība atšķiras no ģenialitātes, kuras būtība ir spontāna jaunrade. Šo spēju *vispārīguma iezīme* nošķir prāta apdāvinātību no talanta, kura raksturīga īpatnība ir prāta spējas kādā vienā jomā. Un pretēji, apdāvināts prāts piemīt tam, kurš ir spējīgs viegli pielāgoties jaunām prasībām dažādos apstākļos un jomās” (Штерн, 1997,7).

D. Vekslers (D. Wechsler) intelektu aplūko jēdziena plašākajā nozīmē – kā personības izpausmi kopā ar gribas, emocionālo un motivācijas aspektu. Viņš uzsver, ka vispārējā apdāvinātība ietver ne tikai izziņas spēju, bet arī spēju pielāgoties un sasniegt mērķi, un tajā iekļaujas gribas, emocionālie un motivācijas elementi (Wechsler, 1974).

Savukārt, krievu psihologs N. Leitess kā galvenos intelektuālās apdāvinātības komponentus izšķir izziņas vajadzību, intelektu, kreativitāti. Pēc viņa domām, intelektuālā apdāvinātība nav reducējama tikai uz intelektu, bet ir tā sastāvdaļa. Kreativitāte ir viens no būtiskākajiem intelektuālās apdāvinātības raksturojumiem. Kreativitāte un intelekts nepastāv izolēti, bet, kā atzīmē V. Jurkeviča (Юркевич, 1996), ja intelektuālā apdāvinātība ir ļoti augsta (IQ 160 un vairāk), tā var traucēt radošumu. Vēl viens svarīgs intelektuālās apdāvinātības faktors ir motivācijas komponents, kas ir sākotnējs, tieši mudinošs izziņas procesa stimulants. N. Leitess uzskata, ka intelektuālās apdāvinātības izpausmes nav nodalāmas no personības iezīmēm (Лейтес, 2000). A. Matjuškins uzskata, ka svarīgas intelekta iezīmes izpaužas pretrunu jūtīgumā, jautājumu izvirzīšanā un problēmas saskatīšanā (Матюшкин, 2004).

Pēc M. Holodnajas domām, intelektuālā apdāvinātība ir “tāds individuālo, psiholoģisko resursu (pirmkārt, garīgo resursu) stāvoklis, kas nodrošina radošas intelektuālas darbības iespēju, tātad darbības, kas saistīta ar subjektīvi un objektīvi jaunu ideju radīšanu, nestandarta pieeju izmantošanu problēmu risinājumā kādā praktiskā jomā” (Холодная, 2002b, 168). M. Holodnaja izšķir sešus intelektuālās apdāvinātības tipus:

- 1) “personas ar augstu vispārīgā intelekta attīstības līmeni, ar IQ rādītājiem virs 135–140 ballēm, tiek identificētas ar intelekta psihometrisko testu palīdzību (“apķērīgie”);
- 2) personas ar augstu akadēmiskās sekmību, kas izpaužas mācību sasniegumu rādītājos, tiek identificētas ar kritēriāli orientēto testu palīdzību (“izcili skolēni”);
- 3) personas ar augstu diverģentu spēju attīstības līmeni ideju producēšanas viegluma un oriģinalitātes rādītājos, tiek identificētas ar kreativitātes testu palīdzību (“kreatīvie”);

- 4) personas ar augstu sekmību kādu konkrētu darbības veidu izpildē, ar lielu specifisku zināšanu apjomu, ka arī ar ievērojamu praktiskās darbības pieredzi noteiktā jomā ("kompetentie");
- 5) personas ar ekstraordināriem intelektuāliem sasniegumiem ("talantīgie");
- 6) personas ar augstu intelektuālu spēju līmeni ikdienas dzīves notikumu analīzē, novērtēšanā un prognozēšanā ("gudrie")" (Холодная, 2002b, 169).

M. Holodnaja apskata intelektuālās apdāvinātības attīstību kā ilgstošu procesu. Pēc viņas domām, lai realizētu savu intelektuālo potenciālu, intelektuāli apdāvinātiem bērniem ir nepieciešams laiks, bagāta un variatīva priekšmetu vide, bērnu interesējošas nodarbības, viņa aktīvas pūles savu spēju pilnveidošanā, sensitīvs vecums, kvalitatīva apmācība ar individuālu pieeju, kā arī daudzi niansēti bērna saskarsmes faktori ar apkārtējo vidi. M. Holodnaja secina, ka galvenās pūles būtu jāvirza nevis uz apdāvinātu bērnu un pusaudžu identifikāciju, bet uz apstākļu radīšanu, kuros varētu izpausties un attīstīties iespējamā apdāvinātība (Холодная, 2002b).

D. Saimontona (Simonton) pētījumā, kas virzīts uz intelektuāli apdāvinātu cilvēku attīstības izpēti sociokultūras kontekstā, tika nošķirti makrosociāli faktori, kas ietekmē pieredzes tapšanu. Pētījuma rezultāti liecina, ka ārējs iespaids uz apdāvinātas personības attīstību sākotnējos posmos ir ievērojami svarīgāks nekā visas turpmākās dzīves iedarbības. Apdāvināti cilvēki veidojas vai "lūzt" bērnībā, pusaudža gados un agrā jaunībā (Simonton, 1978). Pie tamlīdzīgiem faktoriem pieskaitāmi:

- 1) tradicionālā izglītība (paaugstina apdāvinātības potenciālu līdz zināmai robežai, pēc tam pastiprinātai nepieciešamībai risināt problēmas ar vispārpieņemtiem metodēm, ir negatīvs efekts);
- 2) apdāvināta cilvēka lomas modeļa realizācija (potenciāli apdāvinātam bērnam agrīni jābūt pieejamiem daudziem reāliem apdāvinātības attīstību sekmējošiem nosacījumiem);
- 3) karš (praktiski iznīcina apdāvinātības pamatā esošās īpašības) un politiskā nestabilitāte (aptur jauno talantu attīstību, jo būt apdāvinātam nozīmē būt pārliecinātam par to, ka pasaule ir paredzama un kontrolējama, tomēr politiskās intrigas un sekojošā sociālā anarhija sagrauj šo pārliecību) (Simonton, 1978).

Svarīgi atzīmēt, ka bērns uzskatāms par intelektuāli apdāvinātu, ja viņa IQ ir augstāks par 120–125 ballēm (Ackerman & Paulus, 1997; Alsop, 2003; Czeschlik & Rost, 1994; Холодная & Кострикина, 2002; Пиязхонов & Мавлонов, 2002; Шумакова, 2004), pēc

citiem avotiem – augstāks par 130–135 ballēm (Field, Harding, Yando, Gonzalez, Lasako, Bendell, & Marks, 1998; Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994; Hayes, Norris, & Flaitz, 1998; Lovecky, 1992; Porter, 1999; Terman, 1925, kā minēts Zuo & Tao, 2001; Woitaszewski & Aalsma, 2004; Ушаков, 2000). Augsti apdāvinātajam bērnam IQ ir augstāks par 150–155 ballēm (Garland & Zigler, 1999; Runco, 1999). L.Termens un daži citi intelektuālās apdāvinātības pētnieki secinājuši, ka augsta apdāvinātības pakāpe ir sastopama 1–2 % pētāmo (Gagnè, 1998; Terman & Oden, 1959, kā minēts Ушаков, 2000; Бурменская & Слуцкий, 1991; Холодная, 2003).

Šīs disertācijas pētījumos individuālās apdāvinātības kritērijs IQ pieņemts lielāks par 130 ballēm pēc WISC-R.

1.tabula. Individuālās apdāvinātības līmeņi (Gross, 2004)

IQ koeficients pēc Wechsler	Apdāvinātības pakāpe	Proporcija populācijā
125-129	<i>vāja</i>	1 no 20
130-144	<i>mērena</i>	~1 no 50 (2.14%)
145-159	<i>augsta</i>	~1 no 1000 (0.13%)
160-179	<i>īpaša</i>	1 no 10 000 (0.01%)
180+	<i>absolūta</i>	<1 no 1 000 000

Minētie apdāvinātības veidi izpaužas dažādi un tapšanas procesā var sastapties ar dažādām grūtībām atkarībā no bērna individuālām īpašībām un viņa apkārtējās vides īpatnībām. Apdāvinātības veidu izdalīšana dod iespēju pievērst uzmanību plašākam spēju spektram, apdāvinātu bērnu identifikācijai un attīstības veicināšanai.

Jebkurš apdāvinātības individuālais gadījums var tikt izvērtēts pēc visiem minētajiem apdāvinātības veidu klasifikācijas kritēriju viedokļiem. Tādējādi apdāvinātība pēc sava satura ir daudzšķautņaina parādība.

Apdāvinātības pazīmes un īpatnības

Daudzi autori (Clark, 1997; Dauber & Benbow, 1990; Freeman, 1983; Janos & Robinson, 1995; Norby, 1997; Porter, 1999; Richards, Encel, & Shute, 2003; Riyanto, 2002; Runco, 1999; Sheras, 1997, kā minēts Riyanto, 2002; Silverman, 1998; Webb, 1993; Whitmore, 1980; Богоявленская & Шадриков, 2003; Щебланова, 1999; Юркевич, 2003) uzsver, ka apdāvināti bērni vairākās jomās atšķiras no saviem vienaudžiem. Mūsdienu pētnieki (Ackerman & Paulus, 1997; Bain & Bell, 2004; Beer, 1991; Cross & Coleman, 1993; Csikszentmihalyi, et al, 1993; Field, et al, 1998; Geiger, 1992; Howard–Hamilton & Franks, 1995; Jackson & Peterson, 2003; Kelly & Cobb, 1991; Kleine & Short, 1991; Lee, 2002; Luthar, Ziglar, & Goldstein, 1992; Milligan, 2004; Moon & Thomas, 2003; Norman, Ramsay, Martray, & Roberts, 1999; Stopper, 2000; Tieso, 1999; Tirri & Pehkonen, 2002; Woitaszewski & Aalsma, 2004) ir pievērsuši īpašu uzmanību apdāvinātu bērnu un pusaudžu īpatnībām – viņu domāšanas iezīmēm, pašnovērtējumam, mācīšanās stilam, motoro un sociālo spēju raksturojumam, kā arī emocionālajām īpatnībām. Jāatzīmē, ka apdāvinātības pazīmes izpaužas bērna reālā darbībā un var tikt atklātas, novērojot viņa rīcības saturu.

Apdāvinātības iezīmes ietver apdāvināta bērna izziņas apsteidzošo attīstību, uzvedības instrumentālo (bērna darbības paņēmieni) un motivācijas (attieksme pret realitāti un savu darbību) aspektus (Бурменская & Слуцкий, 1991; Богоявленская & Шадриков, 2003).

Apdāvināta bērna izziņas apsteidzoša attīstība var tikt raksturota ar šādām pazīmēm:

- 1) *teicama atmiņa* savienojumā ar *agru valodas attīstību* un *spēju klasificēt un kategorizēt* palīdz šādam bērnam uzkrāt *lielu informācijas apjomu* un intensīvi to lietot (Davis & Rimm, 1998; Freeman, 1985; Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Lewis & Michalson, 1985; Morelock & Morrison, 1996; Rabinowitz & Glaser, 1985; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986; Бурменская & Слуцкий, 1991; Богоявленская, et al, 2003);
- 2) *labi attīstīta valoda*, plašs *vārdu krājums*, kas ļauj viņam brīvi un skaidri izteikties (Borkowski & Peck, 1986; Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Бурменская, et al, 1991);
- 3) *bagāta iztēle*, *radošums*, *priekšroka tiek dota pretrunīgai un nenoteiktai informācijai*, standartizētu, tipisku uzdevumu un gatavu atbilžu neatzīšana (Gallagher, 1985; Louis & Lewis, 1992; Lovecky, 1993; Piechowski, Silverman, & Falk, 1985; Sternberg & Lubart, 1993; Ward, Saunders, & Dodds, 1999; Дьяченко, 1997);

4) paaugstinātas *matemātiskās spējas* aprēķinos un loģikā, kas var progresīvi ietekmēt viņa *lasītprasmi* (Baska, 1989; Gross, 2004; Бурменская, et al, 1991).

Apdāvināta bērna *instrumentālais uzvedības aspekts* var tikt raksturots ar šādām pazīmēm:

- 1) *specifiska darbības stratēģija*. Apdāvināta bērna darbības paņēmieni nodrošina tās īpašu, kvalitatīvi savdabīgu produktivitāti:
 - a) ātra darbības arguve un augsts tās izpildes sekmīgums (Bloom, 1982; Богоявленская, et al, 2003);
 - b) jaunu darbības paņēmieni izmantošana un izgudrošana, meklējot konkrētas situācijas risinājumu (Perleth, Schatz, & Mönks, 2002; Shore & Kanevsky, 1993; Богоявленская, et al, 2003);
 - c) orientēšanās uz jauniem darbības mērķiem, balstoties uz daudz dziļāku priekšmeta arguvi, kas dod iespēju palūkoties uz situāciju no cita skatpunkta un izskaidro negaidītu ideju un risinājumu rašanos (Sternberg, 2002; Богоявленская, et al, 2003; Дьяченко, 1997).

Apdāvināta bērna uzvedībai galvenokārt raksturīgs novatorisms kā izlaušanās ārpus izpildāmās darbības prasībām, kas ļauj viņam atklāt jaunus paņēmienus un likumsakarības;

- 2) *kvalitatīvi savdabīgs individuālais darbības stils*, kas izpaužas tieksmē “visu darīt pēc sava prāta” un saistās ar apdāvinātam bērnam piemītošu pašregulācijas sistēmas pašpietiekamību (Winner, 1996). Piemēram, šiem bērniem diezgan tipisks līdzās spējai praktiski acumirkļi uztvert būtisku detaļu vai ļoti ātri rast uzdevuma risinājuma veidu informācijas pārstrādes refleksivais paņēmieni (tieksme rūpīgi analizēt problēmu pirms lēmuma pieņemšanas, orientācija uz personīgās rīcības pamatojumu) (Moss, 1992; Runco, 1993);
- 3) *īpašs zināšanu organizācijas tips*: augsta spēja strukturēt informāciju; spēja redzēt apgūstamo priekšmetu dažādu sakarību sistēmā; zināšanu sašaurinājums atbilstošā priekšmetiskā jomā, vienlaicīgi pastāvot gatavībai vajadzīgajā brīdī izvērsties risinājuma meklējuma kontekstā; aizraušāns ar vispārīgām idejām, tieksme meklēt un formulēt vispārējas likumsakarības (Davidson, 1986; Davis & Rimm, 1998; Moss, 1992; Parkinson, 1990; Shore & Kanevsky, 1993; Sternberg, 2002). Bez tam apdāvināts bērns uzreiz uztver un apgūst viņa intelektuālajam virzienam atbilstošu informāciju, prot to sekmīgi izmantot;
- 4) *savdabīgs mācīšanās tips* (Grigorenko & Sternberg, 1997; Winner, 1996; Богоявленская, et al, 2003; Ландау, 2002). Tas var izpausties kā ātra un viegla arguve, tā arī palēnināts

apguves temps, kam seko straujas zināšanu, priekšstatu un prasmju struktūras izmaiņas. Fakti liecina, ka apdāvināti bērni no mazotnes izceļas ar augstu pašmācības spēju līmeni (Winner, 1996; Ландау, 2002).

Apdāvināta bērna *motivācijas uzvedības aspektu* var raksturot ar šādām pazīmēm:

- 1) *paaugstināts selektīvs jūtīgums* attiecībā uz noteiktu priekšmetisko realitāti (skaņas, krāsas, augi, zīmes utt.) un konkrētām personīgās aktivitātes jomām (fiziskā, izziņas, mākslinieciskās izteiksmes sfēra utt.) (Clark, 1997; Piechowski, 1991; Roeper, 1982; Webb, 2000; Whitmore, 1980; Лейтес, 2001);
- 2) *paaugstināta izziņas vajadzība, motivācija*, kas izpaužas zinātkārē un gatavībā pēc paša iniciatīvas pārkāpt darbības sākotnējo prasību sliekšni, *paaugstināta koncentrēšanās spēja* (Baska, 1989; Bloom, 1982; Feldhusen, 1986; Freeman, 1985; Howe, 1999; Lewis & Michalson, 1985; Louis & Lewis, 1992; Parkinson, 1990; Sternberg, 2002; Winner, 1996; Дьяченко, 1997; Лейтес, 2001). Apdāvinātus bērnus atšķir augsts enerģētiskais līmenis (Feldhusen, 1986; Louis & Lewis, 1992; Whitmore, 1980; Гильбух, Гарнец, & Коробко, 1990). Apdāvinātie bērni ir spējīgi izsekot vienlaicīgi vairākus procesus un tiecas aktīvi izpētīt visu apkārtējo; ātra iemācīšanās un aktīva vēlme izzināt apkārtējo vidi (Runco, 1993; Sternberg & Grigorenko, 1993);
- 3) *spilgti izteikta interese* par tām vai citām nodarbēm vai darbības jomām, ārkārtīgi augsts aizrautīgums, apbrīnojama neatlaidība un čaklums (Clark, 1992; Porter, 1999; Winner, 1996; Богоявленская, et al, 2003; Ландау, 2002);
- 4) *augstas personīgā darba rezultātu prasības*, tieksme izvirzīt grūtus mērķus un neatlaidība to sasniegšanā, tiekšanās pēc pilnības (Clark, 1997; Feldhusen, 1986; Lewis & Michalson, 1985; Mendaglio, 1994; Parker, 1997; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986; Whitmore, 1980).

Apdāvinātības pazīmes un īpatnības dažādu vecumu kontekstā ir atspoguļotas 2.tabulā.

2.tabula. Apdāvinātības pazīmes dažādu vecumu kontekstā (Доровской, 1997).

<i>Apdāvinātības pazīmes</i>	
<i>Agra bērnība (1-3 gadiem)</i>	<i>Pirmsskolas periods (4-7 gadiem)</i>
Neremdināma ziņkāre, bezgalīgi jautājumi, prasme sekot vairākiem notikumiem, liels vārdu krājums, aizraušanās ar daiļrunību, attīstīta valoda, sarežģītu vārdu un paplašinātu teikumu lietošana. Paaugstināta uzmanības koncentrācija, neatlaidība rezultātu sasniegšanā pašu interesējošā jomā, zīmēšanas, mūzikas, rēķināšanas spējas, nepacietība un trauksmainums, atjautība un bagāta fantāzija.	Teicama atmiņa, intuitīvi izrāvienī (pārlēcieni “pār vairākiem pakāpieniem”), spilgta iztēle, neskaidrs realitātes un fantāzijas nošķirums, pārspīlētas bailes, egocentrisms, smalka motorā koordinācija, dod priekšroku vecāku bērnu un pieaugušo sabiedrībai. Labestīgs, atklāts, saprotošs; lieliska valodas komunikācijas mākslas prasme; milzīga ziņkāre, savu paša vārdu darināšana, apkārtnes aktīvas izpētes tieksme; asa reakcija pret netaisnību.
<i>Skolas periods (8-17 gadiem)</i>	<i>Pieaugušā periods (pēc 18 gadiem)</i>
Augsti rezultāti daudzos pasākumos, kolekcionēšanas, klasifikācijas vajadzība, labprāt risina sarežģītus un ilgstošus uzdevumus, lieliska humora izjūta, attīstīta operatīvā atmiņa, loģiskās domāšanas prasmju izveidotība, izteikta orientācija uz radošu uzdevumu izpildi, mācīšanās prasmes pamatkomponentu pārvaldīšana, vārdisko asociāciju oriģinalitāte, skaidra paredzamās darbības tēla izveide, alternatīvu sistēmu radīšana iztēlē.	Jaunu ideju un zināšanu apguves vieglums, zināšanu kombinācija ar oriģināliem paņēmieniem, elastība koncepcijās, rīcību paņēmienos, sociālās situācijās. Teicami attīstītas saskarsmes prasmes, atklāts, draudzīgs, ciena humoru. Dzīva un nepastarpināta iztēle. Neapspiež savas jūtas un emocijas. Aktīvs, uzstājīgs, enerģisks, ar noslieci uz risku. Rutīna darba izpildē nepacietīgs, dod priekšroku sarežģītiem uzdevumiem. Spriedumos un uzvedībā neatkarīgs.

Apdāvināto bērnu psiholoģiskās īpatnības var aplūkot tikai kā apdāvinātību pavadošas iezīmes un nebūt ne obligāti kā to veicinošie faktori. Izcila atmiņa, fenomenāla novērošanas spēja u.tml. pašas par sevi nebūt ne vienmēr liecina par apdāvinātības esamību. Tāpēc minēto psiholoģisko īpatnību esība var būt vienīgi pamats pieņemumam, bet ne apdāvinātības esamības pierādījums.

Apdāvināta bērna uzvedībai nav vienlaicīgi jāatbilst visām minētajām pazīmēm. Apdāvinātības izpausmes ir variatīvas un bieži vien pretrunīgas. Tomēr pat vienai no šīm pazīmēm un īpatnībām ir jāpiesaista speciālista uzmanība, orientējot viņu rūpīgi un ilgstoši analizēt katru konkrētu gadījumu.

Kopsavilkums

Apdāvinātība ir psiholoģisks fenomēns, kas atšķiras ar savu savdabību un daudzveidību. Mūsdienās pastāv vairāk nekā simts dažādu apdāvinātības definīciju. Lai gan ir

veikti vairāki nozīmīgi pētījumi apdāvinātības koncepcijas un modeļa izstrādē, kas ļauj izprast šīs parādības struktūru un noteikt tās attīstības galvenos ceļus, tomēr minētā problēma arī mūsdienās ir aktuāla un prasa turpmākus pētījumus.

Apdāvinātībai izšķirams kā kvalitatīvs, tā arī kvantitatīvs aspekts. Apdāvinātības kvalitatīvie raksturlielumi pauž cilvēka psihi iespēju specifiku un to izpausmes īpatnības noteiktā darbības veidā. Apdāvinātības kvantitatīvie raksturlielumi ļauj raksturot to izteiktības pakāpi. Apdāvinātības veidi izpaužas dažādi un var sastapties ar dažādām grūtībām tapšanas procesā atkarībā no bērna individuālām īpašībām un viņa apkārtējās vides īpatnībām. Apdāvinātības veidu izdalīšana dod iespēju pievērst uzmanību plašākam spēju spektram, apdāvinātu bērnu identifikācijai un attīstības veicināšanai.

Apdāvināti bērni vairākās sfērās (domāšanas, emocionālajā, sociālajā un pat motorajā sfērā) bieži atšķiras no saviem vienaudžiem. Apdāvinātiem pusaudžiem piemīt vairākas raksturīgas īpašības, atšķirīgas no vispārēja pusaudžu raksturojuma, piemēram, labi attīstīti kognitīvie procesi, laba valoda, augsta motivācija un loģiskā domāšana. Apdāvināto bērnu psiholoģiskās īpatnības var aplūkot tikai kā apdāvinātību pavadošas iezīmes, un nebūt ne obligāti kā to noteicošie faktori. Apdāvinātības izpausmes ir variatīvas un bieži vien pretrunīgas. Tomēr pat vienai no šīm pazīmēm un īpatnībām ir jāpiesaista speciālista uzmanība, orientējot viņu rūpīgi un ilgstoši analizēt katru konkrētu gadījumu.

Apdāvinātības specifika pusaudžu vecumā

Viens no vissarežģītākajiem periodiem cilvēka ontogēnēzē ir pusaudža vecums (angļu valodā – *adolescence*), kas aptver laika posmu no 11 līdz 15 gadiem. Šajā laikā noris ne vien radikālas iepriekš attīstījušos psiholoģisko struktūru pārmaiņas, bet arī rodas jaunveidojumi, tiek likti apzinātas uzvedības pamati, iezīmējas vispārējā tikumisko priekšstatu un sociālās orientācijas attīstības ievirze. Pusaudža periods ir saspringts pārejas posms no bērnības pieaugušo kārtā, kurā apvienojušās attīstības pretrunīgās tendences (Adelson, 1980; Arnett, 1999; Семенюк, 1998). Pretrunīgums pusaudža vecumā izpaužas ne vien fiziskajā un psihoseksuālajā, bet arī intelekta un sociālajā attīstībā (Santmire, 1990; Фонарёв, 1987).

Pusaudža intelektuālās sfēras attīstību raksturo kvalitatīvas pārmaiņas, kas atšķir viņu no bērna pasaules izziņas veida (Allik, Laidra, Realo, & Pullmann, 2004). Kognitīvo spēju tapšana iezīmējas ar diviem galvenajiem sasniegumiem: abstraktās domāšanas spēju attīstību un laika perspektīvas paplašināšanos (Фролов, 1997).

Pusaudža gadus raksturo svarīgas pārmaiņas saskarsmē un socializācijā, jo ģimenes dominējošais iespaids pakāpeniski tiek aizvietots ar vienaudžu grupas ietekmi, kas izvirzās kā uzvedības referento normu un zināma statusa iegūšanas avots (Фельдштейн, 1996). Prevalējot vēlmei rast savu vietu sabiedrībā, pusaudzī rodas tieksme saprast sevi, attīstās viņa atbildības izjūta, kritiska nostāja pret sevi un citiem cilvēkiem (Kroger, 1989). Pusaudža vecumā pakāpeniski veidojas jauna subjektīva realitāte, kas pārveido indivīda priekšstatus par sevi un citiem (Кле, 1991). Trīs attīstības ceļi noved pie pusaudža krīzes: tā ir strauja fiziska attīstība un dzimumbriedums (“fizioloģiskā revolūcija”); raizes par to, “kā es izskatos citu acīs”, “kā es pats sevi reprezentēju”; vajadzība atrast savu profesionālo aicinājumu, kas atbilst iegūtajām prasmēm, individuālām spējām un sabiedrības prasībām. Pēc E. Eriksona uzskatiem, tas ir attīstības vissvarīgākais vecuma posms, kurā noris identitātes galvenā krīze. Tam seko vai nu “pieaugušā identitātes” iemantošana, vai arī “identitātes difūzija” (Эриксон, 1996).

Apdāvināti pusaudži ir īpaša apdāvināto bērnu kategorija (Bireley & Genshaft, 1991; Buescher, 1991; Howard–Hamilton & Franks, 1995; Stormont, et al, 2001). Šajā vecumā apdāvināti bērni ir pakļauti zināmam riskam: viņiem ir iespēja pazaudēt savu apdāvinātību, kā arī viņu uzvedībā var parādīties antisociālas izpausmes (Tieso, 1999; Ушаков, 2000).

Vairāki pētnieki uzskata, ka apdāvinātu pusaudžu uzvedībai ir raksturīga pretruna: viņiem ir svarīga vienaudžu kompānija, bet bieži ir grūtības kontaktēties ar citiem

(nonkonformisms, augsti standarti, egocentrisms utt.) (Buescher, 1991; Lee, 2002; Roedell, 1984; Silverman, 1993; Stormont, et al, 2001; Богоявленская & Шадриков, 2003; Ушаков, 2000). Apdāvinātiem pusaudžiem labāk izdodas kontaktēties ar pieaugušajiem, bet tie viņiem nav īpaši nozīmīgi šajā vecumā (Buescher, 1991; Genshaft, Bireley, & Hollinger, 1995; Gross, 1998). Šajā sakarā daudzi apdāvinātie pusaudži var noraidīt savu apdāvinātības faktu, daži bērni cenšas slēpt savas izcilās spējas, lai tiktu pieņemti vienaudžu sabiedrībā (Buescher, 1991; Kleine & Short, 1991a).

N. Leitess (Н. Лейтес) atzīmēja, ka lielākajai daļai pusaudžu bieži mazinās spilgtu spēju izrādīšana (notiek šo spēju maskēšana) un pusaudžu vecumam raksturīgā sensitivitāte, kas būtiski ietekmē intelekta un personības veidošanos (Лейтес, 2000). Arī M. Kle (М. Кле) pievērš uzmanību tam, ka pusaudžu vecumu var raksturot kā lūzuma periodu intelekta attīstībā, jo tā sākumposmā intelekta rādītāji krasi mainās (Кле, 1991). J. Giļbuha (Ю. Гильбух) šo fenomenu nosauca par “apdāvinātības apdzišanu”. Pēc viņas domām tā noteicošais faktors var būt radošu komponentu trūkums apdāvinātības struktūrā vai ārēju apstākļu maiņa. Pieaugot apdāvināts pusaudzis it kā nonāk jaunā kultūras un audzināšanas vidē. Savu pārākuma statusu viņš var saglabāt vienīgi tad, ja viņam tālāk radīsies apsteidzoši jaunveidojumi (Гильбух, 1991).

Bērma intelektuālās spējas prasa nepārtrauktu virzīšanos uz priekšu un arvien jaunu zināšanu un prasmju apguvi. Tā kā tas nenotiek, apdāvinātajiem skolēniem var novērot strauju motivācijas kritumu, viņi pakāpeniski zaudē ieradumu intensīvi strādāt. Rodas augstprātība attiecībā ar mazāk spējīgiem vienaudžiem (Гильбух, Гарнец, Коробко, 1990). Vēlāk var rasties grūtības mācībās zināšanu un iemaņu trūkumu dēļ (Хеллер, Перлет, & Сиервальд, 1991).

Vairāki pētnieki uzsver, ka daudzām apdāvinātām meitenēm pusaudžu vecumā tiek konstatēta apdāvinātības būtiska regresija (Kerr, 2002; Olshen, 1987; Silverman, 1993; Stormont, et al, 2001; Попова, 1995). Šo parādību pētnieki izskaidro ar to, ka sievietēm ir bailes gūt panākumus, paaugstināta trauksme, jo viņām šķiet, ka vīrieši nepieņem sieviešu pārākumu un līdera pozīciju (Colangelo & Assouline, 1995; Hollinger & Fleming, 1988; Попова, 1995). Apdāvinātām meitenēm pusaudžu vecumā var pazemināties pašvērtējums, dominēt sasnieguma motivācija, izteikts perfekcionisms un jūtīgums (Kleine & Short, 1991b; Lamke, 1982; Luscombe & Riley, 2001; Riyanto, 2002; Silverman, 1993; Stormont, et al, 2001; Матюшкин, 2004). Tas īpaši izpaužas tad, kad pusaudži sāk pievērst uzmanību

pretējam dzimumam, apdāvinātas meitenes intelektuālajā attīstībā maz progresē un dažkārt pat vērojams regress (Kerr, 1994; Stormont, et al, 2001; Бурменская, et al, 1991). Mūsdienų pētījumi parādīja, ka apdāvinātām meitenēm ir vairāk izteikta tieksme uz konformismu un pielāgošanos: meitenes agrāk sāk pielāgoties sievietes specifiskajai dzimumlomai (Buescher, 1991; Callahan & Cunningham, 1994; Hollinger & Fleming, 1988; Lee, 2002a; Smutny, 1998; Ландау, 2002; Попова, 1995; Попова, & Орешкина, 1995). K. Hellers, K. Perlets un V. Sijervalds konstatēja, ka meitenēm retāk piemīt intelektuālā apdāvinātība un biežāk muzikāli talanti (Хеллер, Перлет, & Сиервальд, 1991; Матюшкин, 2004).

Daudziem apdāvinātiem pusaudžiem raksturīga vēl papildproblēma – "attīstības dissinhronija" (Alsop, 2003; Gross, 1998; Norby, 1997; Stormont, et al, 2002; Terrassier, 1985). Dažiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem dissinhronija biežāk parādās kā vāji attīstīta smalkmotorika, vājas sekmes vai disleksija (Бабаева, 2002; Богоявленская & Горячева, 2002). Ir saprotams, ka attīstības problēmas stipri apgrūtina pusaudžiem mācīšanos kopā ar saviem vienaudžiem. Tālākajā gaitā sāk darboties tas pats mehānisms: vājas sekmes → mācību motivācijas zudums → spēju pieprasījuma trūkums → intereses zudums par skolu → ieslīgšana savās problēmās. Apdāvinātiem pusaudžiem var veidoties negatīva Es-koncepcija, mazvertības komplekss, nesaprašanās attiecībās ar vecākiem, skolotājiem un vieaudžiem, intereses zudums pret skolu un grūtības profesiju izvēlē (Alsop, 2003; Morelock, 1996). Acīmredzot pēc šādas shēmas arī veidojas tā sauktie "slēpto talantu" gadījumi. Vēl jo vairāk, apdāvināti pusaudži ar šāda veida talantu bieži vien ir nesekmīgi. Piemēram, E.P.Torrens (E. P. Torrance) min datus, pēc kuriem 30% bērnu, kas par nesekmību izslēgti no skolas, ir apdāvināti. Viens no viszināmākajiem piemēriem - A. Einšteins 15 gadu vecumā izslēgts no ģimnāzijas (Бабаева & Вайскунский, 2003; Ушаков, 2000).

Attīstības dissinhronija sagādā nepatīkšanas arī tiem bērniem, kuru apdāvinātība saredzama "ar neapbruņotu aci". Visā pasaulē pastāv diezgan vispārpieņemta prakse - "pārlēkšana pār klasēm" (Hoogeveen, 2000). No vienas puses šāda prakse ir noderīga, jo apdāvināts bērns saņem savām spējām adekvātu slodzi, stundās negarlaikojas (Charlton, Marolf, & Stanley, 1994; Rimm & Lovance, 1992; Southern & Jones, 1991; Vialle, Ashton, Carlton, & Rankin, 1997). Toties no otras puses – šie bērni atšķiras no saviem jaunajiem klasesbiedriem, jo viņi mēdz būt ne tikai fiziski vājāk attīstīti, bet arī ar zemāku emocionālo, personības, sociālo briedumu (Лейтес, 2000; Матюшкин, 2004; Савенков, 2003; Ушаков, 2000). Īpaši spilgti tas izpaužas tiem brīnumbērniem, kuri universitātē iestājas 12 – 15 gadu

vecumā (Ландау, 2002). Būdami pilnībā nobrieduši mācību disciplīnu apguvei, viņi visbiežāk nonāk studentu "neformālās" dzīves izolācijā (Ушаков, 2000).

Apdāvināto pusaudžu mācību motivācijas zudums skolā var izraisīt nevēlamas sekas, kas var novest pie asociālas uzvedības riska. Uzvedības un sociālpsiholoģiskās problēmas apdāvinātiem pusaudžiem izpaužas dezadaptīvā uzvedības veidā (piem., agresīva uzvedība, narkomānija, paaugstināta trauksme, rakstura akcentuācijas) (Buescher, 1991; Tieso, 1999; Ушаков, 2000).

Modernā psiholoģija apdāvinātību diferencē pēc harmoniskā un disharmoniskā attīstības tipa (Богоявленская & Шадриков, 2003). *Harmoniskas attīstības tipa* pusaudži atšķiras ar savam vecumam atbilstošu fizisku briedumu. Viņu augstie, objektīvi nozīmīgie sasniegumi konkrētā jomā organiski apvienojas ar augstu intelekta un personības attīstības līmeni. Parasti tieši šie bērni, kļūstot pieauguši, sasniedz ekstraordinārus panākumus savā izvēlētajā profesionālajā darbībā. *Disharmoniskas attīstības tipa* apdāvinātie pusaudži atšķiras ar ļoti augstu atsevišķu spēju un sasniegumu līmeni (nereti tieši šiem bērniem IQ ir no 130 līdz 180). Zinātnieki uzskata, ka šī varianta apdāvinātības pamatā, iespējams, ir cits ģenētiskais resurss, kā arī citi vecumposma noteikti attīstības mehānismi. Dažādu psihies īpašību attīstības nesaskaņotība, adaptācijas problēmas un vāji stimulējoša sociālā vide bieži vien liek apšaubīt apdāvinātības esamību. Šo pusaudžu apdāvinātības tapšanas procesu gandrīz vienmēr pavada sarežģītas dažāda veida psiholoģiskas un psihsomatiskas problēmas, kuru dēļ viņi var tikt ieskaitīti "riskā grupā" (Buescher, 1991; Janos & Robinson, 1985; Riyanto, 2002; Tieso, 1999; Богоявленская & Шадриков, 2003).

Tādējādi apdāvinātībai pusaudžu vecumā ir sava specifika – tieši šajā vecumā veidojas pusaudža apdāvinātības attīstības un dzīves tālākās perspektīvas: vai pusaudzim būs pozitīva un veiksmīga iespēja realizēt savu potenciālu, vai viņam var sākt veidoties negatīvs dzīves scenārijs.

Ne velti psihologi pusaudžu vecumu dēvē par pašu sarežģītāko kritisko fāzi cilvēka ontogenezē. Šis posms ir arī vissarežģītākais apdāvinātības attīstībā (Выготский, 1982).

Apdāvināto pusaudžu personības iezīmes

Viena no aktuālākām mūsdienu sabiedrības problēmām ir tādas personības veidošanās, kas ir spējīga veiksmīgi funkcionēt ne vien mainīgos sociālos un ekonomiskos apstākļos, bet ir

arī gatava aktīvi mainīt pastāvošo realitāti, uzlabojot to. Priekšplānā izvirzās konkrētas prasības pret šādu personu – radoša, aktīva, sociāli atbildīga, ar labi attīstu intelektu.

Bērna personības izaugsmi nosaka liels skaits ārēju un iekšēju determinantu. Ārējie determinanti ir indivīda piederība konkrētai kultūrai, sociālajam slānim, noteiktam ģimenes tipam u.c. Iekšējie determinanti ietver ģenētiskos un bioloģiskos faktoros. Bērna attīstību raksturo fizisko, intelektuālo, sociālo, emocionālo, morālo un citu rādītāju izmaiņas (Синягина & Чирковская, 2001).

Mūsdienu psiholoģijā ir izstrādātas daudzas personības veidošanās koncepcijas un teorijas, ir radīti šī procesa mehānismu un virzošo spēku apraksti. Katra personības teorija ietver sevī priekšstatus par personības struktūru, motivāciju un attīstību (Первин & Джон, 2000).

Mūsdienās arvien lielāks skaits psihologu, pētot apdāvinātības dabu, uzskata par nepieļaujamu cilvēka kognitīvās un personīgās vides atdalīšanu (Бабаева & Вайскунский, 2003). Saistībā ar apdāvinātības problēmu personības pieejas ietvaros galvenā uzmanība tiek veltīta motivācijas un emocionāliem aspektiem, apdāvinātu un talantīgu cilvēku personības iezīmju atklāšanai un analīzei (Heller & Schofield, 2002; Ziegler & Heller, 2002; Савенков, 2000; Щебланова, 1999).

Mūsdienu psiholoģijā apdāvinātība tiek skatīta “nevis kā kognitīvu spēju kopums, bet kā parādība, kas piemīt personībai kopumā” (Бабаева & Вайскунский, 2003, 89). Līdzās tradicionālajiem kognitīvajiem faktoriem (tādiem kā intelekts un kreativitāte) pašreiz veidotajos apdāvinātības modeļos tiek iekļauta arī virkne personības iezīmju. Piemēram, Mīnhenes apdāvinātības un talanta modelī ievērojama vietu ieņem personības iezīmes, tādas kā sasniegumu motivācija, panākumu gaidas / bailes no neveiksmes; gatavība sasprindzinājumam; kontroles lokuss; zināšanu tieksme, stresa pārvarēšanas spēja; vispārīga un akadēmiska Es-koncepcija (Ziegler & Heller, 2002; Бабаева, 2003; Хеллер, 1997).

Tāpat jāatzīmē priekšstatu paplašināšanos par emocionāliem procesiem un to lomu domāšanas darbībā, apdāvinātības izpausmē un attīstībā. Zinātnieki atzīst emociju pozitīvo lomu intelektuālos un radošos procesos (Бабаева & Вайскунский, 2003). Būtisku pusaudža emocionālās sfēras īpatnību iespaidu uz viņa spēju izpausmi un attīstību šodien atzīst arī apdāvinātības psiholoģijas nozares speciālisti.

Mūsdienu psiholoģijā nav vienota uzskata par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm un raksturojumiem. Psiholoģijas pētījumos paustie uzskati atšķiras un ir pat

pretrunīgi (Ackerman & Paulus, 1997; Betts & Neihart, 1988; Chan, 2003; Clark, 1997; Dauber & Benbow, 1990; Delbridge–Parker & Robinson, 1988; Gallagher, 1990; Garland & Zigler, 1999; Geiger, 1992; Hawkins, 1997; Janos & Robinson, 1985; Kellian, 1983; Kitano, 1990; Milgram & Milgram, 1976; Lewis, Feiring, & McGuffog, 1986; Norman, Ramsay, Martray, & Roberts, 1999; Riyanto, 2002; Saak, 2004; Schuler, 2000; Shaughnessy, Hee Kang, Greene, Misutova, Suomala, & Siltala, 2004; Sheras, 1997, kā minēts Riyanto, 2002; Silverman, 1998; Webb, 1993; Woitaszewski & Aalsma, 2004; Zeidner & Schleyer, 1999; Zuo & Tao, 2001 u.c.). Šajā nodaļā tiks aprakstīti galvenie no tiem.

Apdāvinātiem pusaudžiem ir raksturīga *īpaša vērtību sistēma* (Janos & Robinson, 1985; Narvaez, 1993; Юркевич, 2003), t.i., personības prioritāšu sistēma, kurā svarīgāko vietu ieņem apdāvinātības saturam atbilstoša darbība un saasināta taisnības izjūta, apsteidzoša tikumības attīstība. Šādiem bērniem ir neobjektīvi emocionāla, personīga attieksme pret viņu interešu sfēru pārstāvošo darbību. Vairāki pētījumi norāda uz apdāvinātu bērnu paaugstinātu *jūtīgumu* (Alan & Gail, 2005; Baska, 1989; Clark, 1997; Janos & Robinson, 1985; Lovecky, 1992; Mendaglio, 1995; Piechowski, 1997; Webb, 2000).

Ievērojamai daļai apdāvinātu pusaudžu raksturīgs, tā sauktais, *perfekcionisms*, t.i., tieksme panākt darbības izpildes pilnību (Adderholdt–Elliot, 1989; Baker, 1996; Clark, 1997; Dixon, Lapsley, & Hanchon, 2004; Gallagher, 1990; Kerr, 1991; Kitano, 1990; Mendaglio, 1994; Orange, 1997; Parker, 1997; Parker & Adkins, 1995; Porter, 1999; Roedell, 1984; Schuler, 2000; Silverman, 1993; Webb, 1993; Whitmore, 1980). Lai arī kopumā šādai iezīmei ir visai pozitīvs raksturs, kas nākotnē var kļūt par augsta līmeņa profesionālu sasniegumu stimulu, tomēr skolotājiem un psihologiem šāds prasīgums pret sevi jāievirza saprātīguma robežās. Pretējā gadījumā šī īpašība pārvēršas par sava veida “paššausīšanu” vai arī neprasmē padarīt darbu līdz galam. Paaugstināts prasīgums var pārvērsties mokošā un slimīgā neapmierinātībā ar sevi un sava darba rezultātiem, kas negatīvi iespaido radošo procesu un apdāvināta bērna dzīvi. Nereti uzdevumi, kurus pusaudzis sev izvirza, var daudzkārt pārsniegt viņa reālās iespējas šajā mācību un attīstības posmā. Ir vesela virkne piemēru, kad nespēja sasniegt izvirzīto mērķi radīja stresu, ilgstošu savas neveiksmes pārdzīvojumu. Perfekcionisms un augsti standarti var provocēt konfliktus ar vienaudžiem, neatzīšanu grupā, kā arī iekšējus konfliktus starp pretenziju un sasniegumu līmeņiem (Mönks, 1992).

Apdāvinātu pusaudžu *pašvērtējumam* ir īpašs saturs, t.i., pusaudža priekšstats par saviem spēkiem un iespējām (Bireley & Genshaft, 1991; Park, 1992; Sheras, 1997; Silverman,

1993; Webb, 1993). Pilnīgi likumsakarīgs ir fakts, ka pašvērtējums šiem bērniem un pusaudžiem ir diezgan augsts, tomēr reizēm, sevišķi emocionāliem bērniem, pašvērtējums atšķiras ar zināmu pretrunīgumu, nestabilitāti – no ļoti augsta pašvērtējuma vienā gadījumā bērns citā gadījumā krīt otrā galējībā, uzskatot, ka viņš neko nevar un neprot. Ja pusaudžiem ar stabili augstu pašvērtējumu reizēm jūtama vajadzība pēc atelpas, tad bērniem ar nestabilu pašvērtējumu tieši pretēji – vajadzīgs psiholoģisks atbalsts un iedrošinājums (Clark, 1997; Tannenbaum, 1997).

Ļoti svarīga pusaudža personības īpatnība, kas pauž apdāvinātības iezīmes, ir, tā sauktais, *iekšējais kontroles lokuss*, t.i., atbildības uzņemšanās par savas darbības rezultātiem (turpmāk arī par visu notiekošo ar viņu pašu). Parasti pusaudzis ar paaugstinātām spējām uzskata, ka tieši viņā pašā slēpjas personīgo veiksmju un neveiksmju cēlonis (Milgram & Milgram, 1976). Šāda apdāvināta pusaudža iezīme palīdz viņam tikt galā ar iespējamiem neveiksmju periodiem, un ir svarīgs faktors viņa spēju progresīvai attīstībai. Tā pati iezīme izraisa nepamatotu vainas izjūtu, paššausīšanos, reizēm pat depresīvu stāvokli (Юркевич, 2003; Богоявленская & Шадриков, 2003).

Viena no galvenām apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm ir *autonomijas izjūta*, kas padara grūtu, bet reizēm arī neiespējamu darbošanos grupā, domāšanu un rīkošanos tā, kā to dara lielākais vairums. Pusaudži ar radošām spējām, lai arī kādā darbības jomā izpaustos viņu apdāvinātība, mazāk nekā viņu vienaudži ievēro vispārējos uzskatus, īstenotus principus, izveidotos likumus. Lai arī šī personības iezīme palīdz viņiem darbībā un pat zināmā mērā paver plašas radošās iespējas, tomēr tieši autonomitāte dara viņus neērtus apkārtējiem. Šāda tipa apdāvināti pusaudži izturas mazāk prognozējami, nekā to gribētos apkārtējiem, kas dažkārt izraisa konfliktus (Mares, 1991; Юркевич, 2003)

Diezgan grūta no palīdzības viedokļa šiem pusaudžiem ir *gribas prasmju vai pašregulācijas* problēma. Īpaši apdāvinātiem pusaudžiem attīstības situācija bieži veidojas tādējādi, ka viņi ir aizņemti tikai ar sev pašiem interesantu un vieglu darbību, kas arī ir viņu apdāvinātības motīvs un būtība. Daudzi apdāvināti pusaudži izvairās no jebkuras citas darbības, kas nesaistās ar viņu tiešo interešu un noslieču sfēru. Gala rezultātā rodas specifiska situācija, kad īpaši apdāvināti pusaudži, būdami zināmā mērā “darbaholiķi”, t.i., paužot acīmredzamu tieksmi darīt iemīļotu darbu, tomēr neprot strādāt tajos gadījumos, kad izvērītais uzdevums no viņiem prasa izteiktu gribasspēku, jo neiekļaujas viņa interešu jomā (Юркевич, 2003).

Daļai apdāvinātu pusaudžu ir vēl kāda nopietna problēma – viņiem *nav izteikta vajadzība pēc radošas darbības*, bet reizēm viņi arī nespēj to veikt. Lai arī cik tas nebūtu paradoksāli, daļa īpaši apdāvinātu pusaudžu, paužot spilgtu intelektu un spējas mācīties, nonāk grūtībās, kad viņiem tiek piedāvāta darbība, kas prasa nestandarta pieeju, izlaušanos no jau izveidojušās pieredzes robežām – t.i., radošu darbību. Spriežot pēc esošiem empīriskiem un literatūras datiem, kreativitātes problēma šiem pusaudžiem rodas visdrīzāk kā *personīga problēma*, kā sekas īpaši virzībai zināšanu apgūvē (Юркевич, 2003). Sevišķi bieži tas notiek ar pusaudžiem, kuriem novērojams paātrināts intelektuālais un vispārīgais vecuma noteiktais attīstības temps. No agras bērnības viņi saņem apkārtējo atzinību par pārsteidzošu zināšanu apguves apjomu, dziļumu un noturību, kas arī vēlāk kļūst par galveno motivāciju viņu intelektuālai darbībai.

Daži autori (Богоявленская & Шадриков, 2003; Юркевич, 2003) uzsver, ka apdāvinātiem pusaudžiem ir raksturīga zināma *dezadaptivitāte*. Viņi nepietiekami pakļaujas sociālām normām un nespēj iekļauties klases kolektīvā. Pētnieki uzskata, ka īpaši pusaudži ar radošu apdāvinātību biežāk nonāk audzināšanas riska zonā. Pētījumi liecina, ka apdāvināti pusaudži ir atbildīgāki, neatkarīgāki par saviem vienaudžiem, bieži vien viņi pārkāpj iedibinātos sociālos noteikumus un normas, jo neuzskata tās par loģiskām un pareizām (Clark, 1997; Morelock, 1996; Тапасова, 2002). Savukārt, L. Hollingvorta (L. Hollingworth) uzskata, ka IQ 125–155 balles atbilst "sociāli optimālajam intelektam". Bērni ar šādu attīstības līmeni ir pašpārlicināti, līdzsvaroti un labi adaptējas sabiedrībā. Ja IQ ir augstāks par 160 ballēm, starpība starp apdāvinātiem bērniem un viņu vienaudžiem ar vidējām spējām ir pārāk liela, kas rada attīstības un ar sociālo izolāciju saistītas problēmas. L. Hollingvorta uzskata, ka intelektuāli apdāvinātiem bērniem var būt adaptācijas problēmas (Hollingworth, 1942, kā minēts Бурменская & Слуцкий, 1991).

Daudzi pētījumi (Coleman & Fults, 1985; Janos & Robinson, 1985; Kames & Wherry, 1981, 1983) mēreni apdāvinātus bērnus (IQ=130–144) raksturo kā daudz nobriedušākus, ekstravertākus un sociāli aktīvākus. Augsti apdāvinātie pusaudži (IQ=145–160) ir sociāli mazāk aktīvi, mazāk populāri vienaudžu grupā un reti kļūst par līderiem (Dauber & Benbow, 1990).

Pētījumi ir parādījuši, ka daudzi apdāvinātie pusaudži ir mazāk egocentriski, vairāk empātiski un jūtīgāki pret citu cilvēku izjūtām un vajadzībām (Shore & Kanevsky, 1993). Bieži viņu draugi ir gados vecāki skolēni vai arī viņi dod priekšroku vientulībai (Clark, 1997).

Šie bērni agrāk par citiem demonstrē līdera spējas, gatavi uzņemties atbildību, tomēr savas verbālās spējas izmanto citu bērnu ietekmēšanai un manipulācijai (Milligan, 2004; Smith & Smith, 1991).

Lielā nozīme apdāvināta pusaudža personības īpatnību un rakstura veidošanās izpratnē ir viņa attiecību ar vienaudžiem un pieaugušiem analīzei. Šīs attiecības ir paša bērna neparastuma sekas un zināmā mērā apkopo viņa dzīves “vēsturi” un līdz ar to veido viņa personību. Vienaudži pret apdāvinātiem pusaudžiem izturas dažādi, atkarībā no viņu apdāvinātības rakstura un tās nestandarta izpausmes pakāpes (Baska, 1989; Clark, 1997; Webb, 2000; Winner, 2000b). Lielāku zināšanu, to skaitā sociālu un sadzīves prasmju apguves spēju rezultātā, daudzi apdāvinātie pusaudži gūst lielāku popularitāti vienaudžu kolektīvā nekā pārējie bērni. Sevišķi tas attiecas uz bērniem ar paaugstinātām fiziskām iespējām un, dabiski, uz bērniem-līderiem. Krietni sarežģītāka ir situācija ar augstu apdāvinātību (IQ virs 145). Daudzos gadījumos šai apdāvinātībai nāk līdzī neparasta uzvedība un dīvainības, kas izraisa viņu klasesbiedros neizpratni vai izsmieklus (Freeman, 1983; Лейтес, 2000; Ягловская, 1998). Dažkārt šāda pusaudža dzīve kolektīvā risinās visdramatiskākā veidā (bērnu sit, izdomā viņam apvainojošas iesaukas, sarīko pazemojošas izjokošanas) (Ушаков, 2000).

Ir ļoti svarīgi un nepieciešami izpētīt intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības iezīmes un īpatnības, lai atklātu viņu specifiskās vajadzības un prasības, kā arī viņu potenciālās problēmas. Visās darba formās ar apdāvinātiem pusaudžiem (attīstošās spēlēs, mācībās, konsultācijās, treniņos u.c.) pilnībā jāievēro apdāvināta pusaudža personības īpatnības un jāorientējas uz efektīvu palīdzību viņam problēmu risināšanā.

Apdāvināto pusaudžu agresivitāte un trauksme

Bērnu paaugstināta agresivitāte un trauksme ir viena no mūsdienu sabiedrības problēmām (Calsyn, Winter, & Burger, 2005; Gleason, Jensen–Campbell, & Richardson, 2004; Epkins & Meyers, 1994; Koçkar & Gençöz, 2004; O’Leary & Slep, 2003; Patterson, Greising, Hyland, & Burger, 1997). Agresivitātes un trauksmes dažādi veidi raksturīgi vairumam bērnu. Tomēr longitūdie pētījumi (Huesmann, 1988, kā minēts Смирнова, Хузеева, 2002) atklāja, ka paaugstināta agresivitāte un trauksme, kas attīstījušās bērnībā, var kļūt par stabilām iezīmēm un saglabāties cilvēka turpmākās dzīves laikā, transformējoties par personības īpašībām. Galarezultātā krītas bērna mācību darbības produktivitātes potenciāls, sašaurinās komunikācijas iespējas, deformējas viņa personības attīstība, kļūst neiespējama

bērna apdāvinātības pilnīga realizācija. Tas būtu ļoti liels zaudējums gan sabiedrībai kopumā, gan pašam bērnam (Синягина & Чирковская, 2001).

Tieši pusaudži vairāk par citām vecuma grupām cieš no sociālo, ekonomisko un morālo apstākļu nestabilitātes valstī, zaudējot šodien vajadzīgo vērtību un ideālu orientāciju. Pusaudžu vecuma sarežģītumu pamatā ir šā perioda straujo pārmaiņu temps. Pusaudzis pastāvīgi nonāk diskomfortā, tiek frustrēta viņa emocionālā vide (Фельдштейн, 1987).

Trauksme ir indivīda nosliece uz nemiera pārdzīvojumu, kas pats par sevi izsaka emocionālo stāvokli, kurš rodas nenoteiktu baiļu situācijā un atklājas kā nelabvēlīgas notikumu attīstības gaidas. Trauksme var izpausties noteiktās izjūtās – bezpalīdzībā, pārliecības trūkumā par sevi, bezspēcībā pret ārējiem faktoriem, to ietekmes un draudu pārspilējumā (Прихожан, 2000). No vienas puses, zināms trauksmes līmenis ir aktīvas personības dabīga un obligāta iezīme. Katram cilvēkam pastāv savs optimālais trauksmes līmenis – tā sauktā lietderīgā trauksme (Анн, 2003). Savukart, paaugstināta trauksme var negatīvi iespaidot personības attīstību.

Mūsdienu pētījumi liecina, ka agresivitāte vairumā gadījumu ir tikai kā aizvietotājreakcija, pusaudzim iekļaujoties pieaugušo cilvēku sociāli nozīmīgo attiecību pasaulē (Фельдштейн, 1996). Pusaudžu agresivitāte var veidoties kā protests pret pieaugušo neizpratni, kā neapmierinātība ar savu stāvokli sabiedrībā, kas attiecīgi izpaužas arī uzvedībā (Смирнова & Хузеева, 2002). Vienlaicīgi pusaudža agresivitātes attīstību un izpausmes, protams, var ietekmēt viņa temperamenta īpatnības, piemēram, uzbudināmība un emociju spēks, kas veicina tādu rakstura iezīmju rašanos kā ātrsirdība, viegla saniknojāmība, neprasmē sevi savaldīt (Фурманов, 1996). Pusaudzis ar līdzīgu psihi frustrācijas stāvoklī meklē izeju iekšējam sasprindzinājumam, kas ietver arī konfliktus, kautiņu, lamāšanos u.c. Bez tam agresiju var izraisīt vajadzība aizsargāties vai rast sev apmierinājumu situācijā, no kuras pusaudzis neredz citu izeju, izņemot konfliktus, kautiņu vai vārdiskus draudus. Dažiem pusaudžiem piedalīšanās konfliktos, sevis apliecināšana apkārtējo acīs ar agresijas palīdzību ir nostabilizējusies uzvedības pozīcija, kas atspoguļo noteiktas sociālas grupas pieņemtos standartus (Семенюк, 1998).

Agresīviem pusaudžiem, neraugoties uz visām viņu personību un uzvedību raksturojošām atšķirībām, piemīt zināmas vispārīgas īpatnības. Tradicionāli, pie šādām īpatnībām pieskaitāmas: vērtību orientācijas trūkums, to primitīvisms, aizrautības, garīgu un izglītojošu interešu aprobežotība un nepastāvība. Šādiem bērniem parasti ir paaugstināta

iespaidojamība, augstas sociālās uzvedības atdarināšanas spējas, tikumisko priekšstatu atpalcība. Viņiem piemīt emocionāla rupjība, niknums kā pret vienaudžiem, tā arī pret apkārtējiem pieaugušiem cilvēkiem. Šādiem pusaudžiem novērojams ekstrēms pašvērtējums (vai nu maksimāli pozitīvs, vai arī maksimāli negatīvs), paaugstināts satraukums, bailes no plašiem sociāliem kontaktiem, egocentrisms, neprasme rast izeju no smagām situācijām, aizsargmehānismu pārākums pār citiem mehānismiem, kas regulē uzvedību (Смирнова & Хузеева, 2002; Фурманов, 1996).

Vairāki psiholoģiski pētījumi un īpaši novērojumi parāda, ka apdāvināti pusaudži kopumā ir ievērojami lielākā skaitā laimīgi nekā parasti bērni: mācībās nav problēmu, labāk saprotas ar vienaudžiem, ātrāk adaptējas jaunos apstākļos, bet personībai piemītošās intereses un noslieces, kas attīstītas jau bērnībā, kalpo par labu pamatu sekmīgai savas profesijas izvēlei un attiecīgiem sasniegumiem (Юркевич, 2003). Tomēr arī šiem bērniem var rasties problēmas tajā gadījumā, kad netiek ievērotas viņu paaugstinātās varēšanas spējas, un mācību apguve kļūst pārāk viegla vai arī nav apstākļu viņu radošo potenču attīstībai.

Pētījumu dati par apdāvinātu pusaudžu emocionālo attīstību ir diezgan pretrunīgi. Pēc vienu autoru domām (Clark, 1997; Lee, 2002; Peterson, 2003; Runco, 1999; Sheras, 1997, kā minēts Riyanto, 2002; Silverman, 1998; Webb, 1993; Ларионова, 2002) apdāvināti pusaudži slikti adaptējas un biežāk par saviem vienaudžiem cieš no emocionālām problēmām. Vairums autoru (Freeman, 1983; Norby, 1997; Riyanto, 2002; Webb, 1993; Whitmore, 1980) uzsver, ka tieši apdāvinātiem un talantīgiem bērniem un pusaudžiem biežāk par citiem ir nopietnas problēmas, kas prasa īpašu uzmanību un attiecīgu palīdzību no skolotāju un psihologu puses (Moon & Thomas, 2003). "Īpaši" apdāvinātajiem (IQ no 150 līdz 180) ir vērojami neiroloģiski traucējumi, izteikta akcentuācija, pārmērīga dominēšana, agresivitāte, negatīvisms. Šiem pusaudžiem pastiprinās emocionālā dissinhronija un saskarsmes problēmas (Богоявленская, 2003). Pētnieki atzīmē, ka apdāvinātiem pusaudžiem parādās tendence uz izolāciju, pazeminātu pašvērtējumu, depresiju, pašnāvību (suicīdu) un hiperjūtīgumu (Dixon & Scheckel, 1996; Gallucci, 1988; Gust-Brey & Cross, 1999; Jackson, 1998; Kline & Short, 1991b; Sheras, 1997, kā minēts Riyanto, 2002; Silverman, 1998; Webb, 1993; Weisse, 1990). Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu vidū daudz biežāk novērojama neirotiska uzvedība nekā viņu vienaudžu grupā ar intelektu normas robežās. Pārmēru paaugstināti standarti attiecībā uz sevi un apkārtējiem apdāvinātus pusaudžus dara jūtīgākus, kritiskākus un vairāk frustrētus (Freeman, 1983; Webb, 1993).

Citi pētnieki, tieši pretēji, (Beer, 1991; Garland & Zigler, 1999; Luthar, Ziglar, & Goldstein, 1992; Milgram & Milgram, 1976; Nail & Evans, 1997; Olszewski–Kubilius & Kulieke, 1989; Shore & Kanevsky, 1993) atzīmē, ka apdāvināti pusaudži ir emocionāli stabilāki, turklāt ar stipru raksturu un adekvātu pašvērtējumu, un ne tik trauksmaini kā viņu mazāk talantīgie vienaudži. Saskaņā ar esošiem datiem apdāvināta pusaudža emocionālā sfēra attīstās diezgan nevienādi: augsts intelektuālu emociju attīstības līmenis nereti apvienojas ar zemu sociālu emociju attīstības līmeni vai otrādi (Бабаева, 1997).

Pusaudžu vidū ar augstu un īpašu apdāvinātību izceļas disharmoniskas attīstības tipa bērnu grupa. Tos raksturo emocionālu, sociālu, personīgu un savstarpēju saskarsmes problēmu, augsta trauksmes līmeņa un agresivitātes esība (Богоявленская & Шадриков, 2003).

Nereti agresīvu pusaudžu vidū sastopami intelektuāli un radoši apdāvināti bērni, tāpēc, apdāvinātu pusaudžu agresivitātes iemeslu un rakstura atklāšme prasa ieviest noteiktu klasifikāciju (Clasen & Clasen, 1995; Norby, 1997; Seile, 2002; Веракса & Булычева, 2003; Смирнова & Хузеева, 2002):

- 1) intelektuāli un sociāli labi attīstīti pusaudži – agresivitāte ir prestiža celšanas līdzeklis, savas patstāvības, izaugšanas, neatkarības apliecināšana;
- 2) apdāvināti pusaudži, kam agresija ir uzvedības norma saskarsmē ar vienaudžiem. Šo pusaudžu darbība atšķiras ar mērķtiecību un patstāvību. Turklāt jebkurā darbības jomā viņi tiecas uz līderpozīcijām, pakļaujot un apspiežot citus. Konfliktsituācijās tie ignorē vienaudžu pārdzīvojumus un sarūgtinājumus, orientējoties tikai uz personīgām vēlmēm. Šīs grupas apdāvinātie pusaudži labi zina un pieņem vārdiski formulētās uzvedības normas un noteikumus, bet pastāvīgi tās pārkāpj. Tajā pašā laikā viņi it kā neievēro personīgo agresivitāti; viņiem pašu rīcības veids ir pierasts, normāls un vienīgi iespējamais līdzeklis savu mērķu sasniegšanai;
- 3) apdāvinātie pusaudži, kuri agresiju izmanto kā uzmanības piesaistes līdzekli. Viņu uzvedība virzīta rast emocionālu atsaucību apkārtējos cilvēkos - vienaudžos, vecākos, skolotājos;
- 4) apdāvināti pusaudži, kuri agresiju izmanto protesta demonstrēšanai, aizsardzībai. Šādi bērni klasē bieži ir atstumti, ar neatklātu potenciālu (“underachievers”);
- 5) saskarsmes iemaņu neizveidošanās apdāvinātiem pusaudžiem – psihiskās attīstības dissinhronijas sekas. Augsts intelektuālās attīstības līmenis nereti pastāv kombinācijā ar

lielām kontakta nodibināšanas un komunikācijas īstenošanas grūtībām. Dissinhronija var būt iemesls apdāvināta pusaudža neadaptīvai uzvedībai savstarpējās attiecībās.

Apdāvinātu bērnu agresija nereti saistīta ar sociālu normu un ierobežojumu apguvi (Беракса & Булычева, 2003). Apdāvināti bērni, īpaši pusaudži, ļoti smagi pārdzīvo jebkādas ierobežojumus ģimenē, skolā. Apdāvinātības pētniece E. Landau (Ландау, 2002) apdāvinātu pusaudžu uzvedību iedalīja četrās grupās (skat. 3. tabulu).

3. tabula. Apdāvinātu bērnu uzvedības četri tipi (Ландау, 2002)

Uzvedība	Agresijas izpausme	Apkārtējo uzvedība
KREATĪVA	Motorika, sasprindzinājums, aktivitāte	Pieņemšana, konstruktīva vadība
KONFORMISKA	Tālredzība, perfekcionisms	Rūpes, pieņemšana, atzinība un pamudinājums
PASĪVA	Vienaldzība	Atbalsts, atzinība, pamudinājums, stimulācija
DESTRUKTĪVA	Pretošanās, ātrsirdība, naidīgums, pretrunīgums	Mīlestība, pacietība, atbalsts, sapratne, skaidrojums (dažos gadījumos vajadzīga psihologa palīdzība)

1) "Pirmās grupas (kreatīva uzvedība) apdāvinātie pusaudži agresiju pauž konstruktīvi. Šie bērni ir aktīvi, viņu uzvedība ir provocējoša un izaicinoša. Viņi labi piemērojas un adaptējas jaunos apstākļos.

2) Otrās grupas (konformiska uzvedība) apdāvinātie pusaudži apspiež konfliktus, ierobežojot savu potenciālu, un rod risinājumu perfekcionismā un konformismā.

3) Trešās grupas pusaudži (pasīva uzvedība) ir visgrūtāk audzināmie. Viņu agresija ir introvērsta. Dažādu iemeslu dēļ viņi nevar realizēt savu potenciālu, kas rada vienaldzību un pasivitāti.

4) Ceturtajā grupā (destruktīva uzvedība) ir apdāvināti pusaudži, kuri nav disponēti sadarboties. Viņi vienmēr tiecas būt līderi, savus konfliktus un agresiju projicē uz apkārtējiem un savu potenciālu realizē ar destruktīvu uzvedību" (Ландау, 2002, 85).

Agresijas destruktīvo veidu samazināšana un pašrealizācijas virzītājspēku izmantošana ir diezgan liela apdāvināto bērnu audzināšanas un mācīšanas problēma.

Pētnieki N. Leites (Лейтес, 2000) un J. Babajeva (Бабаева, 2003) atklāja, ka daudzi intelektuāli apdāvinātie bērni ir ļoti paškritiski. Neadekvāti zemā pašnovērtējuma dēļ bieži vien viņi ne tikai nevar realizēt savas potenciālās spējas, bet arī kļūst par nesekmīgiem skolēniem. Tāpat tiek atzīmēts, ka apdāvināti bērni ir viegli ievainojami, jūtīgi pret visu, kas skar viņu “Es”. Viņi ir sakāpināti jūtīgi pret savas pašcieņas aizskārums mēģinājumiem, sliecas izvirzīt sev nesasniedzamus uzdevumus un smagi pārdzīvo neveiksmes.

Vollahs un Kogans (Wallach & Kogan, 1965, kā minēts Холодная, 2002b) pētot skolēnus noskaidroja, ka augstai kreativītai ir destruktīva loma, jo tā izraisa gan personības iekšējos, gan starppersonu konfliktus, kā arī pazemina mācību rezultātus. Izrādījās, ka kreativitātes spēju attīstība bērnos izraisa neirozēm līdzīgus stāvokļus (paaugstinātas agresivitātes, garastāvokļu svārstību plašas amplitūdas, trauksmes, pāruzbudinātības, depresijas veidā) (Дружинин & Хазратова, 1994). Šie autori norādīja, ka paaugstinoties kreativitātes līmenim, tiek traucēta psiholoģiskās aizsardzības darbība un pieaug emocionālo traucējumu varbūtība.

Apdāvinātiem pusaudžiem testa izpildes gaitā dīvainā kārtā mainās attiecība starp trauksmi un veiksmīgumu. Ja kontrolgrupās savstarpējā sakarība starp trauksmes līmeni un IQ lielumu ir negatīva (jo augstāka trauksme, jo neveiksmīgāk tiek izpildīts testa uzdevums), tad apdāvināto grupā ar augstu IQ šī sakarība mainās uz pozitīvu (jo augstāka trauksme, jo veiksmīgāk tiek izpildīts testa uzdevums) (Ley, Spelman, Davies, Riby; 1966, kā minēts Холодная, 2002b).

Apdāvinātiem pusaudžiem noturīga personības trauksme rodas viņu aizdomīguma, paaugstināta jūtīguma un ievainojamības dēļ (Alan & Gail, 2005; Baska, 1989; Clark, 1997; Janos & Robinson, 1985; Lovecky, 1992; Mendaglio, 1995; Piechowski, 1997; Webb, 2000). Šis trauksmes veids ir reakcija uz kaut kā iedomāta, iztēlota, bet neesoša draudiem, kam nav ne nosaukuma, ne konkrēta veidola, bet bērnam draud ar “Es” zaudēšanu. Šāda trauksme apdāvinātam pusaudzim saistīta ar iekšēju konfliktu starp divām pretrunīgām tieksmēm, kad kaut kas viņam svarīgs vienlaicīgi gan atgrūž, gan pievelk. Trauksmes pārņemts apdāvināts pusaudzis kļūst sociāli dezadaptīvs, un tāpēc viņš noslēdzas savā iekšējā pasaulē. Viņš kļūst par “hameleonu” pēc principa: “Es – kā visi” (Buescher, 1991; Stormont, et al, 2001). Viņš var kļūt arī agresīvs, tāpēc ka agresivitāte mazina trauksmi. Uzvedībā tas izpaužas, piemēram, ar rupjības, spurainības, bezkaunības utt. pastiprināšanos.

Tāpat augstu trauksmes līmeni apdāvinātam pusaudzim var radīt neveiksme nozīmīgākajās darbības un saskarsmes sfērās. Trauksme šajos gadījumos bieži izraisa pašvērtējuma konfliktu, pastāvot pretrunām starp augstām pretenzijām un pašpaļāvības trūkumu. Šāda konflikta gadījumā apdāvināti bērni ir spiesti tīkties uz to, lai gūtu panākumus visās sfērās, bet tas traucē viņiem pareizi novērtēt panākumus, izraisot pastāvīgu neapmierinātības, labilitātes, saspringtības izjūtu (Janos & Robinson, 1985; Silverman, 1993).

Apdāvinātiem pusaudžiem raksturīga paaugstināta reaktivitāte, kas izpaužas nosliecē uz vētraiem afektiem. Šie pusaudži var radīt histēriķu iespaidu, kad sarežģītās situācijās pauž izteikti infantilu reakciju, piemēram, kritiska piezīme viņos izsauc tūlītējas asaras, bet jebkura neveiksme noved izmisumā. Citos gadījumos viņu emocionalitātei ir slēpts, iekšējs raksturs, atklājot sevī pārlietu kautrīgumu saskarsmē, iemigšanas grūtības, bet reizēm arī kādas psihosomatiskas saslimšanas (Baska, 1989; Богоявленская & Шадриков, 2003; Ушаков, 2000).

Lai saprastu apdāvināta pusaudža trauksmi, liela nozīme ir arī viņa savstarpējo attiecību ar vienaudžiem un pieaugušiem analīzei. Nevienmērīgas attīstības dēļ (dissinhronija) daļai apdāvinātu bērnu ar augstām intelektuālām iespējām bieži trūkst pietiekami izveidojušās un efektīvas sociālās uzvedības prasmes un rodas saskarsmes problēmas. Tas var izpausties pārlietā konfliktivitātē un paaugstinātā trauksmes līmenī (Богоявленская & Шадриков, 2003).

Tādējādi vajadzīgs mērķtiecīgs korekcijas darbs ar intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kuriem paaugstināts trauksmes un agresivitātes līmenis, paredzot refleksijas attīstīšanu un stabila pozitīva pašvērtējuma izveidošanu.

Kopsavilkums

Mūsdienās arvien lielāks skaits pētījumu liecina par cilvēka kognitīvās un personīgās vides atdalīšanas nepieļaujamību, pētot apdāvinātības dabu. Personības pieejas ietvaros apdāvinātības problēmai galvenā uzmanība tiek veltīta motivācijas un emocionāliem aspektiem, apdāvinātu cilvēku personības iezīmju atklāšanai un analīzei. Mūsdienu psiholoģijā apdāvinātība tiek apskatīta netikai kā kognitīvu spēju kopums, bet kā parādība, kas piemīt personībai kopumā. Vairums autoru ir pārliecināti, ka tieši apdāvinātiem un talantīgiem pusaudžiem biežāk par citiem ir nopietnas problēmas, kas prasa īpašu uzmanību un attiecīgu palīdzību no skolotāju un psihologu puses. Ir ļoti svarīgi un nepieciešami izpētīt intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības iezīmes un raksturojumus, lai atklātu viņu specifiskās

vajadzības un prasības, kā arī viņu potenciālās (iespējamās) problēmas. Augsti apdāvinātu un īpaši apdāvinātu pusaudžu vidū izdalāma disharmoniskas attīstības tipa bērnu grupa, kuru raksturo emocionālas, sociālas, personības un savstarpējas saskarsmes problēmas, kā arī augsts trauksmes līmenis un agresivitāte. Tādējādi vajadzīgs mērķtiecīgs korekcijas darbs ar intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kuriem ir paaugstināts trauksmes un agresivitātes līmenis, paredzot refleksijas attīstīšanu un stabila pozitīva pašvērtējuma veidošanu.

PĒTĪJUMA METODE

Pētījuma izlase

Pētījumā piedalījās trīs simti četrdesmit seši 11–15 gadīgi pusaudži no sešpadsmit vispārizglītojošām skolām. Ar WISC–R palīdzību tika nokomplektēta galīgā pētījuma izlase – 292 skolēni vecumā no 11 līdz 15 gadiem.

Galīgā pētījuma grupā tika ietverti 113 intelektuāli apdāvināti pusaudži ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R), un 179 pusaudži, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15). Pētījuma grupas izveidē tika ņemta vērā intelektuāli apdāvināto bērnu specifika – tie ir 3–5% no populācijas. Pētījumam tika atlasītas 137 meitenes (47%) un 155 zēni (53%). 11–12 gadīgi respondenti - 152 (52%), bet 13–15 gadīgi – 140 respondenti (48%).

Pētījumā piedalījās 194 pusaudži, kam dzimtā valoda ir krievu valoda, un 98 skolēni, kam dzimtā valoda ir latviešu valoda. Krievu pusaudžu izlasi veidoja 103 zēni (53%) un 91 meitene (47%), 96 respondenti (49%) 11-12 gadu vecumā un 98 respondenti (51%) 13-15 gadu vecumā. Vidējais vecums intelektuāli apdāvināto krievu pusaudžu grupā - 12.3 gadi, bet grupā, kur IQ ir normas robežās – 12.8 gadi. Vidējais IQ rādītājs intelektuāli apdāvināto krievu pusaudžu izlases grupā ir 135 balles (mērena apdāvinātība ($IQ=130-144$ pēc WISC-R)), kontrolgrupā ($IQ=85-115$ pēc WISC-R) – 104 balles. Latviešu pusaudžu izlasi veidoja 52 zēni (53%) un 46 meitenes (47%), 56 respondenti (57%) 11-12 gadu vecumā un 42 respondenti (43%) 13-15 gadu vecumā. Vidējais vecums intelektuāli apdāvināto latviešu pusaudžu grupā - 12.2 gadi, bet grupā, kur IQ ir normas robežās – 12.6 gadi. Vidējais IQ rādītājs intelektuāli apdāvināto pusaudžu izlases grupā ir 135 balles (mērena apdāvinātība ($IQ=130-144$ pēc WISC-R)), kontrolgrupā ($IQ=85-115$ pēc WISC-R) – 104 balles. Pētījumā piedalījās 6 respondenti (5%) (3 krievu un 3 latviešu pusaudži) ar augstu apdāvinātību ($IQ=145-159$) un 1 krievu respondents ar īpašu apdāvinātību ($IQ=160-179$).

70% no intelektuāli apdāvinātiem respondentiem (79 pusaudži; no tiem 46,3 % latvieši un 53,7 % krievi) ir iesaistīti Apdāvināto Bērnu Fakultatīvās skolas (ABFS) papildnodarbībās (2,5 stundas nedēļā). Mācību procesā ABFS izmanto starpdisciplināro programmu “Apdāvināts bērns”, kura paredzēta bērniem, kas apsteidz savus vienaudžus vispārējā intelektuālā attīstībā un atšķiras ar izteiktu izzināšanas vēlmi. ABFS skolēnu testēšana tika veikta viņiem iestājoties šai skolā un to veica šī promocijas darba autore laikā no 2001. līdz 2004. gadam. Nav pamats uzskatīt, ka šīs skolas programma varētu iespaidot testa rezultātus,

jo bērnu atlase notiek pirms uzsāktas nodarbības. Jāatzīmē, ka pārējie 30% pusaudži apmeklē dažādu tipu papildus izglītojošas nodarbības mūzikā, tēlotājmākslā, tehniskā jaunradē un sportā.

Pētījuma izlases demogrāfiskos rādītāji aplūkojami 4. tabulā.

4. tabula. Pētījuma izlasē ietverto intelektuāli apdāvināto pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās demogrāfiskie rādītāji

Rādītāji	Krievu izlase (n=194)		Latviešu izlase (n=98)	
	Intelektuāli apdāvinātie pusaudži (n=66)	Pusaudži ar intelektu normas robežās (n=128)	Intelektuāli apdāvinātie pusaudži (n=47)	Pusaudži ar intelektu normas robežās (n=51)
<i>Dzimums:</i> zēni	35 (53 %)	68 (53 %)	25 (53 %)	27 (53 %)
meitenes	31 (47 %)	60 (47 %)	22 (47 %)	24 (47 %)
<i>Vecums:</i> 11-12 g.v.	38 (58 %)	58 (45 %)	27 (57 %)	29 (57 %)
13-15 g.v.	28 (42 %)	70 (55 %)	20 (43 %)	22 (43 %)

Instrumentārijs

Gan 11-12 gadīgo pusaudžu izlase, gan 13-15 gadīgo pusaudžu izlase aizpildīja:

- 1) Vekslera Bērnu intelektuālo skalu (The Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised (WISC-R); D.Wechsler, 1976) ar mērķi noteikt intelekta koeficientu (IQ), lai veidotu divas izpētes grupas: intelektuāli apdāvinātie pusaudži (IQ virs 130) un pusaudži ar intelektu normas robežās (100±15);
- 2) a) Bērnu personības aptaujas lapu (Children's Personality Questionnaire, R.B. Cattell, R.B.Porter, 1960; K. Agadžanjanas, T. Beļkovas, L. Kozlovas, & G. Lāces adaptācijā un standartizācijā, 2003) ar mērķi noteikt 11-12 gadīgo *latviešu* pusaudžu personības iezīmes;
- b) R. Ketela adaptētās modificētās bērnu personības aptaujas lapu (Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла, Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева, 1993) ar mērķi noteikt 11-12 gadīgo *krievu* pusaudžu personības iezīmes;
- c) Vidusskolēnu personības aptaujas lapu (High School Personality Questionare, R.B.Cattell, M.D.L.Cattell and E.F.Johns, 1953; K. Agadžanjanas, T. Beļkovas, L.

Kozlovas, & G. Lāces adaptācijā un standartizācijā, 2003) ar mērķi noteikt 13-15 gadīgo *latviešu* pusaudžu personības iezīmes;

d) R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptaujas lapu (Личностный опросник Р. Кеттелла для подростков, В.И. Чирков, 1998) ar mērķi noteikt 13-15 gadīgo *krievu* pusaudžu personības iezīmes²;

3) Personības trauksmes skalu (Шкала личностной тревожности, А.М.Прихожан, 1983) ar mērķi noteikt personības trauksmi;

4) Bassa-Darki aptaujas lapu (Buss & Durkee Inventory, Buss & Durkee, 1957) ar mērķi novērtēt agresijas veidu rādītājus, agresijas un naidīguma indeksus.

Vekslera bērnu intelektuālā skala

Pētījumā tika izmantota Vekslera bērnu intelektuālā skala (The Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised (WISC-R); D. Wechsler, 1976). Vekslera izstrādātais intelekta tests ir visplašāk standartizētā intelekta metodika. The Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised tika publicēta 1974. gadā. WISC-R ir domāts bērniem no 6 gadiem līdz 16 gadiem 11 mēnešiem un 30 dienām. Metode sastāv no 12 subtestiem, seši no kuriem ir verbālie (Informētība, Līdzības, Aritmētika, Vārdnīca, Saprātne un Skaitļu atkārtošana) un seši – neverbālie subtesti (Trūkstošās detaļas, Notikumu secība, Kosa kubi, Objektu salikšana, Kodēšana un Labirinti). WISC-R verbālie mijas ar neverbālajiem subtestiem.

Vekslera bērnu intelektuālās skalas izvēles pamatojums konkrētam pētījumam:

a) WISC-R atbilst pētījuma grupu atlases prasībām: ar metodes palīdzību noteikt pētījuma dalībnieku intelekta koeficientu (IQ), lai veidotu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu (IQ virs 130) grupu un pusaudžu grupu ar intelektu normas robežās (100 ± 15). Tas ir galvenais iemesls WISC-R lietošanai disertācijas konkrētajam pētījumam.

Mūsdienās psiholoģiskajos pētījumos apdāvinātības fenomena izpētei tiek izmantots IQ virs 120–126 ballēm (Ackerman & Paulus, 1997; Alsop, 2003; Czeschlik & Rost, 1994; Wilkinson, 1993; Холодная & Кострикина, 2002; Пиязхонов & Мавлонов, 2002; Шумакова, 2004 un citi). Šī pētījumā izvēlētā $IQ \geq 130$ pēc WISC-R pamatojums:

² Vidusskolēnu personības aptaujas latviskā versija un R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptaujas krieviskā versija pēc formas un satura ir identiskas. Savukārt Bērnu personības aptaujas versijas atšķiras latviešu un krievu respondentiem.

- 1) intelektuālā apdāvinātība ar IQ no 130 līdz 144 ballēm tiek klasificēta kā mērena apdāvinātība (pēc WISC-R), kura neizraisa šaubas par izvēlēto respondentu apdāvinātības faktu un atbilstību pētījuma mērķim;
 - 2) pētījuma gaitā tika ņemts vērā Flinna efekts (the Flynn effect) un fakts, ka WISC-R ir tikai daļēji adaptēts Latvijas sociāli kultūralajai videi, sakarā ar ko prasības pret pētījuma dalībnieku IQ ir speciāli paaugstinātas (Doménech i Mira, 2004; Flynn, 1999; Flynn & Dickens, 2001; Wechsler, 1991). Uzskatam, ka tas dos iespēju paaugstināt pētījuma objektivitāti;
 - 3) jāatzīmē, ka neskatoties uz jaunām Vekslera bērnu intelektuālās skalas modifikācijām, WISC-R tiek izmantots arī mūsdienu pētījumos (Hayes, Norris, & Flaitz, 1998; Wilkinson, 1993).
- b) pētījumam tika izvēlēta Vekslera bērnu intelektuālā skala kā viena no labākām metodēm intelektuāli apdāvinātu bērnu atpazīšanai (Fishkin & Kampsnider, 1996; Patchett & Startsfeld, 1992; Sevier, Bain, & Hildman, 1994; Simpson, Carone, Burns, Seidman, Montgomery, & Sellers, 2002; Silver & Clampit, 1990; Wechsler, 1991; Wilkinson, 1993);
 - c) pielietojot Vekslera testu, ir iespējams iegūt ne tikai vispārīgo intelekta kritēriju, bet arī iegūt kvalitatīvo un kvantitatīvo rādītāju kompleksu;
 - d) ar WISC-R testa palīdzību ir iespējams iegūt trīs IQ (intelektuālā koeficienta) rezultātus: verbālais IQ, neverbālais IQ un kopējais IQ;
 - e) katru no metodes subtestiem ir iespējams uzskatīt par kvantitatīvi patstāvīgu testu, kas raksturo dažādus domāšanas, atmiņas, uzmanības, sensomotoro procesu un runas aspektus, vai arī par vispusīgu profiltestu, kas virzīts uz intelekta diagnostiku;
 - f) D. Vekslera izstrādātais tests ir apvienots subtestos un izstrādāts pieaugošā grūtības pakāpē;
 - g) testam ir izstrādāti ne tikai statistiskie rādītāji, bet arī vispārējie nosacījumi, kas jāievēro, strādājot ar šo metodi. Rokasgrāmatā (D. Wechsler "Manual for the Wechsler Intelligence Scale for children-revised") ir pievērsta uzmanība testēšanas norises procedūrai, pārbaudes laika ilgumam un papildmateriālu un darbarīku izmantošanai gan bērniem, gan psihologam.
- Promocijas darba pētījumam tika izmantots pārtulkotais un Latvijā daļēji adaptētais testa variants (Sarksņa, 1998; Strika, 1996). Diemžēl, pētījumi (Sarksņa, 1998; Strika, 1996)

parādīja, ka burtiski iztulkotu oriģinālo WISC-R versiju nevar izmantot Latvijas kultūrvēsturiskajos apstākļos, jo testā iekļauti jautājumi un piemēri neveido pieaugošu grūtības pakāpi, kā arī daži jautājumi, kur ir prasītas specifiskas zināšanas par ASV, nav saprotami Latvijas populācijai. Pārtulkotā un adaptētā WISC-R latviešu versijā tika veiktas izmaiņas un izveidoti jautājumi un piemēri, kur nepieciešams zināšanas par Latviju. Jāatzīmē, ka lielākās izmaiņas tika veiktas Informētības subtestā (tika izveidoti jautājumi par Latviju), Vārdnīcā (tika ievietoti jauni vārdi), Līdzības subtestā (tika veikts viens labojums), Saprātnes subtestā (daži labojumi) un Aritmētiskā subtestā (daži labojumi). Subtestu adaptācija tika veikta (Sarksņa, 1998; Strika, 1996) vairākos posmos, lai sakārtotu subtestu jautājumus pieaugošu grūtību secībā un izveidotu jautājumu vērtēšanas kritērijus.

Jāatzīme, ka WISC-R subtestu daļējā adaptācija 1996. un 1998. gadā tika veikta, balstoties uz mazu izlases apjomu. Šīs disertācijas pētījumā kopumā piedalījās liels respondentu skaits, kas ļauj izdarīt secinājumus par WISC-R latviešu versijas piemērotību un pielietojamību Latvijas kultūrvēsturiskajiem apstākļiem.

WISC-R krievu versija tulkota no angļu valodas (oriģinālā WISC-R, 1976), izmantojot uz/no tulkošanas procedūru: vispirms divi cilvēki neatkarīgi tulkoja metodi no angļu valodas krievu valodā, tad cits cilvēks to pārtulkoja atkal angļiski. Pārtulkotā WISC-R krievu versija tika adaptēta WISC-R latviešu versijai. Pēc tam tika analizētas atšķirības starp abiem angļiskajiem tulkojumiem, kā arī starp krievisko tulkojumu no latviešu valodas un oriģinālu. Turpinājumā 6 cilvēki tika testēti, lai pārbaudītu instrukcijas un jautājumu saprotamību. Pēc viņu ieteikuma tika izdarīti vēl atsevišķi precizējumi, un galarezultātā sagatavotā aptauja izmantota pētījumā. WISC-R Krievijā adaptētā versija (Ю.И.Филимоненко, В.И. Тимофеев, Тест Векслера (детский), 1999) netika izmantota, tāpēc ka šai versijai tika izdarītas būtiskās izmaiņas, kā arī ir izstrādāta cita testa struktūra, atšķirīga no oriģināla un latviešu modificētās versijas.

Diemžēl, WISC-R versija nav tikusi standartizēta Latvijā. Lai sasniegtu ļoti būtisku disertācijas pētījuma uzdevumu – veidotu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu ($IQ \geq 130$) un pusaudžu ar intelektu normas robežās ($IQ = 85-115$) grupas, ir nepieciešami standartizēti IQ rādītāji. Šajā situācijā promocijas darba autore ir griezusi pie Ph.D. Thomas Oakland (University of Florida), kurš rekomendēja ar šo problēmu griezties pie Ph.D. JJ Zhu no Psiholoģiskas Korporācijas (the Psychological Corporation, ASV). Ņemot vērā, ka šajā pētījumā iegūtie aritmētiskie vidējie pirmreizējās ballēs latviešu un krievu pusaudžiem ar

intelektuālo normu statistiski nozīmīgi neatšķiras no ASV WISC-R standartizācijas izlases normām (kopumā pirmreizējās ballēs aritmētiskais vidējais visās skalās atbilst 10 stenu vērtībai, skat. 5. tabulā) un WISC-R tiek izmantots tikai konkrētas disertācijas mērķim, Psihologiskās Korporācijas pārstāvis Ph.D. JJ Zhu ieteica izmantot kā pētījumam atbilstošas oriģinālās amerikāņu normatīvu tabulas (Scaled Score Equivalents of Raw Scores and IQ Equivalents of Sums of Scaled Scores), lai pārvērstu pētījuma izlases respondentu pirmreizējās balles standartizētās vērtībās.

5. tabula. Vekslera bērnu intelektuālās skalas subtestu aprakstošās statistikas rādītāji ASV izlasei un Latvijas izlases respondentiem ar intelektu normas robežās (šī pētījuma latviešu un krievu pusaudžu izlasēm)

<i>WISC-R subtesti</i>	<i>ASV WISC-R standartizācijas izlases aritmētiskais vidējais (N=2 200)</i>		<i>Šī pētījuma latviešu izlases aritmētiskais vidējais (n=51)</i>		<i>Šī pētījuma krievu izlases aritmētiskais vidējais (n=128)</i>	
	pirmreizējās		pirmreizējās		pirmreizējās	
	balles	steni	balles	steni	balles	steni
Informētība	18 – 19	10	18	10	19	10
Līdzības	17 – 18	10	18	10	17	10
Aritmētika	14	10	15	11	15	11
Vārdnīca	38 – 40	10	41	11	40	10
Sapratne	21	10	18	9	18	9
Skaitļu atkārtošana	13 – 14	10	14	10	15	11
Trūkstošās detaļas	21	10	22	11	22	11
Notikumu secība	30 – 31	10	31	10	32	11
Kosa kubi	36 – 40	10	45	12	45	12
Objektu salikšana	24 – 25	10	26	11	26	11
Kodēšana	53 – 57	10	59	11	58	11
Labirinti	24	10	27	13	27	13

Oriģinālā WISC–R testa ticamības caurmēra koeficients Pilnajai IQ skalai ir 0,96, Verbālajai IQ skalai – 0,94, Neverbālajai IQ skalai – 0,90. Katra subtesta ticamības koeficients svārstās no 0,70 (Objektu salikšana) līdz 0,86 (Vārdnīca). Kā redzams pēc ticamības koeficientiem, WISC–R testa rezultātiem ir augsta ticamības pakāpe (Wechsler, 1974). Veicot šī disertācijas pētījumā iegūto rezultātu statistisko rādītāju analīzi, tiek konstatēts, ka ticamības caurmēra koeficients Pilnajai IQ skalai ir 0,82 (latviešu grupai) un 0,78 (krievu grupai), Verbālajai IQ skalai – 0,76 (latviešu grupai) un 0,74 (krievu grupai), Neverbālajai IQ skalai – 0,71 (latviešu grupai) un 0,68 (krievu grupai). Šie rezultāti liecina par iegūto pētījuma rezultātu ticamību.

Vidējais IQ radītājs pusaudžu grupā ar intelektuālo normu ir 104 balles gan krievu, gan latviešu izlasē. Vidējais IQ radītājs intelektuāli apdāvinātu pusaudžu grupā ir 135 balles gan krievu, gan latviešu izlasē.

Bērnu un Vidusskolēnu personības aptaujas (BPA un VPA)

Pētījumā tika izmantotas Bērnu personības aptaujas (Children's Personality Questionnaire (saīsināti angļiski – CPQ)) un Vidusskolēnu personības aptaujas (High School Personality Questionnaire (saīsināti HSPQ)) latviskās un krieviskās versijas.

Bērnu personības aptauju izstrādāja R.B. Ketels (R.B. Cattell) un R.B. Porters (R.B.Porter) jau 1960. gados ASV, vēlāk pirmais aptaujas variants tika vairākkārt labots. R.B. Ketela un R.B. Portera Bērnu personības aptauja (jeb latviski BPA) ir paredzēta 8–12 gadu vecu bērnu personības izpētei. Tas raksturo galvenās personības iezīmes, parāda personības attīstības tendences, ļauj izvērtēt iespējamās grūtības un potenciālu.

Vidusskolēnu personības aptauju izstrādāja R.B.Ketels (R.B.Cattell), M.D.L.Ketela (M.D.L.Cattell) un E.F.Džons (E.F.Johns). Pirmo reizi vidusskolēnu personības aptauja publicēta 1953. gadā, pēdējā VPA versija – 1984.gadā. Vidusskolēnu personības aptauja (latviski VPA) ir 12–18 gadu vecu pusaudžu pašnovērtējuma metodika personības iezīmju noteikšanai.

Promocijas darbā izmantoto metožu izvēli noteica šādi faktori:

- 1) Ketela Bērnu personības aptauja un Vidusskolēnu personības aptauja tiek bieži pielietotas mūsdienu pētījumos, tai skaitā, apdāvinātu pusaudžu pētījumos (Bourke, 2002; Shaughnessy, Hee Kang, Greene, Misutova, Suomala, & Siltala, 2004).
- 2) metodes izstrādātas, balstoties uz faktoranalīzi, tāpēc ir pamats pieņemt, ka mērījumi aptver visas galvenās personības iezīmes;
- 3) ar BPA un VPA ir iespējams vienlaicīgi konstatēt 14 personības iezīmes latviskajā versijā un 12 krieviskajā versijā, neskaitot sekundāros faktoros. Tā, kā personības iezīmju testi parasti paredzēti tikai vienas vai dažu iezīmju izpētei, kā, piemēram, ekstraversija, neirotisms vai empātija, tad arī secinājumi par bērna personību kopumā ir daudz pamatotāki un objektīvāki. Kā R. Ketels uzsver, cilvēks ir ļoti sarežģīta būtne, tāpēc viņa izpēte nevar tikt vienkāršota. CPQ un HSPQ tika veidotas tā, lai īsā laikā varētu iegūt maksimāli daudz informācijas, aptverot iespējami lielāku personības dimensiju daudzumu;

- 4) BPA un VPA latviskās versijas ir adaptētas un standartizētas Latvijā (Daiktere, 2000; Agadžanžana, Beļkova, Kozlova, & Lāce, 2003). Disertācijas autore arī piedalījās Kettela bērnu un pusaudžu testa variantu standartizācijā Latvijā. Savukārt, krievu tautības respondentiem tika piedāvātas Ketela bērnu un pusaudžu personības aptaujas dzimtā valodā – R. Ketela adaptētā modificētā bērnu personības aptauja (Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла, Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева, 1993) un R. Ketela adaptētā pusaudžu personības aptauja (Личностный опросник Р. Кеттелла для подростков, В.И. Чирков, 1998), kuras ir adaptētas un standartizētas krievu tautības populācijā, ņemot vērā valodas un mentalitātes specifiku. Sakarā ar to, ka šī pētījuma ietvaros netiek iekļauts personības iezīmju salīdzinājums starp krievu un latviešu respondentiem, Ketela bērnu un pusaudžu personības aptauju atšķirīgo versiju pielietojums ir zinātniski korekts, nemaina pētījuma dizainu un šai gadījumā ir attaisnojams sakarā ar krievu pusaudžu iesaistīšanu šai pētījumā.
- 5) metodes veidotas tā, lai tās varētu izmantot gan individuālai, gan arī grupas testēšanai, tās ir ērti lietojamas un neprasa papildlīdzekļus;
- 6) to vērtēšanas sistēma un faktori ir vienādi gan latviešu, gan krievu valodās adaptētajos un standartizētajos variantos, kas atvieglo rezultātu apstrādi un interpretāciju;
- 7) bez pamatfaktoriem ir iespējams aplūkot arī sekundāros faktorus, kā, piemēram, ekstraversija vai vispārējā trauksme. Sekundāros faktorus var izmantot tad, kad nepieciešama iespējami plašāka informācija. Šajā pētījuma sekundārie faktori netika izmantoti.

R.B. Ketels bērnu personības aptaujā personības iezīmes identificē ar lielajiem alfabēta burtiem (no A līdz Q4), to apzīmējumi ir tādi paši arī 16 PF un HSPQ aptaujās.

Bērnu personības aptaujas latviskajā versijā ir ietverti 14 personības faktori. Salīdzinot ar 16 PF aptauju, šeit nav Q₂ (pašprietiekamība), M (iztēle), Q₁ (radikālisms) faktoru, bet papildu ir iekļauts D (uzbudināmība) faktors. Aptaujā lietotie faktoru nosaukumi un simboli attēloti 1. pielikumā. Faktori aprakstīti bipolāras skalas veidā, tās polos ir galējās izpausmes raksturojuma iezīmes. Aptaujas primārie faktori savstarpēji korelē, analizējot šos faktorus tika iegūti četri sekundārie faktori: ekstraversija, trauksme, paškontrolē un neatkarība.

Bērnu personības aptaujas latviskajā versijā ir 140 jautājumi, katram faktoram atbilst 10 jautājumi. Katram jautājumam (izņemot B faktora jautājumus) ir divi atbilžu varianti. Respondenta sniegtās atbildes, kas sakrīt ar aptaujas atbilžu “atslēgu”, iegūst 1 punktu. Katram faktoram tiek aprēķināts kopējais primāro punktu skaits, ko ar normatīvo datu tabulām pārvērš stenos. Ņemot vērā primāro faktoru vērtības, ir iespējams aprēķināt vēl četras sekundāro faktoru vērtības. Primāro un sekundāro faktoru aprēķinātos stenus atzīmē aptaujas profila lapā. Ja faktora skalas stenu skaits ir no 1 līdz 3, to var interpretēt kā “zemu” rādītāju; skaitu no 4 līdz 7 – kā “vidēju” rādītāju; bet no 8 līdz 10 – kā “augstu” rādītāju.

Izlasei piemērotās standartizētās Bērnu personības aptaujas statistiskā datu apstrāde Latvijā tika veikta atbilstoši oriģinālās BPA psihometriskās struktūras prasībām. Zēnu un meiteņu izlases standartizētā un adaptētā BPA varianta faktoru retesta korelācijas koeficienti pārsniedz 0,7 robežu ($p < 0,01$), kas atbilst testu ticamības prasībām. Latvijā adaptētā BPA varianta retesta ticamības rādītāji ir augsti (no 0,57 līdz 0,88). Turklāt jāatzīmē, ka adaptētajā BPA aptaujā katra faktora jautājumi nosaka attiecīgo personības iezīmi atbilstoši psihometriskajām prasībām.

6. tabula. Adaptētās un šī pētījuma ietvaros iegūtie Bērnu personības aptaujas (BPA) latviskās versijas faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti

Faktori		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
<i>Adaptētās BPA faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti</i>	zēnu izlasē (n=191)	0,57	0,65	0,72	0,50	0,38	0,53	0,58	0,44	0,73	0,51	0,58	0,47	0,48	0,63
	meiteņu izlasē (n=204)	0,55	0,61	0,74	0,53	0,28	0,47	0,50	0,47	0,52	0,53	0,62	0,52	0,48	0,61
<i>Šī pētījuma ietvaros iegūtie BPA faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti</i>	zēnu izlasē (n=29)	0,73	0,65	0,77	0,68	0,32	0,54	0,47	0,31	0,60	0,71	0,71	0,50	0,45	0,62
	meiteņu izlasē (n=27)	0,48	0,60	0,82	0,31	0,29	0,63	0,34	0,62	0,49	0,74	0,56	0,49	0,39	0,62
	kopējā izlasē (n=56)	0,62	0,60	0,77	0,60	0,49	0,61	0,51	0,48	0,73	0,70	0,59	0,46	0,43	0,61

Šī pētījuma ietvaros iegūtie Bērnu personības aptaujas iekšējās saskaņotības rādītāji (skat. 6. tabulu) ir līdzīgi Latvijā adaptētās un standartizētās BPA iekšējās saskaņotības rādītājiem. Jāņem vērā, ka meiteņu un zēnu izlases adaptētās un standartizētās BPA iekšējās saskaņotības rādītāji (skat. 6. tabulu) ir diezgan zemi (no 0,28 līdz 0,65), izņemot C faktoru,

kura K-R 20 koeficients pārsniedz 0,7. Tomēr tas nav pretrunā ar aptaujas autoru uzskatiem (Cattell and Kline, 1977, kā minēts Лайн, 1994) attiecībā uz to, ka augsta iekšējā saskaņotība ir pretēja augstai validitātei. Ja jautājumi ir stingri saskaņoti, tie korelē savā starpā, līdz ar to tests uzrāda diezgan “ierobežotu” mainīgo lielumu. R.B. Ketels uzskata, ka būtiskākais ir augsta validitāte, ko var panākt, ja testa uzdevumi nekorelē viens ar otru, bet korelē ar kritēriju, tomēr šādam testam pēc iekšējās saskaņotības būtu zema ticamība. Turklāt, lai arī personības iezīmes pēc satura ir diezgan izvērstas un mazāk homogēnas, tomēr zemāka iekšējā saskaņotība nebūt neliecina par zemu testa ticamību un validitāti (Agadžanjan K., Beļkova T., Kozlova L., & Lāce G., 2003).

Vidusskolēnu personības aptaujas latviskajā versijā ir 142 jautājumi ar trim atbilžu variantiem. VPA aptauja nosaka 14 primāros un četrus sekundāros personības faktorus. Katram faktoram ir latīņu alfabēta burta apzīmējums un nosaukums (skat. 2. pielikumu). VPA rezultātus apkopo, izmantojot aptaujas atbilžu “atslēgu”. Visos primārajos faktoros, izņemot B faktoru, respondenta “a” vai “c” atbilde, kas sakrīt ar “atslēgu”, iegūst divus punktus, bet atbilde “b” - vienu punktu. Visas B faktoram atbilstošās respondenta atbildes, kas sakrīt ar “atslēgu”, iegūst vienu punktu. Katram faktoram tiek aprēķināts kopējais primāro punktu skaits un saskaņā ar normatīvu tabulām pārvērsts stenos. Aptaujas sekundārie faktori konstatēti, savstarpēji korelējot primāros faktoros. Sekundāros faktoros stenos aprēķina pēc matemātiskām formulām, ievērojot dzimumatšķirības.

Jāatzīmē, ka starp Latvijā adaptētās un oriģinālās aptaujas faktoru retesta ticamības koeficientiem nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības ($p > 0,01$). VPA Latvijā adaptētā varianta vidējais retesta korelācijas koeficients ir 0,67. Tas liecina par adaptētās VPA rezultātu noturību atbilstoši aptaujas oriģinālam atkārtotas testēšanas gadījumos, kā arī norāda uz adaptētās aptaujas katra faktora jautājumu kopumu tā noteicošās personības iezīmes konstatācijai, kas atbilst oriģinālās Vidusskolēnu personības aptaujas psihometriskajām prasībām.

Šī pētījuma ietvaros iegūtie Vidusskolēnu personības aptaujas iekšējās saskaņotības rādītāji (skat. 7. tabulu) ir līdzīgi Latvijā adaptētās un standartizētās VPA iekšējās saskaņotības rādītājiem. Jāatzīmē, ka meiteņu un zēnu izlasei gandrīz visi Latvijā adaptētās un standartizētās aptaujas iekšējās saskaņotības faktoru Kronbaha alfas koeficienti ir zemāki par psihometrijā pieņemtajiem personības aptauju rādītājiem (no 0,18 līdz 0,63) (skat. 7. tabulu).

7. tabula. Vidusskolēnu personības aptaujas (VPA) faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti

Faktori		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
<i>Adaptētās VPA faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti</i>	zēnu izlasē (n=286)	0,28	0,29	0,48	0,42	0,34	0,53	0,38	0,57	0,63	0,32	0,37	0,26	0,26	0,53
	meiteņu izlasē (n=299)	0,39	0,43	0,49	0,35	0,18	0,50	0,32	0,50	0,55	0,21	0,50	0,42	0,26	0,43
<i>Šī pētījuma ietvaros iegūtie VPA faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti</i>	zēnu izlasē (n=23)	0,32	0,23	0,55	0,24	0,28	0,36	0,35	0,52	0,29	0,29	0,20	0,40	0,38	0,45
	meiteņu izlasē (n=19)	0,27	0,38	0,60	0,28	0,48	0,39	0,31	0,50	0,73	0,21	0,31	0,22	0,22	0,54
	kopējā izlasē (n=42)	0,29	0,28	0,60	0,30	0,43	0,39	0,34	0,49	0,70	0,22	0,28	0,35	0,32	0,48

Tomēr arī oriģinālam visu iekšējās saskaņotības faktoru vidējais koeficients ir zems – tikai 0,5 (Schuerger, 1992). Pēc R.B.Ketela uzskatiem, ja faktoru jautājumi savstarpēji korelē, tie noteiks vienu un to pašu personības iezīmi, bet nepieciešams, lai katrs jautājums sniegtu atšķirīgu informatīvu raksturojumu par personības iezīmi un lai katrs jautājums korelētu ar visu faktora jautājumu rezultātu summu. Šādā gadījumā tests ir valīds, kaut arī tam ir zema faktoru iekšējā saskaņotība. Rezumējot var teikt, ka Latvijā adaptētās aptaujas faktoru iekšējās saskaņotības rādītāji atbilst R.B. Ketela teorētiskajai nostādnei un oriģinālās aptaujas psihometriskajai struktūrai.

11-12 gadīgiem respondentiem, kuriem dzimtā valoda ir krievu valoda, tika piedāvāts aizpildīt R. Ketela adaptēto modificēto bērnu personības aptaujas krievisko versiju (Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла, Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева, 1993). Jāatzīmē, ka adaptētā modificētā bērnu personības aptaujas krieviskā versija un Bērnu personības aptaujas latviskā versija atšķiras pēc formas un satura. Bērnu personības aptaujas krieviskajā versijā ir 12 personības faktori, tajā nav J faktors (piesardzība) un N faktors (vērīgums). Minētajā aptaujas versijā 120 jautājumi, uz katru faktoru attiecas 10 jautājumi. Ketela bērnu personības aptauju Krievijā adaptētā un standartizētā varianta retesta ticamības rādītāji ir augsti (no 0,56 līdz 0,73). Tāpat jāatzīmē, ka adaptētajā krieviskajā versijā katra faktora jautājumi nosaka tam attiecīgo personības iezīmi atbilstoši psihometriskajām prasībām.

8. tabula. Šī pētījuma ietvaros iegūtie Bēnu personības aptaujas krieviskās versijas faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti

Faktori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	O	Q3	Q4
<i>zēnu izlasē</i> (n=53)	0,61	0,57	0,75	0,42	0,58	0,36	0,60	0,55	0,28	0,60	0,60	0,64
<i>meiteņu izlasē</i> (n=43)	0,63	0,64	0,70	0,57	0,25	0,36	0,60	0,48	0,10	0,53	0,54	0,27
<i>kopējā izlasē</i> (n=96)	0,62	0,61	0,73	0,50	0,53	0,35	0,60	0,52	0,31	0,58	0,62	0,53

Šī pētījumā iegūtie iekšējās saskaņotības rādītāji ir zemāki par psihometrijā pieņemtajiem personības aptauju rādītājiem (no 0,10 līdz 0,64) (skat. 8. tabulu), izņemot C faktoru, kura koeficients pārsniedz 0,7. Tomēr tas nav pretrunā ar R. Ketela uzskatiem par to, ka personības iezīmes pēc satura ir diezgan izvērstas un mazāk homogēnas, un zemāka iekšējā saskaņotība nebūt neliecina par zemu testa ticamību un validitāti. Jāņem vērā arī, ka šī pētījuma ietvaros piedalījās neliels 11-12 gadīgo krievu respondentu skaits (n=96), kas var ietekmēt iekšējos saskaņotības rādītājus.

13-15 gadīgiem respondentiem, kuriem dzimtā valoda ir krievu valoda, tika piedāvāts aizpildīt R. Ketela adaptēto pusaudžu personības aptaujas (PPA) krievisko versiju (Личностный опросник Р. Кеттелла для подростков, В.И. Чирков, 1998). Jāatzīmē, ka adaptētā pusaudžu personības aptaujas krieviskā versija un Vidusskolēnu personības aptaujas latviskā versija pēc formas un satura ir identiskas.

Pusaudžu personības aptaujas krieviskajā versijā ir 142 jautājumi ar trim atbilžu variantiem. PPA aptaujas krieviskajā versijā nosaka 14 primāros un četrus sekundāros personības faktorus. Visos primārajos faktorus, izņemot B faktoru, respondenta "a" vai "c" atbilde, kas sakrīt ar "atslēgu", iegūst divus punktus, bet atbilde "b" - vienu punktu. Visas B faktoram atbilstošās respondenta atbildes, kas sakrīt ar "atslēgu", iegūst vienu punktu. Katram faktoram tiek aprēķināts kopējais primāro punktu skaits un saskaņā ar normatīvu tabulām pārvērsts stenos, ievērojot dzimumatšķirības. Tika aprēķināti arī iekšējās saskaņotības rādītāji ar Kronbaha alfas palīdzību (skat. 9. tabulu).

9. tabula. Šī pētījuma ietvaros iegūtie Pusaudžu personības aptaujas krieviskās versijas faktoru iekšējās saskaņotības koeficienti

Faktori	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
<i>zēnu izlasē</i>	0,15	0,33	0,24	0,23	0,15	0,33	0,26	0,29	0,30	0,29	0,40	0,53	0,21	0,54
<i>meiteņu izlasē</i>	0,32	0,52	0,47	0,38	0,16	0,49	0,37	0,48	0,46	0,48	0,38	0,56	0,23	0,59
<i>kopējā izlasē</i>	0,24	0,41	0,33	0,30	0,15	0,46	0,38	0,39	0,48	0,40	0,38	0,57	0,24	0,57

Tie norāda, ka šī pētījuma ietvaros iegūta Pusaudžu personības aptaujas iekšējā saskaņotība ir zemāka par psihometrijā pieņemtajiem personības aptauju rādītājiem (no 0,15 līdz 0,59) (skat. 9. tabulu). Tomēr jāatzīmē, ka aptaujas faktoru iekšējās saskaņotības rādītāji atbilst R.B. Ketela teorētiskajai nostādnei un oriģinālās aptaujas psihometriskajai struktūrai. Šādā gadījumā tests ir valīds, kaut arī tam ir zema faktoru iekšējā saskaņotība.

Personības trauksmes skala

Šo trauksmes skalu (Шкала личностной тревожности) izstrādāja A.M. Prihožana (A.M. Прихожан) 1980.-1983. gadā pēc O.Kondaša (O.Кондаш) “Sociāli-situatīvo baiļu, trauksmes skalas” principa. Minētā tipa skalu galvenā īpatnība ir tā, ka tajās trauksme tiek noteikta pēc tā, kā cilvēks novērtē trauksmi vienā vai otrā ikdienas dzīves situācijā. Pēc autores domām, šāda tipa skalu vērtība ir tajā apstākļi, ka, pirmkārt, tās ļauj nošķirt realitātes jomas, kas rada trauksmi, un, otrkārt, tās ir mazāk atkarīgas no pusaudžu prasmes izzināt savus pārdzīvojumus, jūtas, t.i. no introspekcijas attīstības pakāpes un konkrētas pārdzīvojumu leksikas esamības. Pēdējā aptaujas versija aprobēta 1995.–1998. gadā. Metodei izstrādātas divas formas. Forma “A” domāta bērniem 10–12 gadu vecumā, forma “B” – pusaudžiem 13–16 gadu vecumā. Aptaujā ir 40 apgalvojumi, kas ļauj izvērtēt bērnu personības trauksmes līmeni. Katrs apgalvojums respondentam ir jānovērtē pēc Likerta skalas no 0 līdz 4 atkarībā no tā, cik lielā mērā šī situācija ir nepatīkama un var radīt nemieru un trauksmi, kur 0 nozīmē “nē, kad situācija nebūt neliekas nepatīkama” un 4 – “ļoti, kad situācija īpaši nepatīkama un ar to saistīts sevišķi stiprs nemiers, trauksme un bailes”. Aptauja ietver sevī četras skalas:

1. *Skolas trauksmes skalu* (skalā 10 apgalvojumi, piemēram, “Atbildēt pie tāfeles”), kur augsts vērtējums norāda uz trauksmi, saistītu ar situācijām skolā un saskarsmē ar skolotājiem;

2. *Pašvērtējuma trauksmes skalu* (skalā 10 apgalvojumi, piemēram, “Salīdzināt sevi ar citiem”), kur augsts vērtējums norāda uz trauksmi, saistītu ar paštēlu un attieksmi pret sevi un savu izskatu;
3. *Starppersonu trauksmes skalu* (skalā 10 apgalvojumi, piemēram, “Ar tevi negrib spēlēties”), kur augsts vērtējums norāda uz trauksmi, saistītu ar saskarsmes situācijām;
4. *Maģiskās trauksmes skalu* (skalā 10 apgalvojumi, piemēram, “Domāt par spokiem un citām briesmīgām parādībām”), kur augsts vērtējums norāda uz trauksmi, saistītu ar mistiskām un nesaprotamām parādībām.

Katrā apakšskalā iegūtie punkti tiek summēti atsevišķi un pēc tam saskaitīti kopā. Lielāks punktu skaits norāda uz augstāku personības trauksmi.

Aptauja tulkota no krievu valodas, izmantojot uz/no tulkošanas procedūru: vispirms divi cilvēki neatkarīgi tulkoja aptauju no krievu valodas latviešu valodā, tad cits cilvēks to pārtulkoja atkal krieviski. Pēc tam tika analizētas atšķirības starp abiem latviskajiem tulkojumiem, kā arī starp krievisko tulkojumu no latviešu valodas un oriģinālu. Turpinājumā aptauju aizpildīja 6 cilvēki, lai pārbaudītu instrukcijas un jautājumu saprotamību. Pēc viņu ieteikuma tika izdarīti vēl atsevišķi precizējumi, un galarezultātā sagatavotā aptauja izmantota pētījumā.

Tā kā Personības trauksmes skala Latvijā tiek lietota pirmo reizi, tad iekšējās saskaņotības rādītāji noteikti ar Kronbaha alfas koeficientu palīdzību (skat. 6.tabulu).

10. tabula. Izlases krievu un latviešu grupas respondentu Personības trauksmes aptaujas skalas Kronbaha alfas koeficienti

<i>Izlase</i>	<i>Skolas trauksmes skala</i>	<i>Pašvērtējuma trauksmes skala</i>	<i>Starppersonu trauksmes skala</i>	<i>Maģiskās trauksmes skala</i>	<i>Kopējā personības trauksmes skala</i>
<i>Krievu grupa (n=194)</i>	$\alpha = 0,78$	$\alpha = 0,71$	$\alpha = 0,78$	$\alpha = 0,87$	$\alpha = 0,90$
<i>Latviešu grupa (n=98)</i>	$\alpha = 0,75$	$\alpha = 0,71$	$\alpha = 0,79$	$\alpha = 0,81$	$\alpha = 0,86$

Radītāji ALPHA visās skalās liecina, ka šī aptauja sniedz ticamus pētījuma rezultātus.

Bassa - Darki aptauja

Pētījumam izmantota A.Bassa un A.Darki (Buss & Durkee, 1957) diagnostikas metodika. Tā ir viena no biežāk lietotajām ārzemju psiholoģijas metodikām agresijas pētīšanai.

Autori agresiju pētī kā kompleksu fenomenu. Aptaujā ir astoņas skalas, kuras ietver svarīgākos agresijas rādītājus:

1. fiziskā agresija – fiziska spēka pielietošana pret citu cilvēku;
2. verbālā agresija – vārdiska negatīvu jūtu izpausme pret citiem cilvēkiem;
3. netiešā agresija – netieši izplatītas baumas, aizskaroši joki un neadekvāti niknuma uzliesmojumi pret citiem cilvēkiem;
4. negatīvisms – uzvedības opozicionāra forma, parasti vērsta pret autoritāti / vadību, kas var pāraugt no pasīvas pretošanās aktīvā pretdarbībā pret prasībām, noteikumiem un likumiem;
5. kaitinātieteksme – tieksme kaitināt, rīkoties impulsīvi, asi un rupji;
6. aizdomīgums – tieksme neuzticēties, būt piesardzīgam saskarsmē ar citiem cilvēkiem, pastāvot pārlicēbai, ka apkārtējie tiecas nodarīt ļaunu;
7. aizvainojums – skaudības un naida izpausme pret apkārtējiem cilvēkiem, ko nosaka niknuma un neapmierinātības izjūta pret kādu konkrētu personu vai pat visu pasauli, patiesu vai šķietamu ciešanu dēļ;
8. vainas izjūta – cilvēka attieksme un rīcība pret sevi un apkārtējiem, jūtot sirdsapziņas pārmetumus, pamatojoties uz varbūtējo pārliecību, ka viņš ir slikts, rīkojas ļauni.

Pirmās, otrās un trešās skalas datu summa uzrāda kopējo agresivitātes indeksu, bet sestās un septītās skalas datu summa - kopējo naidīguma indeksu.

Aptaujā ietverti 75 apgalvojumi, un respondenta uzdevums attiecībā uz sevi izvērtēt tos – piekrist vai nepiekrist.

Atbilstoši aptauju adaptācijas un standartizācijas procesa prasībām veikta rezultātu iekšējā saskaņotība, izmantojot Kūdera–Ričardsona formulu (KR-20). Iegūto rezultātu statistiskā analīze parādīja, ka gan krievu, gan latviešu grupu Bassa-Darki aptaujas iekšējās saskaņotības koeficients ir 0.71. Tas liecina, ka šī aptauja sniedz ticamus pētījuma rezultātus.

Pētījuma procedūra

Pētījuma dati tika iegūti 2001. – 2004. gados.

Vekslera bērnu intelektuālās skalas dati tika iegūti individuāli no 346 respondentiem 11–15 gadu vecumā ar viņu vecāku piekrišanu. Individuālā izpēte ar WISC-R notika divos posmos (kopumā apmēram 2 – 2,5 stundas) ar trīs dienu intervālu. Izpēte notika skolas telpās pēc mācību stundām. ABFS audzēkņu individuālā izpēte notika ABFS mācību telpās pēc nodarbībām sestdienās no 11.30 līdz 15.00.

Pētījumam tika atlasīti 292 pusaudži vecumā no 11 līdz 15 gadiem – 113 intelektuāli apdāvināti pusaudži (66 krievu pusaudži un 47 latviešu pusaudži), kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R, un 179 pusaudži, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15) (128 krievu pusaudži un 51 latviešu pusaudzis). Pārējie respondenti (54 cilvēki) neatbilda pētījuma kritērijiem – IQ vai normas robežās, vai virs 130 ballēm. Visi respondenti un viņu vecāki tika informēti par Vekslera bērnu intelektuālās skalas iegūtiem rezultātiem.

Bērnu personības aptaujas, Vidusskolēnu personības aptaujas, Personības trauksmes skalas, Bassa-Darki aptaujas dati gūti gan individuāli, gan frontāli mazās grupās. Informācija par psiholoģiskā pētījuma rezultātiem tika piedāvāta katram skolēnam un viņa vecākiem.

PĒTĪJUMA REZULTĀTI UN TO INTERPRETĀCIJA

Kā jau tika norādīts ievadā, promocijas darba ietvaros tiek izvirzīti šādi pētījuma jautājumi:

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir personības iezīmju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem, kuriem IQ ir normas robežās (100 ± 15)?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir agresijas rādītāju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$)?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir trauksmes rādītāju atšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$)?

Paralēli tika izvirzīti arī papildus pētījuma jautājumi:

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir personības iezīmju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir agresijas rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir agresijas rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir trauksmes rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Vai pastāv un ja pastāv, tad kādas ir trauksmes rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem?

Pētījuma datu analīze ir atspoguļota trīs sadaļās.

Pirmajā sadaļā tika analizētas personības iezīmju atšķirības dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektu normas robežās, kā arī personības iezīmju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem. Šo datu analīze un interpretācija ļaus atbildēt uz pirmo pētījuma jautājumu un pirmo papildus pētījuma jautājumu.

Otrā sadaļā ietver agresijas rādītāju atšķirību analīzi dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu, kā arī agresijas rādītāju

dzimumatšķirību analīzi dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un agresijas rādītāju atšķirības starp 11-12 un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem – tādejādi gūsim atbildi uz otro pētījuma jautājumu un diviem papildus pētījuma jautājumiem.

Trešā sadaļā sniegta trauksmes rādītāju atšķirību analīze dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu, kā arī trauksmes rādītāju dzimumatšķirību analīze dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un trauksmes rādītāju atšķirības starp 11-12 un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kas ļaus rast atbildi uz trešo pētījuma jautājumu un vēl diviem papildus pētījuma jautājumiem.

Svarīgi atzīmēt, ka pētījuma izlases tika sadalītas apakšgrupās pēc šādiem demogrāfiskiem kritērijiem:

- tautība (latvieši 34% un krievi 66%; katram respondentam tika piedāvātas aizpildīt testu un metožu lapas dzimtā valodā, sakarā ar ko pētījumā tiek izmantotas katras metodes divas versijas – latviešu un krievu valodās. Nebūtu zinātniski korekti apvienot iegūtos rezultātus);
- vecums (krievu izlases 11-12 gadīgie pusaudži – 49% un 13-15 gadīgie pusaudži – 51%; latviešu izlases 11-12 gadīgie pusaudži – 57% un 13-15 gadīgie pusaudži – 43%; dažādu vecumu atšķirību analīze ir pētījuma jautājuma svarīgs komponents);
- dzimums (katrā izlases grupā līdzīgi tiek pārstāvēti abi dzimumi: gan intelektuāli apdāvināto pusaudžu grupā, gan pusaudžu ar intelektu normas robežās grupā ir 53% zēnu un 47% meiteņu.)

Personības iezīmju atšķirības dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektu normas robežās

Šīs sadaļas ietvaros tika noteiktas personības iezīmju atšķirības dažādu vecumu (11–12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem) intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R un pusaudžiem ar intelektu normas robežās, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15). Tāpat tika konstatētas personības iezīmju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem.

Pēc iegūtajiem rezultātiem intelektuāli apdāvinātu pusaudžu grupās un pusaudžu ar intelektuālo normu grupās tika veikta analīze un interpretācija.

Analīzes plāns

1. Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R un pusaudžu ar intelektu normas robežās, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15) personības iezīmju vispārīgs apraksts;
2. 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās personības iezīmju salīdzinājums atsevišķi krievu un latviešu izlasē³;
3. 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās personības iezīmju salīdzinājums atsevišķi krievu un latviešu izlasē;
4. 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu zēnu un meiteņu personības iezīmju salīdzinājums atsevišķi krievu un latviešu izlasē;
5. 11-12 gadīgo zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās personības iezīmju salīdzinājums atsevišķi krievu un latviešu izlasē;
6. 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu zēnu un meiteņu personības iezīmju salīdzinājums atsevišķi krievu un latviešu izlasē;
7. 13-15 gadīgo zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās personības iezīmju salīdzinājums atsevišķi krievu un latviešu izlasē;
8. Rezultātu apkopojums un secinājumi.

³ Īpaši jāatzīmē, ka Bērnu personības aptaujas versijas atšķiras 11-12 gadīgiem latviešu un krievu respondentiem. Savukārt, Vidusskolēnu personības aptaujas latviskā versija un R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptaujas krieviskā versija pēc formas un satura ir identiskas 13-15 gadīgiem respondentiem.

Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās personības iezīmju rezultātu analīze

Pēc pētījumā iegūto datu apkopošanas, tika veikta Bērnu un Vidusskolēnu personības aptauju faktoru aprakstošās statistikas rādītāju analīze (skat. 3. pielikumu). Gandrīz visu faktoru empīriskie sadalījumi gan pēc asimetrijas, gan ekscesa koeficienta veido normālu sadalījumu, kas nozīmē, ka aritmētisko vidējo mēs varam uzskatīt par adekvātu centrālās tendences rādītāju. Gan intelektuāli apdāvinātu pusaudžu, gan pusaudžu ar intelektu normas robežās aritmētiskie vidējie latviešu un krievu izlasēs iekļaujas Ketela bērnu un jauniešu aptauju normas intervālā ($3 < M < 8$).

Lai konstatētu, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp izlases respondentiem, tika izmantots t-Stjudenta kritērijs (dažos gadījumos – Manna-Vitnija U kritērijs). 11–12 un 13–15 gadīgu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Bērnu un Vidusskolēnu personības aptauju aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji attēloti 7. un 8. tabulās.

Analizējot 11–12 un 13–15 gadīgu intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu un krievu pusaudžu ar intelektu normas robežās Ketela adaptētās modificētās bērnu personības aptaujas un adaptētās pusaudžu personības aptaujas statistiskus rādītājus (11. tabulā), tika konstatēts, ka 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē faktoru A (sirsnība) ($M_{\text{apd}}=6,26$; $M_{\text{norm}}=5,45$; $t=2,05$; $p<0,05$), B (inteleks) ($M_{\text{apd}}=7,76$; $M_{\text{norm}}=4,45$; $U=408,0$; $p<0,001$), C (emocionālā stabilitāte) ($M_{\text{apd}}=6,37$; $M_{\text{norm}}=4,86$; $t=3,51$; $p<0,001$) un E (dominēšana) ($M_{\text{apd}}=5,55$; $M_{\text{norm}}=4,64$; $t=2,11$; $p<0,05$) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, faktora Q3 (paškontrolle) ($M_{\text{apd}}=4,79$; $M_{\text{norm}}=5,66$; $U=829,0$; $p<0,05$) rādītāji ir statistiski nozīmīgi zemāki intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē 11-12 gadu vecumā salīdzinājumā ar viņu vienaudžiem ar intelektu normas robežās (sk. 4. pielikumā).

Statistiski nozīmīgi augstāki rezultāti B (inteleks) ($M_{\text{apd}}=4,32$; $M_{\text{norm}}=3,23$; $t=2,83$; $p<0,05$) faktorā ir vērojami intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem 13-15 gadu vecumā, salīdzinot ar viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu (sk. 5. pielikumā).

Pārējos personības faktoros nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu ne 11-12 gadīgo, ne 13-15 gadīgo pusaudžu krievu izlasē (sk. 4. un 5. pielikumos).

11. tabula. 11–12 un 13–15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu un krievu pusaudžu ar intelektu normas robežās Ketela adaptētās modificētās bērnu personības aptaujas un adaptētās pusaudžu personības aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji

Personības faktori		Krievu izlase					
		Modificētā bērnu personības aptauja			Pusaudžu personības aptauja		
		11–12 gadīgie pusaudži (n=96)			13–15 gadīgie pusaudži (n=98)		
		Apdāvinātie	Intelektuāla norma	Secinošā statistika	Apdāvinātie	Intelektuāla norma	Secinošā statistika
Faktors A (sīrsnība)	M SD	6,26 1,75	5,45 2,13	t = 2,05*	5,68 1,72	5,06 1,63	t = 1,68
Faktors B (intelekts)	M SD	7,76 2,27	4,45 2,71	U=408,00***	4,32 1,79	3,23 1,70	t = 2,83**
Faktor C (emocionālā stabilitāte)	M SD	6,37 2,26	4,86 1,91	t = 3,51**	5,71 2,02	5,30 1,67	t = 1,04
Faktors D (uzbudināmība)	M SD	5,63 1,68	5,66 1,83	U = 1099,00	6,21 1,64	6,39 1,55	t = - 0,49
Faktors E (dominēšana)	M SD	5,55 2,18	4,64 2,01	t = 2,11*	4,64 2,28	4,73 1,72	t = - 0,18
Faktors F (entuziasms)	M SD	6,03 2,06	5,81 1,77	t = 0,55	6,61 1,79	6,39 1,66	t = 0,58
Faktors G (konformisms)	M SD	5,84 2,14	5,29 1,98	t = 1,29	4,82 1,93	4,41 1,90	t = 0,96
Faktors H (drosme)	M SD	6,00 2,43	5,47 1,87	t = 1,22	5,89 1,77	5,40 1,63	t = 1,32
Faktors I (jūtīgums)	M SD	5,89 1,56	6,09 1,82	t = - 0,53	5,64 1,66	5,59 1,56	t = 0,16
Factor J^a (piesardzība)	M SD				6,63 1,74	6,81 1,93	t = - 0,41
Faktors O (pašpārliecinātība)	M SD	6,66 1,96	6,64 1,85	t = 0,05	5,50 1,60	5,77 1,86	t = -0,68
Faktors Q2^a (pašpietiekamība)	M SD				5,44 2,49	5,69 2,01	t = - 0,50
Faktors Q3 (paškontrolē)	M SD	4,79 1,96	5,66 2,21	U=829,00*	6,07 1,54	6,46 1,90	t = - 0,96
Faktors Q4 (spriedze)	M SD	6,39 2,13	6,22 2,04	t = 0,40	5,93 2,19	6,54 1,87	t = - 1,40

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

^a šo faktoru nav BPA krievu versijā

Analizējot 11–12 un 13–15 gadu veco latviešu izlases intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Bērnu un Vidusskolēnu personības aptauju (BPA un VPA) statistiskus rādītājus (12. tabulā), tika konstatēts, ka statistiski nozīmīgas atšķirības ir tikai vienā faktorā – J (piesardzība). 11-12 gadīgo veco intelektuāli apdāvinātu latviešu pusaudžu izlasē faktora J (piesardzība) (M apd=4,22; M norm=5,55; t=-2,06; p<0,05) rādītājs ir statistiski nozīmīgi zemāks kā pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā (sk. 6. pielikumā). Savukārt, pārējos personības faktoros nav konstatētas statistiski nozīmīgas

atšķirības starp intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu ne 11-12 gadīgo, ne 13-15 gadīgo pusaudžu latviešu izlasē (sk. 6. un 7. pielikumos).

12. tabula. 11–12 un 13–15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu izlases pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Bērnu un Vidusskolēnu personības aptauju (BPA un VPA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji

Personības faktori		Latviešu izlase					
		Bērnu personības aptauja			Vidusskolēnu personības aptauja		
		11–12 gadīgie pusaudži (n=56)			13–15 gadīgie pusaudži (n=42)		
		Apdāvinātie	Intelektuāla norma	Secinošā statistika	Apdāvinātie	Intelektuāla norma	Secinošā statistika
Faktors A (sirsnība)	M SD	4,96 2,03	5,07 1,96	t = - 0,20	5,40 1,50	5,14 1,42	t = 0,54
Faktors B (intelekts)	M SD	5,78 1,91	5,31 1,95	t = 0,91	6,60 1,50	5,64 1,62	t = 1,83
Faktors C (emocionālā stabilitāte)	M SD	5,74 2,25	5,07 1,87	t = 1,22	6,60 1,92	6,05 2,19	t = 0,79
Faktors D (uzbudināmība)	M SD	6,74 2,05	7,14 2,12	t = - 0,71	5,33 2,09	5,36 1,73	t = - 0,05
Faktors E (dominēšana)	M SD	6,70 2,32	5,97 2,47	t = 1,15	6,73 2,22	7,05 1,68	t = - 0,49
Faktors F (entuziasms)	M SD	6,11 2,28	6,76 2,25	t = - 1,07	6,47 1,96	5,86 1,64	t = 1,01
Faktors G (konformisms)	M SD	4,00 1,71	4,21 2,13	t = - 0,40	4,67 1,91	5,09 1,34	t = - 0,79
Faktors H (drosme)	M SD	5,41 2,45	5,24 2,03	t = 0,28	6,20 1,86	6,36 1,92	t = - 0,26
Faktors I (jūtīgums)	M SD	3,70 2,05	4,10 2,13	t = - 0,72	4,53 1,25	3,59 2,06	t = 1,58
Factor J (piesardzība)	M SD	4,22 2,67	5,55 2,16	t = - 2,06*	5,47 2,47	6,23 1,31	t = - 1,09
Faktors Nⁿ (vērtīgums)	M SD	5,67 2,51	6,66 2,04	t = - 1,62			
Faktors O (pašpārliecīcinātība)	M SD	5,33 2,11	6,17 2,25	t = - 1,44	6,00 1,60	5,23 1,60	t = 1,44
Faktors Q2^a (pašpietiekamība)	M SD				6,07 1,75	5,74 1,85	t = 0,53
Faktors Q3 (paškontrolē)	M SD	4,11 1,78	4,93 1,87	t = - 1,68	6,00 2,00	5,27 1,49	t = 1,27
Faktors Q4 (spriedze)	M SD	6,07 2,23	6,66 1,56	t = - 1,13	4,53 1,96	5,45 1,63	t = - 1,56

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

^a šo faktoru nav BPA

ⁿ šo faktoru nav VPA

Analizējot 11–12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bērnu personības aptaujas (BPA) aprakstošās un salīdzinošās statistiskos rādītājus 13. tabulā, tika konstatētas ka, 11-12 gadīgo veco intelektuāli apdāvinātu latviešu meiteņu izlasē faktora J (piesardzība) (M apd=3,83; M norm=5,80; t=-2,02; p<0,05) rādītāji ir statistiski nozīmīgi zemāki kā meiteņu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā.

Svarīgi atzīmēt, ka faktora B (intelekti) rādītāji ir statistiski augstāki 11-12 gadīgiem zēniem nekā meitenēm gan intelektuāli apdāvināto latviešu pusaudžu izlasē (M zēni=7,00; M meit.=4.25; t=5,34; p<0,001), gan latviešu pusaudžu izlasē ar intelektu normas robežās (M zēni=6,43; M meit.=4.27; t=3,55; p<0,001). Pārējos personības faktoros nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un latviešu pusaudžiem ar intelektuālo normu gan meiteņu, gan zēnu izlasēs (sk. 6. un 7. pielikumos).

13. tabula. 11–12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bērnu personības aptaujas (BPA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

		11 – 12 gadu veco latviešu pusaudži (n=56)											
Personības faktori		Intelektuāli apdāvināti latviešu pusaudži (n=27)		Latviešu pusaudži ar intelektuālo normu (n=29)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes		
		Faktors A	M	5,07	4,83	5,21	4,93						
	SD	2,55	1,19	2,15	1,83	- 0,17	-0,16	0,29	0,38				
Faktors B	M	7,00	4,25	6,43	4,27								
	SD	1,36	1,29	1,55	1,71	1,05	-0,03	5,34***	3,55***				
Faktors C	M	5,73	5,75	5,29	4,87								
	SD	2,43	2,09	1,59	2,13	0,58	1,08	- 0,02	0,60				
Faktors D	M	7,07	6,33	7,14	7,13								
	SD	2,52	1,23	2,71	1,46	- 0,08	-1,52	0,92	0,01				
Faktors E	M	6,53	6,92	6,21	5,73								
	SD	2,00	2,75	2,33	2,66	0,40	1,13	- 0,42	0,52				
Faktors F	M	6,47	5,67	6,86	6,67								
	SD	2,45	2,06	2,25	2,32	- 0,45	-1,17	0,90	0,22				
Faktors G	M	3,67	4,42	3,93	4,47								
	SD	1,76	1,62	1,73	2,47	- 0,40	-0,06	- 1,14	- 0,67				
Faktors H	M	5,13	5,75	5,71	4,80								
	SD	2,20	2,80	1,54	2,37	- 0,82	0,96	- 0,64	1,22				
Faktors I	M	3,67	3,75	4,14	4,07								
	SD	2,19	1,96	1,96	2,34	- 0,62	-0,37	- 0,10	0,10				
Faktors J	M	4,53	3,83	5,29	5,80								
	SD	2,53	2,89	2,20	2,18	- 0,85	-2,02*	0,67	- 0,63				
Faktors N	M	5,67	5,67	7,21	6,13								
	SD	3,31	0,98	2,33	1,64	- 1,45	-0,87	0,00	1,45				
Faktors O	M	5,60	5,00	6,07	6,27								
	SD	2,13	2,13	2,27	2,31	- 0,58	-1,46	0,73	- 0,23				
Faktors Q3	M	3,80	4,50	5,07	4,80								
	SD	1,82	1,73	2,09	1,70	- 1,75	-0,45	- 1,01	0,39				
Faktors Q4	M	6,67	5,33	6,64	6,67								
	SD	2,19	2,15	1,39	1,76	0,04	-1,78	1,59	- 0,04				

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

14. tabula. 13–15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Vidusskolēnu personības aptaujas (VPA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Personības faktori		13 – 15 gadu veco latviešu pusaudži (n=42)										
		Intelektuāli apdāvināti latviešu pusaudži (n=20)		Latviešu pusaudži ar intelektuālo normu (n=22)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Faktors A	M	5,33	5,44	5,25	5,07							
	SD	1,97	1,24	1,39	1,49	0,09	0,62	- 0,14	0,28			
Faktors B	M	7,00	6,33	5,88	5,50							
	SD	1,26	1,66	2,10	1,34	1,16	1,33	0,83	0,51			
Faktors C	M	5,67	7,22	7,75	5,07							
	SD	1,37	2,05	2,12	1,59	- 2,09*	2,83**	- 1,63	3,37**			
Faktors D	M	4,83	5,67	5,25	5,43							
	SD	1,83	2,29	2,60	1,09	-0,33	0,29	- 0,74	- 0,23			
Faktors E	M	6,83	6,67	6,12	7,57							
	SD	1,33	2,74	1,46	1,60	0,93	-0,90	0,14	- 2,10*			
Faktors F	M	6,17	6,67	4,75	6,50							
	SD	2,04	2,00	1,58	1,34	1,47	0,24	- 0,47	- 2,76**			
Faktors G	M	3,17	5,67	5,50	4,86							
	SD	1,47	1,50	1,07	1,46	- 3,45**	1,28	- 3,19**	1,09			
Faktors H	M	5,33	6,78	6,25	6,43							
	SD	1,75	1,79	2,25	1,79	-0,83	0,46	- 1,55	- 0,21			
Faktors I	M	4,67	4,44	5,00	2,79							
	SD	1,03	1,42	1,60	1,89	-0,44	2,25*	0,33	2,79**			
Faktors J	M	4,17	6,33	6,50	6,07							
	SD	1,83	2,55	1,51	1,21	- 2,61*	0,33	- 1,79	0,73			
Faktors O	M	6,83	5,44	4,88	5,43							
	SD	1,33	1,59	2,36	1,02	1,82	0,03	1,76	- 0,77			
Faktors Q2	M	5,83	6,22	6,17	5,54							
	SD	1,94	1,72	2,56	1,51	-0,25	0,29	- 0,41	0,68			
Faktors Q3	M	5,33	6,44	5,63	5,07							
	SD	1,51	2,24	0,92	1,73	-0,45	1,66	- 1,06	0,84			
Faktors Q4	M	5,33	4,00	5,75	5,29							
	SD	2,07	1,80	1,39	1,77	-0,45	-1,69	1,33	0,64			

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Analizējot 13–15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Vidusskolēnu personības aptaujas secinošās statistikas rādītājus (14. tabulā), tika konstatēts ka, 13-15 gadīgo veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu izlasē faktoru C (emocionālā stabilitāte) (M apd=5,67; M norm=7,75; t=-2,09; p<0,05), G (konformisms) (M apd=3,17; M norm=5,50; t=3,45; p<0,01) un J (piesardzība) (M apd=4,17; M norm=6,50; t=-2,61; p<0,05) rādītāji ir statistiski nozīmīgi zemāki kā latviešu zēnu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā.

Savukārt, 13-15 gadīgo veco intelektuāli apdāvinātu latviešu meiteņu izlasē faktoru C (emocionālā stabilitāte) (M apd=7,22; M norm=5,07; t=2,83; p<0,01) un I (jūtīgums)

(M apd=4,44; M norm=2,79; t=2,25; p<0,05) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā latviešu meiteņu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā.

Analizējot 13–15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektuālo normu personības iezīmju iekšgrupas dzimumatšķirības (14. tabulā), ir atzīmēts, ka 13-15 gadīgo veco latviešu zēnu ar intelektu normas robežās izlasē faktoru C (emocionālā stabilitāte) (M zēni=7,75; M meit.=5,07; t=3,37; p<0,01) un I (jūtīgums) (M zēni=5,00; M meit.=2,79; t=2,79; p<0,01) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā latviešu meiteņu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, 13-15 gadīgām latviešu meitenēm ar intelektuālo normu ir statistiski nozīmīgi augstāki faktora E (dominēšana) (M meit.=7,57; M zēni=6,12; t=-2,10; p<0,05) rezultāti un faktora F (entuziasms) (M meit.=6,50; M zēni=4,75; t=-2,76; p<0,01) rezultāti nekā latviešu zēniem ar intelektu normas robežās.

Intelektuāli apdāvinātu 13-15 gadu veco latviešu pusaudžu izlasē tika konstatētas personības iezīmju dzimumatšķirības tikai vienā faktorā – G (konformisms). Šajā grupā meiteņu faktora G rezultāts (M meit.=5,67; M zēni=3,17; t=-3,19; p<0,01) ir statistiski nozīmīgi augstāks kā zēnu.

Pārējos personības faktoros nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ne 13-15 gadīgo latviešu meiteņu, ne tā paša vecuma zēnu izlasēs.

Analizējot 11–12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Ketela adaptētās modificētās bērnu personības aptaujas secinošās statistikas rādītājus (15. tabulā), tika konstatēts ka, 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu izlasē faktoru B (intelekti) (M apd=7,38; M norm=4,20; t=4,61; p<0,001), C (emocionālā stabilitāte) (M apd=6,46; M norm=4,87; t=2,85; p<0,01) un E (dominēšana) (M apd=5,77; M norm=4,37; t=2,33; p<0,05) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā krievu zēnu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu meiteņu personības aptaujas rezultāti statistiski nozīmīgi atšķiras no meiteņu ar intelektu normas robežās rezultātiem tikai pēc viena faktora B (intelekti) (M apd=8,58; M norm=4,71; t=4,51; p<0,001). Visos pārējos faktoros netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu ne zēnu, ne meiteņu izlasēs.

15. tabula. 11 – 12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Ketela adaptētās modificētās bērnu personības aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Personības faktori		11 – 12 gadu veco krievu pusaudži (n=96)											
		Intelektuāli apdāvināti krievu pusaudži (n=38)		Krievu pusaudži ar intelektuālo normu (n=58)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Faktors A	M	6,19	6,42	5,63	5,25								
	SD	1,81	1,68	2,19	2,08	1,03	1,71	- 0,36	0,68				
Faktors B	M	7,38	8,58	4,20	4,71								
	SD	2,45	1,62	2,68	2,76	4,61***	4,51***	- 1,54	- 0,72				
Faktors C	M	6,46	6,17	4,87	4,86								
	SD	2,21	2,44	1,98	1,88	2,85**	1,84	0,37	0,02				
Faktors D	M	5,62	5,67	5,47	5,86								
	SD	1,60	1,92	1,78	1,90	0,33	- 0,29	- 0,09	- 0,81				
Faktors E	M	5,77	5,08	4,37	4,93								
	SD	2,39	1,62	2,13	1,86	2,33*	0,25	0,90	- 1,07				
Faktors F	M	5,88	6,33	5,40	6,25								
	SD	1,97	2,31	1,94	1,48	0,93	0,14	- 0,62	- 1,87				
Faktors G	M	5,96	5,58	5,50	5,07								
	SD	1,95	2,57	2,05	1,92	0,86	0,70	0,50	0,82				
Faktors H	M	6,04	5,92	5,57	5,36								
	SD	2,58	2,15	1,99	1,75	0,77	0,87	0,14	0,42				
Faktors I	M	5,81	6,08	6,37	5,79								
	SD	1,77	1,00	1,73	1,89	- 1,19	0,51	- 0,50	1,22				
Faktors O	M	6,69	6,58	6,53	6,75								
	SD	2,11	1,68	2,05	1,65	0,29	- 0,29	0,16	- 0,44				
Faktors Q3	M	5,19	3,92	6,23	5,04								
	SD	2,08	1,38	2,06	2,24	- 1,88	- 1,60	1,93	2,12*				
Faktors Q4	M	6,50	6,17	6,23	6,21								
	SD	2,30	1,75	2,06	2,04	0,46	- 0,07	0,45	0,04				

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Analizējot 11-12 gadīgo krievu pusaudžu ar intelektuālo normu iekšgrupas dzimumatšķirības, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības faktorā Q3 (paškontrolē). 11-12 gadu veciem krievu zēniem ar intelektu normas robežās ir statistiski augstāki paškontroles faktora rādītāji nekā meitenēm tajā pašā grupā (M zēni=6,23; M meit.=5,04; t=2,12; p<0,05). Pārējos personības faktoros nav konstatētas statistiski nozīmīgas dzimumatšķirības ne 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē, ne krievu pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā.

16. tabula. 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Pusaudžu personības aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Personības faktori		13 – 15 gadu veco krievu pusaudži (n=98)									
		Intelektuāli apdāvināti krievu pusaudži (n=28)		Krievu pusaudži ar intelektuālo normu (n=70)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Faktors A	M	5,27	6,15	4,85	5,34						
	SD	2,15	0,90	1,70	1,52	0,75	1,78	- 1,38	- 1,25		
Faktors B	M	3,87	4,85	3,46	2,90						
	SD	2,17	1,07	1,70	1,68	0,73	3,84***	- 1,48	1,38		
Faktors C	M	5,47	6,00	5,12	5,55						
	SD	2,00	2,08	1,65	1,70	0,66	0,74	- 0,69	- 1,06		
Faktors D	M	5,93	6,54	6,46	6,28						
	SD	1,53	1,76	1,48	1,67	- 1,17	0,46	- 0,97	0,50		
Faktors E	M	3,67	5,77	4,49	5,07						
	SD	1,95	2,17	1,66	1,77	- 1,56	1,12	- 2,70**	- 1,40		
Faktors F	M	6,13	7,15	6,22	6,62						
	SD	1,41	2,08	1,54	1,82	- 0,19	0,84	- 1,54	- 0,99		
Faktors G	M	4,80	4,85	4,46	4,34						
	SD	1,42	2,44	2,07	1,65	0,58	0,78	- 0,06	0,26		
Faktors H	M	5,67	6,15	5,32	5,52						
	SD	1,76	1,82	1,29	2,03	0,81	0,97	- 0,72	- 0,50		
Faktors I	M	6,27	4,92	5,90	5,14						
	SD	1,16	1,89	1,61	1,41	0,80	- 0,41	2,30*	2,06*		
Faktors J	M	6,20	7,17	6,53	7,19						
	SD	1,57	1,85	1,59	2,30	- 0,67	- 0,03	- 1,47	- 1,35		
Faktors O	M	5,67	5,31	5,76	5,79						
	SD	1,68	1,55	1,95	1,76	- 0,16	- 0,86	0,59	- 0,08		
Faktors O2	M	5,47	5,42	5,83	5,50						
	SD	2,64	2,39	1,78	2,32	- 0,58	- 0,10	0,05	0,64		
Faktors Q3	M	6,40	5,69	6,17	6,86						
	SD	1,68	1,32	1,69	2,13	0,45	- 1,82	1,23	- 1,51		
Faktors Q4	M	5,60	6,31	6,90	6,03						
	SD	2,06	2,36	1,51	2,21	- 2,58	0,36	- 0,85	1,95		

* p < ,05;

** p < ,01;

*** p < ,001

Analizējot 13–15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Pusaudžu personības aptaujas secinošās statistikas rādītājus (16. tabulā), tika konstatēts, ka 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu meiteņu faktora B (intelektu) (M apd=4,85; M norm=2,90; t=3,84; p<0,001) rādītāji ir statistiski augstāki nekā meitenēm ar intelektuālo normu tajā pašā vecumā.

13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu faktora I (jūtīgums) (M zēni=6,27; M meit.=4,92; t=2,30; p<0,05) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā intelektuāli apdāvinātu krievu meiteņu izlasē tajā pašā vecumā. Svarīgi atzīmēt, ka statistiski nozīmīga iekšgrupas dzimumatšķirība faktora I (jūtīgums) rādītājos ir konstatēta 13-15 gadu veco krievu

pusaudžu izlasē ar intelektuālo normu. Zēnu faktora I rādītāji ir statistiski augstāki nekā meiteņu rādītāji šajā faktorā ($M_{zēni}=5,90$; $M_{meit}=5,14$; $t=2,06$; $p<0,05$).

Savukārt, 13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm ir statistiski augstāki rādītāji faktorā E (dominēšana) ($M_{meit.}=5,77$; $M_{zēni}=3,67$; $t=-2,70$; $p<0,01$) nekā zēniem tajā pašā izlasē.

Pārējos faktoros netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu ne zēnu, ne meiteņu izlasēs. Tāpat netika konstatētas statistiski nozīmīgas personības faktoru rādītāju dzimumatšķirības ne 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē, ne krievu pusaudžu izlasē ar intelektuālo normu tai pašā vecumā.

Interpretācija⁴

Promocijas darba pētījuma gaitā iegūtie rezultāti parādīja, ka *intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* 11-12 gadu vecumā ir atvērtāki, komunikablāki, sociāli iejūtīgāki un saprotošāki nekā *krievu pusaudži ar intelektu normas robežās* tajā pašā vecumā. Viņi labprātāk darbojas komandā, ir sociāli aktīvāki, siltāki un uzticīgāki. Šīs pētījuma rezultāts lielā mērā saskan ar jau teorijās aplūkotojām nostādnēm (Shore & Kanevsky, 1993), ka daudzi apdāvināti bērni ir mazāk egocentriski, vairāk empātiski un jūtīgāki pret citu cilvēku izjūtām un vajadzībām nekā viņu vienaudži ar intelektuālo normu. Viņi agrāk par citiem demonstrē līdera spējas, gatavību uzņemties atbildību (Clark, 1997).

11-12 gadu vecie *intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* atšķiras no saviem vienaudžiem ar emocionālo briedumu, spēcīgu Ego, emocionālo līdzsvarotību, pastāvību, savaldīgumu grūtās situācijās un ar noturīgām interesēm. Šie bērni ir pārliecinātāki par sevi un savām spējām un vairāk paļaujas uz sevi nekā viņu vienaudži ar intelektu normas robežās. Intelektuāli apdāvināti pusaudži šajā vecumā vairāk paļaujas uz faktiem un izvairās no sarežģītām situācijām. Īpaši jāatzīmē, ka šie bērni ir mazāk pakļauti stresam un neirotiskām reakcijām, psihosomātiskajiem traucējumiem un iracionālām bailēm. Iegūtie rezultāti liecina, ka šīs personības iezīmes izteiktāk izpaužas intelektuāli apdāvinātiem krievu zēniem jaunākajā pusaudžu vecumā. Šis secinājums sakrīt ar pētījumos gūtajiem rezultātiem (Coleman & Fults, 1985; Janos & Robinson, 1985; Kames & Wherry, 1981, 1983), ka bērni ar izcilām spējām ir

⁴ Vidusskolēnu personības aptaujas latviskā versija un R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptaujas krieviskā versija pēc formas un satura ir identiskas. Savukārt Bērnu personības aptaujas versijas atšķiras latviešu un krievu respondentiem.

emocionāli stabili, turklāt ar stipru raksturu un ne tik trauksmaini kā viņu mazāk talantīgie vienaudži. Citu psihologu pētījumi (Dauber & Benbow, 1990) mēreni apdāvinātus bērnus raksturo kā daudz nobriedušākus, ekstravertākus ar augstāku sociālo aktivitāti.

11-12 gadīgo *intelektuāli apdāvināto krievu pusaudžu* paškontroles faktora rezultāti ļauj pieņemt, ka šie bērni nevienmēr ir spējīgi veiksmīgi iekļauties sabiedrībā un pieņemt apkārtējās sociālās vides normas un prasības atšķirībā no saviem vienaudžiem ar intelektu normas robežās. Nepareizs būtu secinājums, ka apdāvināti bērni šajā vecumā nespēj apgūt vai neizprot sociālās normas un sabiedrības gaidas, bet viņi biežāk neatzīst un neievēro pieņemtās sociālās normas, tāpēc ka uzskata tās par nelogiskām un neizdevīgām priekš sevis. Viņi biežāk demonstratīvi rāda savu nevēlēšanos sekot sabiedriskiem noteikumiem, kas varētu provocēt problēmas un konfliktus ar apkārtējiem – vecākiem, skolotājiem un vienaudžiem. Arī citi pētījumi ir pierādījuši, ka apdāvināti pusaudži mēdz pārkāpt iedibinātos sociālos noteikumus un normas (Clark, 1997; Morelock, 1996). Savukārt, analizējot 11-12 gadīgo krievu pusaudžu ar intelektu normas robežās rezultātus, tika konstatēts, ka savu nevēlēšanos sekot sabiedriskiem noteikumiem un pieņemt apkārtējās sociālās vides normas un prasības biežāk demonstrē meitenes nekā zēni. Varam pieņemt, ka tas ir saistīts ar vecumposma un personības veidošanās īpatnībām.

Salīdzinājumā ar vienaudžiem ar intelektuālo normu, *11-12 gadu veci intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* ir uzbudinātāki, pašpārliecinātāki, ietiepīgāki, ar tieksmi pēc neatkarības. Iegūtie rezultāti ļauj pieņemt, ka 11-12 gadīgu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu pretrunīgās uzvedības tendences (no vienas puses ir vērojama vēlēšanās būt pieņemtam grupā, tieksme sadarboties, pielāgoties, būt sociāli aktīvam un no otras puses – tendence būt pašpārliecinātam, ietiepīgam, ar zemu paškontroli un sociālo normu neievērošanu un nepieņemšanu) ir saistītas ar savas vietas meklēšanu sabiedrībā un pašapliecināšanos. Pašapliecināšanās gan vienaudžu grupā, gan sabiedrībā kopumā ir nozīmīgs pusaudžu psihiskās attīstības perioda jaunveidojums. Pusaudži aktīvi meklē savu Es un savu sociālo lomu, pieaug viņu nozīmīguma apziņa. Šis jaunveidojums ir raksturīgs visiem pusaudžiem, bet iegūtie rezultāti rāda, ka intelektuāli apdāvinātiem zēniem 11-12 gadu vecumā ir raksturīga izteiktāka to izpausmju forma. Varam pieņemt, ka tas ir saistīts ar apsteidzošu intelektuālo attīstību un īpašām sociālām prasībām, kuras sabiedrība izvirza jauniešiem un vīriešiem. Tas saskan ar citu pētnieku secinājumiem (Werner & Bachtold, 1969, kā minēts Cattell, Cattell, & Johns, 1984), ka intelektuāli apdāvinātiem zēniem pusaudžu vecumā ir raksturīgi augstāki rezultāti dominēšanas faktorā Ketela personības aptaujā salīdzinājumā ar viņu vienaudžiem ar

intelektuālo normu. Tāpat jāatzīmē, ka šī personības iezīme izteiktāk izpaužas 13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm nekā intelektuāli apdāvinātiem zēniem tajā pašā vecumā. Iegūtie rezultāti liecina, ka 13-15 gadīgas krievu meitenēm gan intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē, gan pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē ir raksturīga reālistiskāka pieeja, risinot dažādas situācijas, izteiktāks prakticismis un neatkarība nekā zēniem. Tas saskan ar citu pētnieku secinājumiem (Bourke, 2002), ka 13-16 gadīgām meitenēm ir augstāki dominēšanas skalas rādītāji nekā zēniem tajā pašā vecumā. Pētnieki (Cattell, 1989; Geary, 1998) šo atšķirību skaidro ar meiteņu deklarējamu sociālo pašaplicināšanos un izteiktāku netiešu agresiju vecākajā pusaudžu vecumā.

Iegūtie rezultāti ļauj apgalvot, ka gan *11-12 gadīgiem*, gan *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem* ir raksturīgs augstāks attīstīts verbālais intelekts, analīzes un sintēzes spējas un spējas ātrāk apgūt jaunas zināšanas nekā pusaudžiem ar intelektuālo normu. Salīdzinot intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās, tiek konstatēts, ka apdāvināti bērni ir atjautīgāki, vērīgāki un izprotošāki, ar augstu intelektu un abstraktās domāšanas tendenci. Šie pusaudži labāk spēj veikt matemātiskas un loģiskas darbības, viņiem ir lielāks zināšanu apjoms. Minētie rezultāti cieši korelē ar augstiem intelekta rādītājiem pēc Vekslera bērnu intelektuālās skalas un apstiprina WISC-R iegūtos rezultātus. Iegūtie rezultāti liecina, ka augstākie intelekta faktora rezultāti tiek novēroti gan apdāvinātiem krievu zēniem 11-12 gadu vecumā, gan meitenēm jaunākajā un vecākajā pusaudžu vecumā salīdzinājumā ar viņu vienaudžiem. Tas saskan ar citu pētnieku secinājumiem (Porter, 1964, kā minēts Cattell, Cattell, & Johns, 1984; Werner & Bachtold, 1969, kā minēts Cattell, Cattell, & Johns, 1984), ka intelektuāli apdāvinātiem zēniem un meitenēm pusaudžu vecumā ir raksturīgi augstāki rezultāti intelekta faktorā (B) Ketela personības aptaujā salīdzinājumā ar viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu. Savukārt, pēc iegūtiem rezultātiem netiek atzīmēti augstāki intelekta faktora rezultāti 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu zēniem nekā zēniem ar intelektu normas robežās tajā pašā vecumā. Tas varētu liecināt par zemu motivāciju, nevēlēšanās "domāt" par "grūtiem jautājumiem" vai par demonstratīvo uzvedību testa izpildīšanas laikā. Sakarā ar to, ka promocijas darba pētījumam visi respondenti tiek atlasīti ar vienādas metodes palīdzību un ar vienādiem IQ kritērijiem, nav pamata apšaubīt agrāk izdarītos secinājumus par pētījuma dalībnieku IQ.

11-12 gadu veciem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem vairāk patīk darboties grupā, patīk uzmanība, viņi labprātāk spēj atzīt un ievērot normas un noteikumus, salīdzinot ar saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu. Iegūtie rezultāti liecina, ka šī

personības iezīme izteiktāk izpaužas 11-12 gadu vecām intelektuāli apdāvinātām latviešu meitenēm nekā meitenēm ar intelektuālu normu tajā pašā vecumā, kā arī 13-15 gadu veciem intelektuāli apdāvinātiem latviešu zēniem salīdzinājumā ar viņu vienaudžiem tajā pašā vecumā. Varam pieņemt, ka šo rezultātu var skaidrot ar 11-12 gadīgu apdāvinātu meiteņu izteiktu tieksmi uz konformismu un pielāgošanos, vēlēšanos būt pieņemtai vienaudžu grupā. Savukārt, šī vajadzība ir raksturīga intelektuāli apdāvinātiem zēniem tikai vecākajā pusaudžu vecumā. Pētījumā iegūtie rezultāti sakrīt ar citu pētnieku pētījumu rezultātiem (Buescher, 1991; Callahan & Cunningham, 1994; Hollinger & Fleming, 1988; Lee, 2002a; Smutny, 1998; Ландау, 2002; Попова, 1995; Попова & Орешкина, 1995), ka apdāvinātām meitenēm ir vairāk izteikta tieksme uz konformismu un pielāgošanos: meitenes agrāk sāk pielāgoties sievietes specifiskajai dzimumlomai. Mūsdienu pētnieki (Basow & Rubin, 1999) min, ka šī tieksme visizteiktāk parādās apdāvinātām meitenēm 11 gadu vecumā.

11-12 gadīgie latviešu zēni intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē un pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē var tikt raksturoti ar augstāk attīstītu verbālo intelektu, analīzes un sintēzes spēju nekā meitenes tajā pašā vecumā. Interesanti, ka 13-15 gadīgiem latviešu pusaudžiem netiek konstatētas dzimumatšķirības intelekta faktorā. Iegūtie rezultāti ļauj pieņemt, ka tas ir saistīts ar vecumposma un personības veidošanās īpatnībām. Daži pētnieki (Kerr, 1994; Stormont, et al, 2001; Бурменская, et al, 1991) atzīmē, ka pusaudžu vecumā, kad bērni sāk pievērst uzmanību pretējam dzimumam, apdāvinātas meitenes savā intelektuālajā attīstībā maz progresē un dažkārt pat vērojams regress. Meitenēm jaunākajā pusaudžu vecumā lielākā mērā nekā zēniem ir raksturīgas sociālās prioritātes (attiecību veidošanās ar vienaudžiem, pretējo dzimumu un savas vietas meklēšana sabiedrībā). Tas saskan ar citu pētnieku secinājumiem (Hollinger & Fleming, 1992; Попова, 1995), ka apdāvinātām meitenēm pusaudžu vecumā tika novērota izteikta pāreja no sasniegumu vajadzībām uz vajadzību pēc mīlestības un piederību grupai. Savukārt, zēni šajā vecumā vairāk koncentrējas uz intelektuālo darbību salīdzinājumā ar meitenēm.

Iegūtie rezultāti liecina, ka *13-15 gadīgie latviešu zēni ar intelektu normas robežās* ir pārliecinātāki par sevi, emocionāli stabilāki, mierīgāki, ar izteiktāku gatavību rīkoties nekā intelektuāli apdāvinātie zēni tajā pašā vecumā. Tāpat varam pieņemt, ka šie respondenti ir mērķiecīgāki, godprātīgāki, ar augstāku atbildības izjūtu, viņi biežāk ievēro morāles normas, rūpējas par morāles standartiem nekā intelektuāli apdāvinātie zēni. Šo rezultātu varētu skaidrot ar to faktu, ka apdāvinātie pusaudži (īpaši zēni) bieži ir aizņemti tikai ar sev pašiem interesantu

darbību. Daudzi apdāvināti pusaudži izvairās no jebkuras citas darbības, kas nesaistās ar viņu tiešo interešu un noslieču sfēru, un pat ignorē apkārtējo situāciju. Galarezultātā rodas specifiska situācija, kad apdāvināti pusaudži, paužot acīmredzamu tieksmi darīt iemīļotu darbu, neprot strādāt tajos gadījumos, kad izvirzītais uzdevums no viņiem prasa izteiktu gribasspēku, mērķiecīgumu, atbildības izjūtu, jo neiekļaujas viņu interešu jomā (Юркевич, 2003).

13-15 gadīgas intelektuāli apdāvinātās latviešu meitenes atšķiras ar emocionālo briedumu, spēcīgu Ego, emocionālo līdzsvarotību, pastāvību, savaldīgumu grūtās situācijās un noturīgām interesēm no meitenēm ar intelektu normas robežās tajā pašā vecumā. Tāpat meitenes ar augstu intelektu ir emocionāli jūtīgākas, maigākas, ar bagātu iztēli, salīdzinot ar meitenēm ar intelektuālo normu. Šis secinājums sakrīt ar teorētiskām atziņām par apdāvinātu pusaudžu emocionālo stabilitāti (Janos & Robinson, 1985), paaugstinātu emocionālu jūtīgumu (Clark, 1997; Webb, 2000; Лейтес, 2001) un izteikti bagātu iztēli (Lovecky, 1993; Ward, Saunders, & Dodds, 1999; Дьяченко, 1997).

13-15 gadīgas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes ir mērķtiecīgākas, atbildīgākas un apzinīgākas nekā intelektuāli apdāvināti latviešu zēni tajā pašā vecumā. Viņas var tikt raksturotas ar augstāku atbildības izjūtu un augstākiem personīgiem standartiem nekā zēni. Šis secinājums sakrīt ar citu pētnieku pētījumos gūtajiem rezultātiem (Попова, 1995), ka apdāvinātas meitenes biežāk ievēro morāles normas, rūpējas par morāles standartiem nekā intelektuāli apdāvinātie zēni. Pētnieki (Silverman, 1993; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius, & Kulieke, 1994) atzīmē, ka apdāvinātām meitenēm tika novērota izteiktāka tieksme uz perfekcionismu nekā zēniem.

Iegūtie rezultāti liecina, ka *13-15 gadīgie latviešu meitenes ar intelektu normas robežās* ir emocionāli nestabilākas, jūtīgākas un vieglāk aizvainojamas nekā latviešu zēni ar intelektuālo normu tajā pašā vecumā. Viņām ir raksturīga tiekšanās pēc neatkarības, ietiepība un nepaklausība. Meitenēm ar intelektu normas robežās ir raksturīga reālistiska pieeja, risinot dažādas situācijas, aktivitāte un enerģiskums. Šis secinājums sakrīt ar citu pētnieku pētījumiem (Bourke, 2002) par meiteņu un zēnu emocionālas stabilitātes un jūtīguma faktoru rezultātu salīdzinājumiem. Pētnieki (Cattell, 1989; Geary, 1998) šo atšķirību skaidro ar meiteņu deklarējamu sociālo pašapliecināšanos un izteiktāku netiešu agresiju vecākajā pusaudžu vecumā.

Izanalizējot teorētiskas atziņas, teorijas un citu pētnieku veikto pētījumu rezultātus, tika gaidīts, ka šī promocijas darba ietvaros tiks konstatētas būtiskas personības iezīmju atšķirības starp intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu, tomēr šī pētījuma rezultāti neatklāja daudz statistiski nozīmīgas atšķirības, kā arī intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības iezīmes, kuras varētu traucēt apdāvināto bērnu pašrealizāciju vai radīt nopietnas personības problēmas. Apkopojot šī promocijas darba teorētiskajā daļā citu pētnieku veiktos pētījumus un atziņas par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm, tiek konstatēts, ka apdāvinātības psiholoģijā ir ļoti pretrunīgi uzskati un pētījumu rezultāti par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm, kas nedod iespēju veidot vienotu problēmas izpratni. Jāatzīmē, ka 2004. gadā tika publicēti starptautiska pētījuma (Koreja, ASV, Somija un Slovākija) rezultāti (Shaughnessy, Hee Kang, Greene, Misutova, Suomala, & Siltala, 2004), kurā tika izmantotas līdzīgas psihodiagnostiskas metodes (Vekslera bērnu intelektuālā skala un Ketela personības aptauja). Šī starptautiskā pētījuma ietvaros netika konstatētas būtiskas personības iezīmju atšķirības starp apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu. Tā kā starptautiskais projekts vēl turpinās, tad šī promocijas darba autore pieteicās sadarbībai šajā starptautiskajā pētījumā. Uzskatam, ka promocijas darba rezultāti var dot ieguldījumu apdāvinātu pusaudžu personības iezīmju problēmas izpētē.

Varam pieņemt, ka iegūtos rezultātus ietekmēja pētījumā iesaistīto dalībnieku skaits katrā apakšgrupā. Uzskatam, ka palielinot dalībnieku skaitu, pētījuma rezultāti varētu būt atšķirīgi. Tāpēc uzskatam, ka nebūtu korekti plaši vispārināt iegūtos rezultātus.

Analizējot iegūtos rezultātus, jāņem vērā, ka daudzās valstīs apdāvināti cilvēki tiek klasificēti kā cilvēki ar speciālām vajadzībām. Diemžēl, Latvijā šāda prakse neeksistē, tomēr sabiedrībā valda daudz mīti un stereotipi par apdāvinātiem cilvēkiem. Jāatzīmē, ka sabiedrībai ir raksturīga tendence cilvēku atšķirību vienā jomā attiecināt uz personību kopumā.

Interpretējot rezultātus, svarīgi ņemt vērā faktu, ka 70% no intelektuāli apdāvinātiem respondentiem (79 pusaudži; no tiem 46,3 % latvieši un 53,7 % krievi) ir iesaistīti Apdāvināto Bērnu Fakultatīvās skolas (ABFS) papildnodarbībās (2,5 stundas nedēļā). Mācību procesā ABFS izmanto starpdisciplināro programmu "Apdāvināts bērns", kura paredzēta bērniem, kas apsteidz savus vienaudžus vispārējā intelektuālā attīstībā un atšķiras ar izteiktu izzināšanas vēlmi. Pārējie 30% pusaudži apmeklē dažādu tipu papildus izglītojošas nodarbības mūzikā, tēlotājmākslā, tehniskā jaunradē un sportā. Tomēr mēs nedrīkstam aizmirst, ka ABFS skolēnu testēšana tika veikta viņiem iestājoties šai skolā un visi šī pētījuma respondenti ieņem aktīvu dzīves pozīciju savu spēju un potenciāla attīstībā. Nav pamats uzskatīt, ka šīs fakultatīvās

skolas programma varētu iespaidot testa rezultātus, jo bērnu atlase notiek pirms uzsāktas nodarbības.

Šī pētījuma ietvaros netika konstatētas tādas personības iezīmes, kuras ļautu iekļaut intelektuāli apdāvinātus pusaudžus paaugstināta riska grupā. Protams, jāatzīmē, ka mūsu pētījuma izlasē ir tikai daži "īpaši" apdāvināti bērni (IQ>150), kurus literatūrā biežāk raksturo kā "problēmbērnus". Tāpat iegūtie rezultāti nedeva pamatojumus un argumentus runāt par intelektuāli apdāvināto cilvēku "īpašām" personības iezīmēm, kas veidotos un attīstītos augsta intelekta ietekmē.

Jāņem vērā, ka šajā pētījumā piedalījās pusaudži ar mērenu apdāvinātību (IQ=130–144), kurus daudzi pētnieki (Janos & Robinson, 1985; Hollingworth, 1942, kā minēts Бурменская & Слуцкий, 1991) raksturo kā daudz nobriedušākus, ekstravertākus un sociāli aktīvākus. Hollingvorta (L. Hollingworth) uzskata, ka IQ 125–155 balles atbilst "sociāli optimālajam intelektam". Bērni ar mērenu apdāvinātību ir pašpārliecināti, līdzsvaroti un labi adaptējas sabiedrībā. Varam pieņemt, ka iegūtos rezultātus ietekmēja pētījumā iesaistīto dalībnieku intelektuālās apdāvinātības līmenis. Uzskatam, ka palielinot dalībnieku ar augstu vai īpašu apdāvinātību skaitu, pētījuma rezultāti varētu būt atšķirīgi.

Gribētos atzīmēt, ka daudzi pētnieki (Allik, et al., 2004; Austin, Deary, & Gibson, 1997) norāda uz intelektuālo spēju attīstības līmeņa saistību ar personības iezīmju diferenciaciju. Viņi uzskata, cilvēkiem ar augstu intelektu ir raksturīga plašāka spektra personības iezīmju dažādība (variācija). Tātad, varam izteikt pieņēmumu, ka intelektuāli apdāvinātu bērnu personība ir daudzveidīgāka, bet personības attīstība noris pēc tiem pašiem principiem, pēc kuriem attīstās bērna personība ar intelektu normas robežās.

Tātad atbilde uz pirmo pētījuma jautājumu ir⁵:

pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu atsevišķos personības iezīmju faktoros – A (sirsnība), C (emocionālā stabilitāte), E (dominēšana) un Q3 (paškontrolle). Promocijas darba pētījuma iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka *intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži 11-12 gadu vecumā* ir atvērtāki, komunikablāki, sociāli iejūtīgāki un saprotošāki nekā *krievu pusaudži ar intelektu normas robežās* tajā pašā vecumā. Viņi atšķiras no saviem

⁵ Īpaši jāatzīmē, ka Bērnu personības aptaujas versijas atšķiras 11-12 gadīgiem latviešu un krievu respondentiem. Savukārt, Vidusskolēnu personības aptaujas latviskā versija un R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptaujas krieviskā versija pēc formas un satura ir identiskas 13-15 gadīgiem respondentiem.

vienaudžiem ar emocionālo briedumu, līdzsvarotību, pastāvību un savaldīgumu grūtās situācijās. 11-12 gadīgie intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži ir uzbudinātāki, pašpārliecinātāki, ietiepīgāki, ar tiekšanos pēc neatkarības salīdzinājumā ar krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu. Iegūtie rezultāti liecina, ka šie bērni nevienmēr ir spējīgi veiksmīgi iekļauties sabiedrībā, pieņemt sociālās normas un prasības atšķirībā no saviem vienaudžiem ar intelektu normas robežās;

tāpat tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un latviešu pusaudžiem ar intelektuālo normu* J faktorā (piesardzība). *11-12 gadu veciem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem* vairāk patīk darboties grupā, patīk uzmanība, viņi labprātāk spēj atzīt un ievērot normas un noteikumus, salīdzinot ar saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu;

netika konstatētas personības iezīmju atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu 13-15 gadu vecumā*, kā arī netika konstatētas personības iezīmju statistiski nozīmīgas personības iezīmju atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un viņu vienaudžiem latviešiem ar intelektuālo normu 13-15 gadu vecumā*.

Tātad atbilde uz pirmo papildus pētījuma jautājumu ir:

nepastāv statistiski nozīmīgas personības iezīmju dzimumatšķirības *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē*;

netika konstatētas personības iezīmju dzimumatšķirības *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu latviešu pusaudžu izlasē*;

13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem pastāv dzimumatšķirības atsevišķos personības iezīmju faktoros – E (dominēšana) un I (jūtīgums). *13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm* ir raksturīga reālistiskāka pieeja, risinot dažādas situācijas, izteiktāks praktisms, paaugstināta uzbudināmība un neatkarība salīdzinājumā ar zēniem.

13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem pastāv dzimumatšķirības tikai vienā faktorā – G (konformisms). *13-15 gadīgas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes* ir mērķtiecīgākas, atbildīgākas un apzinīgākas nekā intelektuāli apdāvināti latviešu zēni tajā pašā vecumā. Viņas var tikt raksturotas ar augstāku atbildības izjūtu un augstākiem personīgiem standartiem nekā zēniem.

Agresijas rādītāju atšķirības dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektu normas robežās

Otrās sadaļas ietvaros tika noteiktas agresijas rādītāju atšķirības dažādu vecumu (11–12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem) intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R un pusaudžiem ar intelektu normas robežās, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15). Tāpat tika konstatētas agresijas rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un agresijas rādītāju atšķirības starp 11-12 un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem. Pēc iegūtajiem rezultātiem intelektuāli apdāvinātu pusaudžu grupās un pusaudžu ar intelektuālo normu grupās tika veikta analīze un interpretācija.

Analīzes plāns

1. Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R un pusaudžu ar intelektu normas robežās, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15) agresijas rādītāju vispārīgs apraksts;
2. 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
3. 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
4. Intelektuāli apdāvinātu 11-12 gadīgo un 13-15 gadīgo pusaudžu agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
5. 11-12 gadīgo un 13-15 gadīgo pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
6. 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu zēnu un meiteņu agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
7. 11-12 gadīgo zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
8. 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu zēnu un meiteņu agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
9. 13-15 gadīgo zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
10. Rezultātu apkopojums un secinājumi.

Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju rezultātu analīze

Pēc pētījumā iegūto datu apkopošanas, tika veikta Bassa – Darki aptaujas aprakstošās statistikas rādītāju analīze (skat. 8. pielikumu).

Lai konstatētu, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp izlases respondentiem, tika izmantoti t-Stjudenta kritērijs un U kritērijs. 11–12 un 13–15 gadīgu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāju aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji attēloti 17. tabulā.

Analizējot aprakstošās un salīdzinošās statistiskus rādītājus 17. tabulā, tika konstatēts, ka *13-15 gadīgo latviešu pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē* fiziskās agresijas skalas ($M_{\text{apd}}=5,20$; $M_{\text{norm}}=7,45$; $t=-2,72$; $p<0,01$), kaitināttiekmes skalas ($M_{\text{apd}}=5,07$; $M_{\text{norm}}=6,77$; $t=-2,38$; $p<0,05$), aizdomīguma skalas ($M_{\text{apd}}=4,47$; $M_{\text{norm}}=5,64$; $t=-2,24$; $p<0,05$) un agresijas indeksa ($M_{\text{apd}}=18,47$; $M_{\text{norm}}=22,59$; $t=-2,27$; $p<0,05$) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā viņu intelektuāli apdāvināto vienaudžu izlasē.

Analizējot *latviešu izlašu vecuma apakšgrupas atšķirības*, tiek konstatēts, ka aizdomīguma skalā ($M_{11-12}=6,29$; $M_{13-15}=4,47$; $t=3,95$; $p<0,001$) 11-12 gadīgiem apdāvinātiem latviešiem ir augstāki rādītāji kā 13-15 gadīgiem latviešu apdāvinātiem respondentiem.

Krievu izlases 11-12 gadīgiem apdāvinātiem respondentiem ir statistiski nozīmīgi zemāki rādītāji negatīvisma skalā ($M_{\text{apd}}=2,33$; $M_{\text{norm}}=2,94$; $t=-2,22$; $p<0,05$) kā respondentiem ar intelektu normas robežās.

Salīdzinot iekšgrupu atšķirības gan *intelektuāli apdāvināto krievu pusaudžu* ($M_{11-12}=6,58$; $M_{13-15}=5,32$; $U=398,0$; $p<0,01$), gan *bērnu ar intelektuālo normu grupās* ($M_{11-12}=6,76$; $M_{13-15}=5,78$; $U=1233,0$; $p<0,05$), tiek konstatēti statistiski nozīmīgi augstāki rezultāti vainas izjūtas skalā 11-12 gadīgiem pusaudžiem salīdzinājumā ar 13-15 gadīgiem bērniem, neatkarīgi no viņu intelekta attīstības līmeņa. Tāpat tiek atzīmēti statistiski nozīmīgi augstāki rezultāti aizdomīguma skalā ($M_{11-12}=5,82$; $M_{13-15}=5,15$; $t=2,04$; $p<0,05$) un naidīguma indeksā ($M_{11-12}=10,41$; $M_{13-15}=9,31$; $t=2,16$; $p<0,05$) 11-12 gadīgiem krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu nekā 13-15 gadīgiem krievu respondentiem ar intelektu normas robežās.

17. tabula. Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Bassa – Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji

Grupās	Fiziskā agresija		Netiešā agresija		Kaitināt-tieksme		Negatīvisms		Aizvainojums		Aizdomīgums		Verbālā agresija		Vainas izjūta		Agresijas indekss		Naidīguma indekss	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
11-12 g.v. apdāvinātie latvieši (n=27)	6,79	2,48	5,61	2,01	6,32	2,14	2,39	1,34	4,25	1,60	6,29	1,78	8,25	2,15	5,68	2,13	21,43	5,43	10,54	2,65
11-12 g.v. latvieši ar intelektuālo normu (n=29)	7,29	2,14	5,57	1,79	6,11	1,91	2,57	0,87	4,86	1,86	5,96	1,57	7,86	2,40	5,89	2,30	21,25	4,75	10,82	2,76
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -0,81</i>		<i>t = 0,07</i>		<i>t = 0,40</i>		<i>t = -0,59</i>		<i>t = -1,31</i>		<i>t = 1,67</i>		<i>t = 0,65</i>		<i>t = -0,36</i>		<i>t = 0,13</i>		<i>t = -0,40</i>	
11-12 g.v. apdāvinātie krievi (n=38)	6,23	2,49	4,47	1,99	5,40	1,86	2,33	1,31	4,43	2,32	5,35	2,07	7,33	2,35	6,58	1,96	19,00	5,52	9,75	3,97
11-12g.v. krievi ar intelektuālo normu (n=58)	6,35	2,08	4,61	1,92	5,75	2,12	2,94	1,32	4,65	1,65	5,82	1,47	7,92	2,42	6,76	1,69	19,98	5,33	10,41	2,52
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -0,27</i>		<i>t = -0,32</i>		<i>t = -0,81</i>		<i>t = -2,22*</i>		<i>t = -0,51</i>		<i>t = -1,23</i>		<i>t = -1,18</i>		<i>U = 982,50</i>		<i>t = -0,86</i>		<i>t = -0,92</i>	
13-15 g.v. apdāvinātie latvieši (n=20)	5,20	2,86	5,13	1,85	5,07	2,09	2,93	1,79	4,53	2,10	4,47	1,81	8,20	2,48	5,67	2,32	18,47	6,07	9,13	2,56
13-15 g.v. latvieši ar intelektuālo normu (n=22)	7,45	2,18	6,05	1,73	6,77	2,18	2,95	1,05	4,82	1,82	5,64	1,36	8,55	2,02	4,95	2,13	22,59	4,93	10,45	2,67
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -2,72**</i>		<i>t = -1,53</i>		<i>t = -2,38*</i>		<i>t = -0,04</i>		<i>t = -0,44</i>		<i>t = -2,24*</i>		<i>t = -0,47</i>		<i>t = 0,96</i>		<i>t = -2,27*</i>		<i>t = -1,50</i>	
13-15 g.v. apdāvinātie krievi (n=28)	6,48	2,78	4,55	1,96	5,65	1,84	2,77	1,31	4,16	1,73	4,81	1,82	8,45	2,26	5,32	1,81	20,58	4,85	9,06	2,91
13-15g.v. krievi ar intelektuālo normu (n=70)	7,25	2,02	4,66	1,85	5,60	1,99	2,80	1,15	4,11	1,68	5,15	1,95	8,48	2,29	5,78	2,10	21,25	5,15	9,31	2,88
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -1,37</i>		<i>t = -0,13</i>		<i>t = 0,11</i>		<i>t = -0,10</i>		<i>t = 0,15</i>		<i>t = -0,72</i>		<i>U = 988,50</i>		<i>U = 836,5</i>		<i>t = -0,60</i>		<i>t = -0,39</i>	
11-12 g.v. apdāvinātie latvieši (n=27)	6,79	2,48	5,61	2,01	6,32	2,14	2,39	1,34	4,25	1,60	6,29	1,78	8,25	2,15	5,68	2,13	21,43	5,43	10,54	2,65
13-15 g.v. apdāvinātie latvieši (n=20)	5,20	2,86	5,13	1,85	5,07	2,09	2,93	1,79	4,53	2,10	4,47	1,81	8,20	2,48	5,67	2,32	18,47	6,07	9,13	2,56
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = 1,89</i>		<i>t = 0,76</i>		<i>t = 1,85</i>		<i>t = -1,12</i>		<i>t = -0,50</i>		<i>t = 3,95***</i>		<i>t = 0,07</i>		<i>t = 0,02</i>		<i>t = 1,64</i>		<i>t = 1,68</i>	
11-12 g.v. apdāvinātie krievi (n=38)	6,23	2,49	4,47	1,99	5,40	1,86	2,33	1,31	4,43	2,32	5,35	2,07	7,33	2,35	6,58	1,96	19,00	5,52	9,75	3,97
13-15 g.v. apdāvinātie krievi (n=28)	6,48	2,78	4,55	1,96	5,65	1,84	2,77	1,31	4,16	1,73	4,81	1,82	8,45	2,26	5,32	1,81	20,58	4,85	9,06	2,91
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -0,41</i>		<i>t = -0,16</i>		<i>t = -0,55</i>		<i>t = -1,43</i>		<i>t = 0,53</i>		<i>t = 1,16</i>		<i>t = -2,04*</i>		<i>U = 398,0**</i>		<i>t = -1,26</i>		<i>t = 0,81</i>	
11-12 g.v. latvieši ar intelektuālo normu (n=29)	7,29	2,14	5,57	1,79	6,11	1,91	2,57	0,87	4,86	1,86	5,96	1,57	7,86	2,40	5,89	2,30	21,25	4,75	10,82	2,76
13-15 g.v. latvieši ar intelektuālo normu (n=22)	7,45	2,18	6,05	1,73	6,77	2,18	2,95	1,05	4,82	1,82	5,64	1,36	8,55	2,02	4,95	2,13	22,59	4,93	10,45	2,67
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -0,28</i>		<i>t = -0,94</i>		<i>t = -1,15</i>		<i>t = 1,41</i>		<i>t = 0,07</i>		<i>t = 0,77</i>		<i>t = -1,08</i>		<i>t = 1,48</i>		<i>t = -0,97</i>		<i>t = 0,47</i>	
11-12g.v. krievi ar intelektuālo normu (n=58)	6,35	2,08	4,61	1,92	5,75	2,12	2,94	1,32	4,65	1,65	5,82	1,47	7,92	2,42	6,76	1,69	19,98	5,33	10,41	2,52
13-15g.v. krievi ar intelektuālo normu (n=70)	7,25	2,02	4,66	1,85	5,60	1,99	2,80	1,15	4,11	1,68	5,15	1,95	8,48	2,29	5,78	2,10	21,25	5,15	9,31	2,88
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t = -2,34*</i>		<i>t = 0,02</i>		<i>t = 0,38</i>		<i>t = 0,62</i>		<i>t = 1,73</i>		<i>t = 2,04*</i>		<i>U = 1421,00</i>		<i>U = 1233,0*</i>		<i>t = -1,29</i>		<i>t = 2,16*</i>	

t – t-Stjudenta kritērijs

U – Manna-Vitnija U kritērijs

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Savukārt, fiziskās agresijas skalā ($M_{11-12}=6,35$; $M_{13-15}=7,25$; $t=-2,34$; $p<0,05$) 13-15 gadīgie krievu respondenti ar intelektuālo normu uzrāda statistiski nozīmīgi augstākus rādītājus nekā 11-12 gadīgi krievu pusaudži ar intelektu normas robežās.

Intelektuāli apdāvinātiem krieviem ir statistiski nozīmīgas atšķirības verbālās agresijas skalā 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem pusaudžiem. Krievu apdāvinātiem pusaudžiem vecākajā pusaudžu vecumā ir statistiski nozīmīgi augstāki rezultāti verbālās agresijas skalā ($M_{11-12}=7,33$; $M_{13-15}=8,45$; $t=-2,04$; $p<0,05$) nekā pusaudžiem jaunākajā pusaudžu vecumā.

Pārējās agresijas skalās nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu ne latviešu, ne krievu izlasēs, ne to vecuma apakšgrupās.

Analizējot 11–12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa–Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (18. tabulā), tika konstatēts, ka salīdzinot 11-12 gadīgo latviešu pusaudžu agresiju rādītāju dzimumatšķirības gan intelektuāli apdāvināto respondentu, gan respondentu ar intelektuālo normu grupās, tika atzīmēts statistiski nozīmīgi augstāks rezultāts vainas izjūtas skalā intelektuāli apdāvinātām meitenēm ($M_{zēni}=4,87$; $M_{meit.}=6,62$; $t=-2,34$; $p<0,05$) salīdzinājumā ar intelektuāli apdāvinātiem zēniem tajā pašā vecumā.

Pārējās agresijas skalās nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu ne zēnu, ne meiteņu izlasēs.

18. tabula. 11 – 12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa – Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Skalas		11 – 12 gadu veco latviešu pusaudži (n=56)											
		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (n=27)		Pusaudži ar intelektuālo normu (n=29)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Intelektuāli apdāvināti pusaudži		Pusaudži ar intelektuālo normu	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes
Fiziskā agresija	M	7,53	5,92	7,21	7,36								
	SD	2,29	2,50	2,22	2,13	0,38	-1,61	1,78	-0,17				
Netiešā agresija	M	6,20	4,92	5,00	6,14								
	SD	1,86	2,02	1,66	1,79	1,83	-1,66	1,74	-1,75				
Kaitinātīksme	M	6,87	5,69	5,93	6,29								
	SD	2,61	1,25	2,02	1,86	1,08	-0,97	1,48	-0,49				
Negatīvisms	M	2,33	2,46	2,43	2,71								
	SD	1,59	1,05	1,02	0,73	-0,19	-0,73	-0,25	-0,86				
Aizvainojums	M	4,33	4,15	4,29	5,43								
	SD	1,68	1,57	1,94	1,65	0,07	-2,05	0,29	-1,68				
Aizdomīgums	M	6,33	6,23	5,93	6,00								
	SD	2,19	1,24	1,59	1,62	0,57	0,41	0,15	-0,19				
Verbālā agresija	M	8,53	7,92	7,07	8,64								
	SD	2,48	1,85	2,64	1,91	1,56	-0,99	0,74	-1,80				
Vainas izjūta	M	4,87	6,62	5,07	6,71								
	SD	1,92	2,02	2,46	1,86	-0,25	-0,13	-2,34*	-1,99				
Agresivitātes indekss	M	22,93	19,69	20,29	22,21								
	SD	5,97	4,33	5,21	4,21	1,27	-1,54	1,62	-1,08				
Naidīguma indekss	M	10,67	10,38	10,21	11,43								
	SD	3,09	2,14	2,99	2,47	0,40	-1,17	0,28	-1,17				

* p < ,05;

** p < ,01;

*** p < ,001

Analizējot 13–15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa–Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (19. tabulā), tika konstatēts, ka 13-15 gadīgo latviešu meiteņu ar intelektuālo normu izlasē fiziskās agresijas skalas (M apd=4,00; M norm=7,64; t=-3,61; p<0,01), kaitinātīksmes skalas (M apd=5,22; M norm=7,50; t=-2,56; p<0,05), aizdomīguma skalas (M apd=3,78; M norm=5,79; t=-3,50; p<0,05), agresijas indeksa (M apd=18,11; M norm=23,71; t=-2,31; p<0,05) un naidīguma indeksa (M apd=8,44; M norm=11,36; t=-3,07;

p<0,01) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā intelektuāli apdāvināto meiteņu izlasē tajā pašā vecumā.

19. tabula. 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa – Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

		13 – 15 gadu veco latviešu pusaudži (n=42)								
Skalas		Intelektuāli apdāvināti latviešu pusaudži (n=20)		Latviešu pusaudži ar intelektuālo normu (n=22)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Pusaudži ar intelektuālo normu
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Fiziskā agresija	M	7,00	4,00	7,13	7,64					
	SD	2,45	2,55	2,17	2,24	- 0,10	- 3,61**	2,27*	- 0,53	
Netiešā agresija	M	4,33	5,67	5,25	6,50					
	SD	1,03	2,12	1,58	1,70	- 1,23	- 1,04	- 1,42	- 1,70	
Kaitinātīksme	M	4,83	5,22	5,50	7,50					
	SD	1,83	2,33	2,14	1,91	- 0,61	- 2,56*	- 0,34	- 2,26*	
Negatīvisms	M	3,00	2,89	2,63	3,14					
	SD	2,28	1,54	0,92	1,10	0,38	- 0,46	0,11	- 1,13	
Aizvainojums	M	4,67	4,44	3,50	5,57					
	SD	2,80	1,67	1,20	1,70	0,96	- 1,57	0,19	- 3,04**	
Aizdomīgums	M	5,50	3,78	5,38	5,79					
	SD	1,87	1,48	1,60	1,25	0,14	- 3,50*	1,99	- 0,67	
Verbālā agresija	M	7,17	8,89	8,00	8,86					
	SD	2,32	2,47	2,39	1,79	- 0,65	0,04	- 1,35	- 0,96	
Vainas izjūta	M	5,00	6,11	3,88	5,57					
	SD	3,52	1,05	1,64	2,17	0,73	0,69	- 0,75	- 1,91	
Agresivitātes indekss	M	19,00	18,11	20,63	23,71					
	SD	5,44	6,75	4,66	4,89	- 0,60	- 2,31*	0,27	- 1,45	
Naidīguma indekss	M	10,17	8,44	8,88	11,36					
	SD	3,19	1,94	2,53	2,37	0,85	- 3,07**	1,31	- 2,31*	

* p < ,05;

** p < ,01;

*** p < ,001

Salīdzinot agresiju rādītāju dzimumatšķirības 13-15 gadīgo latviešu pusaudžu ar intelektuālo normu izlasē, tiek konstatēti statistiski nozīmīgi augstāki rezultāti kaitinātīksmes skalā (M zēni=5,50; M meit.=7,50; t=-2,26; p<0,05), aizvainojuma skalā (M zēni=3,50; M meit.=5,57; t=-3,04; p<0,01) un naidīguma skalā (M zēni=8,88; M meit.=11,36; t=-2,31; p<0,05) meitenēm salīdzinājumā ar zēniem.

Savukārt, salīdzinot agresiju rādītāju dzimumatšķirības 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu latviešu pusaudžu izlasē, tiek konstatēts statistiski nozīmīgi augstāks rezultāts tikai vienā skalā – fiziskā agresijā. 13-15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu fiziskās agresijas rādītājs ir statistiski nozīmīgi augstāks (M zēni=7,00; M meit.=4,00; t=2,27; p<0,05) kā apdāvinātu latviešu meiteņu rādītājs tajā pašā vecumā.

20. tabula. 11 – 12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa – Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Skalas		11 – 12 gadu veco krievu pusaudži (n=96)											
		Intelektuāli apdāvināti krievu pusaudži (n=38)		Krievu pusaudži ar intelektuālo normu (n=58)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Intelektuāli apdāvināti pusaudži		Pusaudži ar intelektuālo normu	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Fiziskā agresija	M	6,44	5,77	6,92	5,76								
	SD	2,62	2,20	1,94	2,09	-0,75	0,01	0,80	2,06*				
Netiešā agresija	M	4,44	4,54	4,42	4,80								
	SD	2,17	1,61	1,55	2,25	0,04	-0,37	-0,14	-0,70				
Kaitinātīksme	M	5,33	5,54	5,81	5,68								
	SD	1,88	1,90	2,06	2,21	-0,88	-0,20	-0,32	0,21				
Negatīvisms	M	2,44	2,08	3,04	2,84								
	SD	1,40	1,12	1,40	1,25	-1,55	-1,85	0,83	0,53				
Aizvainojums	M	4,89	3,46	4,77	4,52								
	SD	2,22	2,30	1,56	1,76	0,23	-1,58	1,88	0,54				
Aizdomīgums	M	5,59	4,85	5,58	6,08								
	SD	1,78	2,58	1,58	1,32	0,03	-1,62	1,07	-1,23				
Verbālā agresija	M	7,07	7,85	7,65	8,20								
	SD	2,29	2,48	2,53	2,33	-0,88	-0,44	-0,97	-0,80				
Vainas izjūta	M	6,59	6,54	6,77	6,76								
	SD	1,95	2,07	1,61	1,81	-0,36	-0,34	0,08	0,02				
Agresivitātes indekss	M	18,93	19,15	20,31	19,64								
	SD	5,53	5,73	5,06	5,66	-0,95	-0,25	-0,12	0,44				
Naidīguma indekss	M	10,44	8,32	10,35	10,48								
	SD	3,49	4,64	2,58	2,52	0,12	-1,57	1,63	-0,19				

* p < ,05;

** p < ,01;

*** p < ,001

Analizējot 11–12 un 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvināto krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa–Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (20. tabulā un 21. tabulā), tika konstatēts, ka 11–12 gadīgo

krievu pusaudžu ar intelektu normas robežās izlases zēnu fiziskās agresijas rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki (M zēni=6,92; M meit.=5,76; t=2,06; p<0,05) nekā meiteņu rādītāji tajā pašā izlasē.

21. tabula. 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Bassa – Darki aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Skalas		13 – 15 gadu veco krievu pusaudži (n=98)									
		Intelektuāli apdāvināti krievu pusaudži (n=28)		Krievu pusaudži ar intelektuālo normu (n=70)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu		Pusaudži ar intelektuālo normu	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Fiziskā agresija	M	6,56	6,38	7,36	7,10						
	SD	2,59	3,12	1,99	2,08	- 1,27	- 0,88	0,17	0,51		
Netiešā agresija	M	3,94	5,38	4,08	5,24						
	SD	1,55	2,22	1,87	1,64	- 0,27	0,23	- 2,13*	- 2,62**		
Kaitinātīeksme	M	5,11	6,38	5,42	5,83						
	SD	1,91	1,45	1,71	2,30	- 0,59	0,80	- 1,99	- 0,83		
Negativisms	M	2,83	2,69	2,86	2,72						
	SD	1,50	1,03	0,99	1,33	- 0,08	- 0,08	0,29	0,46		
Aizvainojums	M	4,06	4,32	4,00	4,24						
	SD	1,92	1,49	1,53	1,86	0,12	0,11	- 0,39	- 0,57		
Aizdomīgums	M	4,50	5,23	5,06	5,38						
	SD	2,07	1,36	1,82	1,99	- 1,01	- 0,24	- 1,11	- 0,68		
Verbālā agresija	M	7,78	9,38	8,39	8,59						
	SD	2,49	1,56	2,35	2,24	- 0,89	1,16	- 2,21*	- 0,34		
Vainas izjūta	M	5,22	5,46	5,28	6,41						
	SD	1,66	2,07	2,20	1,80	- 0,09	- 1,51	- 0,36	- 2,24*		
Agresivitātes indekss	M	19,44	22,15	21,28	21,21						
	SD	4,62	4,90	4,89	5,54	- 1,32	0,53	- 1,57	0,06		
Naidīguma indekss	M	8,56	9,77	9,06	9,62						
	SD	3,03	2,68	2,37	3,43	- 0,67	0,14	- 1,15	- 0,76		

* p < ,05;

** p < ,01;

*** p < ,001

Savukārt, 13–15 gadīgas krievu meitenes ar intelektu normas robežās uzrāda statistiski nozīmīgi augstākus rezultātus netiešās agresijas skalā (M zēni=4,08; M meit.=5,24; t=-2,62; p<0,01) un vainas izjūtas skalā (M zēni=5,28; M meit.=6,41; t=-2,24; p<0,05) salīdzinājumā ar zēniem tajā pašā izlasē.

13-15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē meitenēm ir konstatēti statistiski nozīmīgi augstāki rezultāti netiešās agresijas skalā ($M_{zēni}=3,94$; $M_{meit.}=5,38$; $t=-2,13$; $p<0,05$) un verbālās agresijas skalā ($t=-2,21$; $p<0,05$) nekā zēniem tajā pašā izlasē.

Pārējās agresijas skalās nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu ne zēnu, ne meiteņu izlasēs. Tāds pats rezultāts ir konstatēts 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu.

Interpetācija

Promocijas darba pētījuma gaitā iegūtie rezultāti parādīja, ka *13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie latviešu pusaudži* ir mazāk fiziski agresīvi. Konstatēts, ka *13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie latviešu pusaudži* mazākā mērā izjūt tieksmi kaitināt, rīkoties impulsīvi, asi un rupji nekā viņu vienaudži ar intelektuālo normu. Šiem pusaudžiem arī piemīt mazāk izteikts aizdomīgums salīdzinājumā ar saviem vienaudžiem ar intelektu normas robežās, kā arī salīdzinājumā ar intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem jaunākajā pusaudža vecumā. Tas varētu liecināt par to, ka intelektuāli apdāvinātie latviešu pusaudži ir spējīgi veiksmīgāk kontrolēt savu emociju izpausmes un uzvedību, viņiem ir raksturīga labāka pašregulācija un spēja atrast sociāli pieņemamākus konfliktsituācijas risināšanas paņēmienus. Uzskatam, ka šajā gadījumā mēs varam runāt par labāku spēju pielāgoties dažādu sociālo grupu prasībām. Jāatzīmē, ka zemākus rezultātus fiziskās agresijas, kaitināttieksmes un aizdomīguma skalās uzrādījušas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes 13-15 gadu vecumā. Interesanti, ka augstākus rezultātus šajās skalās uzrādījušas 13-15 gadīgas latviešu meitenes ar intelektuālo normu. Šis secinājums apstiprina Ketela personības aptaujā iegūtos rezultātus, ka 13-15 gadīgas intelektuāli apdāvinātās latviešu meitenes atšķiras ar emocionālo līdzsvarotību un savaldīgumu grūtās situācijās no meitenēm ar intelektu normas robežās tajā pašā vecumā. Tāpat, iegūtie rezultāti liecina, ka apdāvinātas latviešu meitenes ir mazāk fiziski agresīvas salīdzinājumā ar apdāvinātiem latviešu zēniem 13-15 gadu vecumā. Pētnieki (Попова, 1995) atzīmē augstākas pielāgošanās spējas apdāvinātām meitenēm salīdzinājumā ar apdāvinātiem zēniem un viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu (gan zēnu, gan meiteņu izlasēs).

Pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka *11-12 gadīgas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes* ir ar vairāk izteiktu vainas izjūtu nekā zēni intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē.

Pētnieki (Allik, Laidra, Realo, & Pullmann, 2004; McCrae, Costa, Terracciano, Parker, Mills, De Fruyt, & Mervielde, 2002; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002) uzsver, ka meitenēm pusaudžu vecumā ir raksturīga izteikta depresijas, vainas izjūtas un neirotisma tendence. Apdāvinātas meitenes atšķiras no apdāvinātiem zēniem ar paaugstinātu kritiskuma līmeni, neapmierinātības izjūtu, hipersensitivitāti, paaugstinātu ievainojamību un perfekcionismu (Stormont, Stebbins, & Holliday, 2001).

Salīdzinot intelektuāli apdāvinātus *krievu* pusaudžus un pusaudžus ar intelektuālo normu 11-12 gadu vecumā, ir konstatētas atšķirības negatīvisma skalā. Tas liecina, ka *11-12 gadīgiem pusaudžiem ar intelektu normas robežās* lielākā mērā piemīt opozicionāra uzvedība, kā arī pretošanās pieaugušo prasībām, noteikumiem un likumiem nekā intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem tajā pašā vecumā. Šo secinājumu varētu izskaidrot ar pusaudžu ar intelektuālo normu paaugstinātu pašapliecināšanos vajadzību, destruktīvo uzvedību saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušiem. Savukārt, apdāvinātie pusaudži ir vairāk tendēti uz sadarbību un spēj pašapliecināties vienaudžu grupā sociāli pieņemamā veidā.

Tāpat *11-12 gadīgiem krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās* ir raksturīgs izteiktāks aizdomīgums, tieksme neuzticēties, piesardzība saskarsmē ar citiem cilvēkiem nekā 13-15 gadīgiem krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās. Tas varētu būt saistīts ar emocionalitātes un jūtīguma pret kritiku paaugstināšanos jaunākajā pusaudžu vecumā, kā arī ar sociālo situāciju sabiedrībā. Gan vecāki, gan skola regulāri māca bērniem drošības noteikumus – piemēram, nerunāt ar svešiem cilvēkiem, nekur nebraukt un neko neņemt no nepazīstamiem pieaugušajiem, būt uzmanīgam sabiedriskā transportā, uz ielas utt. Skolas regulāri apmeklē policisti, kuri stāsta pusaudžiem par drošību un kriminālsituāciju pilsētās. Aizdomīgumu un piesardzību saskarsmē propagandē arī televīzija un laikraksti. Bērniem jaunākajā pusaudžu vecumā lielākā mērā ir raksturīgas pārspīlētas reakcijas, īpaši jūtīga uztvere, nestabils emocionālais stāvoklis, augstāks trauksmes līmenis un augstāka sociālo jūtu attīstība nekā bērniem vecākajā pusaudžu vecumā. Tas viss attīsta aizdomīgumu un piesardzību jaunākajiem pusaudžiem. Tāpat jāatzīmē, ka 11-12 gadīgie krievu zēni ar intelektuālo normu atšķiras no meitenēm tajā pašā izlasē ar vairāk izteiktu fizisku agresiju. Šis pētījuma rezultāts lielā mērā saskan ar citu pētnieku iegūtiem secinājumiem (Семенюк, 1998), ka zēniem 11-12 gadu vecumā dominē fiziskā agresija salīdzinājumā ar meitenēm. Pētnieki šo atšķirību skaidro ar vecumposma un personības veidošanās īpatnībām.

Izanalizējot iekšgrupas atšķirības, tika konstatēts, ka *intelektuāli apdāvināti 13-15 gadīgie krievu pusaudži* ir verbāli agresīvāki un ar mazāk izteiktu vainas izjūtu nekā intelektuāli apdāvinātie jaunākie 11-12 gadīgie pusaudži. Interesanti, ka verbālā agresija izteiktāk izpaužas 13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm nekā intelektuāli apdāvinātiem zēniem tajā pašā vecumā. To varētu skaidrot ar vēl intensīvāku savas ES identitātes meklēšanu un pusaudžu egocentrismu. Šo situāciju labāk var izprast, izanalizējot citu psihologu pētījumus šajā jomā. Mūsdienu agresīvas uzvedības izpausmju pētījumi (Семенюк, 1998; Драгунова, 1982 un citi) dažādos pusaudžu vecumposmos parādīja, ka ir vērojama verbālās agresijas izpausmju dinamika pusaudžu vecumā – pieaugot, bērnam palielinās verbālās agresijas līmenis un visaugstākais līmenis ir konstatēts 14 - 15 gadu vecumā (īpaši meitenēm). Šis rezultāts ļauj domāt, ka arī intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem verbālās agresijas uzvedības un vainas izjūtas dinamika ir līdzīga kā vienaudžiem ar intelektuālo normu. Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu paaugstinātais kritiskuma līmenis, neapmierinātības izjūta, hipersensitivitāte, paaugstināta ievainojamība un perfekcionisms (Porter, 1999; Silvermen, 1993; Webb, 1993) varētu būt par verbālās agresijas iemesliem.

Interesanti, ka *13-15 gadīgām krievu meitenēm* neatkarīgi no viņu intelektuālās attīstības līmeņa piemīt paaugstināta netiešā agresija, kā arī *13-15 gadīgas krievu meitenes ar intelektuālo normu* var tikt raksturotas ar izteiktāku vainas izjūtu salīdzinājumā ar zēniem tajā pašā vecumā. Pētījumi (Драгунова, 1982; Семенюк, 1998) dažādos pusaudžu vecumposmos parādīja, ka ir vērojama netiešās agresijas izpausmju pozitīva dinamika meitenēm pusaudžu vecumā. Svarīgi atzīmēt, ka netiešās agresijas visaugstāko līmeni meitenes sasniedz 14 - 15 gadu vecumā. Šis secinājums ļauj domāt, ka intelektuāli apdāvinātām meitenēm netiešās agresijas izpausmju dinamika ir līdzīga kā meitenēm ar intelektuālo normu.

Iegūtie pētījuma rezultāti daļēji saskan ar teorētiskajām nostādnēm par apdāvināto pusaudžu agresivitāti. Pēc Landau (2002) uzskatiem apdāvinātu bērnu agresija nereti saistīta ar sociālu normu un ierobežojumu apguvi. Pētniece V. Jurkeviča (Юркевич, 2003) īpaši atzīmēja, ka apdāvinātu pusaudžu vidū izceļas disharmoniskas attīstības tipa bērnu grupa ar augstu intelektu un augstu agresivitātes līmeni. Mūsu pētījuma rezultāti netikai neapstiprināja, bet, otrādi, atspēkoja šo atzinumu. Mēs konstatējam, ka intelektuāli apdāvināti pusaudži pēc daudziem agresijas rādītājiem pārsvarā neatšķiras no saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu, bet 13-15 gadīgie latviešu intelektuāli apdāvināti pusaudži ir spējīgi veiksmīgāk kontrolēt savas emociju izpausmes un uzvedību, viņiem ir raksturīga labāka pašregulācija un spēja atrast sociāli atzītus konfliktsituācijas risināšanas paņēmienus. Uzskatam, ka šajā

gadījumā mēs varam runāt par labākām pielāgošanās spējām 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem.

Tātad atbilde uz otro pētījuma jautājumu ir:

pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības agresijas atsevišķos rādītājos dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$):

- a) *13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie latviešu pusaudži* ir mazāk fiziski agresīvi, viņiem mazākā pakāpē piemīt tieksme kaitināt un aizdomīgums nekā viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu;
- b) *11-12 gadīgie intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* atšķiras ar pazeminātu negatīvisma līmeni salīdzinājumā ar saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu;
- c) netika konstatētas agresijas rādītāju atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu 13-15 gadu vecumā*, kā arī netika konstatētas agresijas rādītāju statistiski nozīmīgas atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un viņu vienaudžiem latviešiem ar intelektuālo normu 11-12 gadu vecumā*.

Tātad atbildes uz papildus pētījuma jautājumiem ir:

pastāv agresijas rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem:

- a) *13-15 gadīgiem intelektuāli latviešu apdāvinātiem pusaudžiem* piemīt mazāk izteikts aizdomīgums salīdzinājumā ar 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem;
- b) *13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* ir verbāli agresīvāki un ar mazāk izteiktu vainas izjūtu nekā intelektuāli apdāvinātie 11-12 gadīgie pusaudži.

pastāv statistiski nozīmīgas dzimumatšķirības atsevišķos agresijas rādītājos dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem:

- a) *11-12 gadīgas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes* ir ar vairāk izteiktu vainas izjūtu nekā zēni intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē;
- b) *13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātie latviešu zēni* ir fiziski agresīvāki salīdzinājumā ar meitenēm intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē;

- c) *13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm ir raksturīga paaugstināta netiešā un verbālā agresija salīdzinājumā ar zēniem intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē;*
- d) *nepastāv statistiski nozīmīgas agresijas rādītāju dzimumatšķirības 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē.*

Trauksmes rādītāju atšķirības dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektu normas robežās

Trešās sadaļas ietvaros tika analizētas trauksmes rādītāju atšķirības dažāda vecuma (11-12 un 13-15 gadīgo) intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R un pusaudžiem ar intelektu normas robežās, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15). Tāpat tika noteiktas trauksmes rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un trauksmes rādītāju atšķirības starp 11-12 un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem. Pēc iegūtajiem rezultātiem intelektuāli apdāvinātu pusaudžu grupās un pusaudžu ar intelektuālo normu grupās tika veikta analīze un interpretācija.

Analīzes plāns

1. Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu, kuriem $IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R un pusaudžu ar intelektu normas robežās, kuriem IQ nepārsniedz normas robežas (100 ± 15) trauksmes rādītāju vispārīgs apraksts;
2. 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvināto pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
3. 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvināto pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
4. Intelektuāli apdāvinātu 11-12 gadīgo un 13-15 gadīgo pusaudžu trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
5. 11-12 gadīgo un 13-15 gadīgo pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
6. 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvināto zēnu un meiteņu trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
7. 11-12 gadīgo zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
8. 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu zēnu un meiteņu trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
9. 13-15 gadīgo zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāju salīdzinājums atsevišķi latviešu un krievu izlasē;
10. Rezultātu apkopojums un secinājumi.

Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāju rezultātu analīze

Pēc pētījumā iegūto datu apkopošanas tika veikta intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektuālo normu Personības trauksmes skalu aprakstošās statistikas rādītāju analīze (skat. 13. pielikumu). Pārbaudot empīrisko sadalījumu atbilstību normālam sadalījumam, konstatēju, ka atšķirību noteikšanai jāizmanto gan T-kritērijs, gan U kritērijs (skat. 13. pielikumu).

Analizējot intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (22. tabula), tika konstatēts, statistiski nozīmīgi augstāki rādītāji ir *11-12 gadīgiem krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu* skolas trauksmes skalā ($M_{\text{apd.}}=11,20$; $M_{\text{norm.}}=15,94$; $t=-3,29$; $p<0,001$), pašvērtējuma trauksmes skalā ($M_{\text{apd.}}=11,68$; $M_{\text{norm.}}=15,16$; $t=-2,53$; $p<0,01$), maģiskās trauksmes skalā ($M_{\text{apd.}}=9,10$; $M_{\text{norm.}}=14,71$; $t=-3,11$; $p<0,01$) un kopējas trauksmes skalā ($M_{\text{apd.}}=44,35$; $M_{\text{norm.}}=60,78$; $t=-3,03$; $p<0,01$) salīdzinājumā ar intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem tajā pašā vecumā. Augstāki rādītāji maģiskās trauksmes skalā ir raksturīgi gan 11-12 gadīgiem, gan 13-15 gadīgiem krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu ($M_{\text{apd.}}=4,32$; $M_{\text{norm.}}=8,00$; $U=659,0$; $p<0,01$) salīdzinājumā ar apdāvinātiem krievu pusaudžiem.

Izanalizējot iekšgrupas atšķirības, tika konstatēts, ka intelektuāli apdāvinātiem 11-12 gadīgiem krievu pusaudžiem ir augstāki rezultāti pašvērtējuma trauksmes ($M_{11-12}=11,68$; $M_{13-15}=9,26$; $t=2,29$; $p<0,05$), maģiskās trauksmes ($M_{11-12}=9,10$; $M_{13-15}=4,32$; $U=345,5$; $p<0,01$) un kopējās personības trauksmes ($M_{11-12}=44,35$; $M_{13-15}=33,65$; $t=2,88$; $p<0,01$) skalās salīdzinot ar 13-15 gadīgiem apdāvinātiem krievu pusaudžiem. Jāatzīmē, ka tādas pašas atšķirības tiek novērotas krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu, kā arī svarīgi atzīmēt, ka 11-12 gadīgie pusaudži ar intelektuālo normu uzrāda augstākus rezultātus pēc visām trauksmes aptaujas skalām salīdzinājumā ar 13-15 gadīgo pusaudžu ar intelektuālo normu rādītājiem.

Pārējās trauksmes skalās nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp dažādu vecumu intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem un viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu gan latviešu, gan krievu izlasēs, gan to apakšgrupās.

22. tabula. Intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās
Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji

Grupas	Skolas trauksme		Pašvērtējuma trauksme		Starppersonu trauksme		Maģiskā trauksme		Kopēja personības trauksme	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
11-12 g.v. apdāvinātie latvieši (n=27)	9,93	5,28	9,79	4,59	11,68	7,08	9,46	6,74	40,86	20,53
11-12 g.v. latvieši ar intelektuālo normu (n=29)	9,21	5,08	10,36	5,21	12,71	6,80	9,79	7,00	42,14	19,67
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t=0,52</i>		<i>t=-0,44</i>		<i>t=-0,56</i>		<i>t=-0,18</i>		<i>t=-0,24</i>	
11-12 g.v. apdāv. krievi (n=38)	11,20	5,72	11,68	5,55	12,65	6,04	9,10	6,72	44,35	19,62
11-12 g.v. krievi ar intelekt. normu (n=58)	15,94	8,01	15,16	7,57	15,04	7,71	14,71	9,73	60,78	29,56
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t=-3,29***</i>		<i>t=-2,53**</i>		<i>t=-1,61</i>		<i>t=-3,11**</i>		<i>t=-3,03**</i>	
13-15 g.v. apdāv. latvieši (n=20)	7,53	5,14	9,47	5,58	10,27	6,54	6,60	3,44	33,87	18,91
13-15 g.v. latvieši ar intelekt. normu (n=22)	9,32	6,21	10,36	5,84	10,23	4,74	8,04	7,54	37,95	20,74
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t=-0,92</i>		<i>t=-0,47</i>		<i>t=0,02</i>		<i>t=-0,69</i>		<i>t=-0,61</i>	
13-15 g.v. apdāv. krievi (n=28)	9,19	4,18	9,26	3,28	10,94	4,51	4,32	3,70	33,65	11,36
13-15 g.v. krievi ar intelekt. normu (n=70)	11,34	5,52	10,94	5,50	11,32	6,37	8,00	7,33	41,60	21,68
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>U=774,5</i>		<i>t=-1,87</i>		<i>U=981,1</i>		<i>U=695,0**</i>		<i>U=822,5</i>	
11-12 g.v. apdāv. latvieši (n=27)	9,93	5,28	9,79	4,59	11,68	7,08	9,46	6,74	40,86	20,53
13-15 g.v. apdāv. latvieši (n=20)	7,53	5,14	9,47	5,58	10,27	6,54	6,60	3,44	33,87	18,91
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t=1,43</i>		<i>t=0,20</i>		<i>t=0,64</i>		<i>t=1,54</i>		<i>t=1,85</i>	
11-12 g.v. apdāv. krievi (n=38)	11,20	5,72	11,68	5,55	12,65	6,04	9,10	6,72	44,35	19,62
13-15 g.v. apdāv. krievi (n=28)	9,19	4,18	9,26	3,28	10,94	4,51	4,32	3,70	33,65	11,36
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t=1,71</i>		<i>t=2,29*</i>		<i>t=1,32</i>		<i>U=345,5**</i>		<i>t=2,88**</i>	
11-12 g.v. latvieši ar intelektuālo normu	9,21	5,08	10,36	5,21	12,71	6,80	9,79	7,00	42,14	19,67
13-15 g.v. latvieši ar intelektuālo normu	9,32	6,21	10,36	5,84	10,23	4,74	8,04	7,54	37,95	20,74
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>t=-0,07</i>		<i>t=-0,004</i>		<i>t=1,46</i>		<i>t=0,84</i>		<i>t=0,73</i>	
11-12 g.v. krievi ar intelektuālo normu	15,94	8,01	15,16	7,57	15,04	7,71	14,71	9,73	60,78	29,56
13-15 g.v. krievi ar intelektuālo normu	11,34	5,52	10,94	5,50	11,32	6,37	8,00	7,33	41,60	21,68
<i>Secinošās statistikas rādītāji</i>	<i>U=1097,5**</i>		<i>t=3,35***</i>		<i>U=1206,0**</i>		<i>U=912,0***</i>		<i>U=999,0***</i>	

t – T kritērijs

U – Manna-Vitnija U kritērijs

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Analizējot 11-12 gadu veco intelektuāli apdāvināto latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (23. tabula), tika konstatēts, ka *11-12 gadīgām latviešu meiteņu izlasē ar intelektuālo normu pašvērtējuma trauksmes skalas* (M apd.=7,77; M norm=12,50; t=-2,50; p<0,05), *starppersonu trauksmes skalas* (M apd.=9,77; M norm=15,93; t=-2,95; p<0,01) un *kopējās trauksmes skalas* (M apd.=35,31; M norm=50,50; t=-2,18; p<0,05) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā intelektuāli apdāvināto latviešu meiteņu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, skolas trauksmes un maģiskās trauksmes skalu rādītājiem nav statistiski

nozīmīgas atšķirības šajā grupā. Interesanti, ka 11-12 gadīgie intelektuāli apdāvinātie latviešu zēni uzrāda augstākus pašvērtējuma trauksmes rādītājus (M apd.=11,53; M norm=8,21; t=2,15; p<0,05) nekā viņu vienaudži ar intelektuālo normu tajā pašā vecumā.

Analizējot 11-12 gadu veco intelektuāli apdāvināto latviešu zēnu un meiteņu Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus, tika konstatēts, ka zēniem ir statistiski nozīmīgi augstāki pašvērtējuma trauksmes rādītāji (M zēni=11,53; M meit.=7,77; t=2,34; p<0,05) nekā meitenēm. Savukārt, 11-12 gadu veco latviešu zēnu un meiteņu ar intelektuālo normu Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāju analīze parādīja, ka meitenēm ir augstāki rezultāti pašvērtējuma trauksmes skalā (M zēni=8,21; M meit.=12,50; t=-2,35; p<0,05), starppersonu trauksmes skalā (M zēni=9,50; M meit.=15,93; t=-2,80; p<0,01) un kopējas personības trauksmes skalā (M zēni=33,79; M meit.=50,50; t=-2,45; p<0,05).

23. tabula. 11 – 12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Skalas		11 – 12 gadu veco latviešu pusaudži (n=56)											
		Intelektuāli apdāvināti latviešu pusaudži (n=27)		Latviešu pusaudži ar intelektuālo normu (n=29)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Skolas trauksme	M	10,40	9,38	7,43	11,00								
	SD	5,42	5,27	2,24	6,46	1,90	- 0,71	0,50	- 1,96				
Pašvērtējuma trauksme	M	11,53	7,77	8,21	12,50								
	SD	4,32	4,17	3,98	5,53	2,15*	- 2,50*	2,34*	- 2,35*				
Starppersonu trauksme	M	13,33	9,77	9,50	15,93								
	SD	8,22	5,15	6,45	5,66	1,39	- 2,95**	1,35	- 2,80**				
Maģiskā trauksme	M	10,40	8,38	8,50	11,07								
	SD	7,21	6,24	8,13	5,68	0,67	- 1,17	0,78	- 0,97				
Kopēja personības trauksme	M	45,67	35,31	33,79	50,50								
	SD	22,27	17,52	17,43	18,69	1,59	- 2,18*	1,35	- 2,45*				

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Svarīgi atzīmēt, ka 13-15 gadu veco intelektuāli apdāvināto latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektuālo normu Personības trauksmes aptaujas rādītāju analīze

neuzrādīja statistiski nozīmīgas traukmes rādītāju atšķirības gan zēnu, gan meiteņu grupās, kā arī starp zēniem un meitenēm apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektuālo normu izlasēs.

24. tabula. 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu / meiteņu un latviešu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības traukmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Skalas		13 – 15 gadu veco latviešu pusaudži (n=42)											
		Intelektuāli apdāvināti latviešu pusaudži (n=20)		Latviešu pusaudži ar intelektuālo normu (n=22)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes
Skolas trauksme	M	9,33	6,33	7,50	10,36								
	SD	6,19	4,27	6,99	5,73	0,51	-1,80	1,12	-1,04				
Pašvērtējuma trauksme	M	10,17	9,00	8,25	11,57								
	SD	5,49	5,92	7,59	4,43	0,52	-1,19	0,39	-1,31				
Starppersonu trauksme	M	10,83	9,89	8,88	11,00								
	SD	6,94	6,66	6,36	3,57	0,55	-0,52	0,27	-1,01				
Maģiskā trauksme	M	6,67	6,56	8,75	7,64								
	SD	2,73	4,00	10,58	5,58	-0,47	-0,51	0,06	0,32				
Kopēja personības trauksme	M	37,00	31,78	33,38	40,57								
	SD	19,99	19,08	29,42	14,45	0,26	-1,26	0,51	-0,78				

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Analizējot 11-12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības traukmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (25. tabula), tika konstatēts, ka 11-12 gadīgiem krievu meiteņu izlasē ar intelektuālo normu skolas traukmes skalas (M apd.=10,54; M norm=19,20; t=-3,31; p<0,01), pašvērtējuma traukmes skalas (M apd.=11,46; M norm=16,60; t=-2,37; p<0,05), maģiskās traukmes skalas (M apd.=7,54; M norm=17,64; t=-3,98; p<0,001) un kopējās traukmes skalas (M apd.=42,77; M norm=70,88; t=-3,34; p<0,01) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā intelektuāli apdāvināto krievu meiteņu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, starppersonu traukmes skalas rādītājiem nav statistiski nozīmīgas atšķirības šajā grupā. Interesanti, ka 11-12 gadīgi intelektuāli apdāvinātie krievu zēni neuzrāda statistiski nozīmīgas traukmes rādītāju atšķirības salīdzinājumā no viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu tajā pašā vecumā.

Analizējot 11-12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu un meiteņu Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus, netika konstatētas statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības nevienā trauksmes skalā. Savukārt, 11-12 gadu veco krievu zēnu un meiteņu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāju analīze parādīja, ka *11-12 gadīgiem krievu meitenēm ar intelektuālo normu izlasē* skolas trauksmes skalas (M zēni=12,81; M meit.=19,20; t=-3,08; p<0,01), starppersonu trauksmes skalas (M zēni=12,65; M meit.=17,52; t=-2,35; p<0,05), maģiskās trauksmes skalas (M zēni=11,88; M meit.=17,64; t=-2,19; p<0,05) un kopējās trauksmes skalas (M zēni=51,08; M meit.=70,88; t=-2,52; p<0,01) rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki kā krievu zēnu ar intelektuālo normu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, pašvērtējuma trauksmes skalas rādītājiem nav statistiski nozīmīgas atšķirības šajās grupās.

25. tabula. 11 – 12 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu latviešu zēnu / meiteņu un zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjudenta kritērijs)

Skalas		11 – 12 gadu veco krievu pusaudži (n=96)											
		Intelektuāli apdāvināti krievu pusaudži (n=38)		Krievu pusaudži ar intelektuālo normu (n=58)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Skolas trauksme	M	11,52	10,54	12,81	19,20								
	SD	4,99	7,18	6,91	7,89	- 0,78	- 3,31**	0,50	- 3,08**				
Pašvērtējuma trauksme	M	11,78	11,46	13,77	16,60								
	SD	6,00	4,72	6,28	8,62	- 1,18	- 2,37*	0,17	- 1,35				
Starppersonu trauksme	M	12,37	13,23	12,65	17,52								
	SD	6,01	6,30	5,99	8,60	- 0,17	- 1,59	- 0,42	- 2,35*				
Maģiskā trauksme	M	9,85	7,54	11,88	17,64								
	SD	7,24	5,41	8,50	10,22	- 0,94	- 3,98***	1,02	- 2,19*				
Kopēja personības trauksme	M	45,11	42,77	51,08	70,88								
	SD	20,24	18,96	22,56	32,89	- 1,01	- 3,34**	0,35	- 2,52**				

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Analizējot 13-15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un krievu zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītājus (26. tabula), tika konstatēts, ka 13-15 gadīgiem krievu zēniem ar intelektuālo normu izlasē ir statistiski nozīmīgi augstāki maģiskās trauksmes skalas rezultāti

(M apd.=3,56; M norm=6,89; t=-2,89; p<0,01) kā intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu izlasē tajā pašā vecumā. Savukārt, pārējās trauksmes skalās nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un viņu krievu vienaudžiem ar intelektuālo normu gan zēnu, gan meiteņu izlasēs.

26. tabula. 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu krievu zēnu / meiteņu un zēnu / meiteņu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (t-Stjūdentā kritērijs)

Skalas		13 – 15 gadu veco krievu pusaudži (n=98)									
		Intelektuāli apdāvināti krievu pusaudži (n=28)		Krievu pusaudži ar intelektuālo normu (n=70)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Intelektuāli apdāvināti / ar intelektuālo normu (t-kritērijs)		Pusaudži ar intelektuālo normu (t-kritērijs)	
		zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni	meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes	zēni / meitenes
Skolas trauksme	M	9,39	8,92	10,94	11,83						
	SD	4,26	4,23	4,40	6,70	- 1,24	- 1,43	0,30	- 0,64		
Pašvērtējuma trauksme	M	9,44	9,00	9,86	12,28						
	SD	2,99	3,74	4,57	6,30	- 0,35	- 1,74	0,37	- 1,79		
Starppersonu trauksme	M	10,61	11,38	10,08	12,86						
	SD	4,95	3,97	5,29	7,30	0,35	- 0,68	- 0,47	- 1,78		
Maģiskā trauksme	M	3,56	5,38	6,89	9,38						
	SD	2,77	4,61	5,72	8,86	- 2,89**	- 1,53	- 1,38	- 1,37		
Kopēja personības trauksme	M	32,89	34,69	37,78	46,34						
	SD	10,99	12,20	16,20	26,55	- 1,15	- 1,95	- 0,43	- 1,60		

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Interpretācija

Pētot 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvināto krievu pusaudžu un krievu pusaudžu ar intelektuālo normu trauksmi, noskaidrojās, ka *apdāvinātie krievu pusaudži* pārsvarā var tikt raksturoti kā mazāk trauksmaini salīdzinājumā ar krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās tajā pašā vecumā. Jāatzīmē, ka trauksmes atšķirības izteiktāk izpaužas krievu meiteņu ar intelektuālo normu izlasē salīdzinājumā ar zēniem ar intelektuālo normu un īpaši ar intelektuāli apdāvinātām meitenēm. Iegūtie rezultāti ir līdzīgi citu pētnieku pētījumu rezultātiem (Davis & Connell, 1985; Grossberg & Cornell, 1988; Milgram & Milgram, 1976/2001; Nail & Evans, 1997; Olszewski–Kubilius & Kulieke, 1989; Zeidner & Schleyer, 1999), kuros secināts, ka intelektuāli apdāvināto pusaudžu trauksmes rādītāji ir zemāki par

pusaudžu ar intelektu normas robežās rādītājiem. Interesanti, ka pusaudži ar intelektu normas robežās vairāk izjūt trauksmi, kas saistīta ar situācijām skolā nekā intelektuāli apdāvinātie pusaudži. Šo secinājumu var skaidrot ar intelektuāli apdāvinātu bērnu augstāku kompetences līmeni mācību procesā. Plašs zināšanu apjoms, augsts informētības līmenis un augsta mācīties spēja ļauj intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem komfortabli un pārliecinoši justies situācijās, kas ir saistītas ar skolu un mācību procesu.

Šīs analīzes ietvaros tika noskaidrots, ka krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu 11-12 un 13-15 gadu vecumā ir raksturīgas maģiskās un mistiskās bailes. Īpaši jāatzīmē, ka paaugstināta maģiskā trauksme ir konstatēta *11-12 gadīgām meitenēm ar intelektuālo normu salīdzinājumā ar zēniem tajā pašā izlasē*. Interesanti, ka *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu zēniem* tika konstatēta zemāka maģiskā trauksme nekā zēniem ar intelektuālo normu tajā pašā vecumā. Varam pieņemt, ka kopumā paaugstināts maģiskās trauksmes līmenis krievu respondentiem ar intelektu normas robežās ir saistīts ar zemāku informētības līmeni, audzināšanas specifiku un mazāk reālistisku dzīves uztveri nekā viņu intelektuāli apdāvinātiem vienaudžiem.

Pētot *11-12 gadīgo krievu pusaudžu* trauksmi, varam konstatēt, ka krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu ir raksturīga augstāka pašvērtējuma trauksme atšķirībā no intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem tajā pašā vecumā. Īpaši šī atšķirība ir novērota meitenēm ar intelektu normas robežās. Kā arī konstatēts, ka paaugstināts pašvērtējuma trauksmes līmenis ir 11-12 gadīgiem krievu pusaudžiem salīdzinājumā ar 13-15 gadīgiem respondentiem neatkarīgi no viņu intelekta attīstības līmeņa. To varētu izskaidrot ar vecumposma atšķirību īpatnībām, pubertātes perioda specifiku un pašvērtējuma stabilizēšanos. Pazemināta pašvērtējuma gadījumā pusaudžim ir raksturīga paaugstināta trauksmes izjūta, bailes no negatīva vērtējuma un paaugstināts jūtīgums. Šim periodam ir raksturīga īpaša interese par savu ķermeni, izskatu un jaunu kontaktu veidošanu ar vienaudžiem.

Svarīgi atzīmēt, ka pastāv statistiski nozīmīgas trauksmes atšķirības *krievu pusaudžu ar intelektuālo normu vecuma apakšgrupās* – 11-12 gadīgie krievu pusaudži ir trauksmainīgāki nekā 13-15 gadīgie pusaudži pēc visām trauksmes skalām. Paaugstināta kopēja personības trauksme tika konstatēta arī krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē. Varam izteikt pieņēmumu, ka neatkarīgi no intelekta attīstības līmeņa, jaunākais pusaudžu vecums var tikt raksturots ar paaugstinātu trauksmes līmeni.

Salīdzinot iegūtos trauksmes rādītājus *latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasei* ar pusaudžu ar intelektuālo normu izlases rādītājiem, netika konstatētas trauksmes atšķirības atsevišķās vecuma apakšgrupās. Diemžēl, šim psiholoģiskajam fenomenam šī pētījuma ietvaros grūti rast izskaidrojumu. Iespējams, ka to noteica izpētes grupu lieluma atšķirības.

Tomēr jāatzīmē, ka *11-12 gadīgas latviešu meitenes ar intelektu normas robežās* atšķiras ar augstāku pašvērtējuma, starppersonu un kopēju personības trausmi no intelektuāli apdāvinātam meitenēm un no zēniem ar intelektuālo normu tajā pašā vecumā. Šis secinājums sakrīt ar pētījumos gūtajiem rezultātiem (Davis & Connell, 1985; Milgram & Milgram, 1976/2001; Reynolds & Bradley, 1983), ka apdāvinātas meitenes ir mazāk trausmainas nekā meitenes ar intelektu normas robežās.

Šī pētījuma ietvaros netika konstatētas trauksmes rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ne latviešu, ne krievu izlasēs, izņemot *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātos latviešu zēnus*, kuriem ir raksturīga augstāka pašvērtējuma trausme atšķirībā no zēniem ar intelektuālo normu un no intelektuāli apdāvinātām meitenēm tajā pašā vecumā. Iegūtie rezultāti ir līdzīgi citu pētnieku secinājumiem (Milgram & Milgram, 1976/2001) par to, ka starp apdāvinātiem zēniem un meitenēm nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības. Savukārt, izanalizējot *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu latviešu zēnu* trauksmes rādītājus, varam pieņemt, ka iegūto rezultātu iespaidoja neliels respondentu skaits. Uzskatam, ka palielinot dalībnieku skaitu šajā apakšgrupā, pētījuma rezultāti varētu būt atšķirīgi. Tāpēc nebūtu korekti plaši vispārināt iegūtos rezultātus.

Iegūtais pētījuma rezultāts nesaskan ar teorētiskajām nostādnēm (Alan & Gail, 2005; Janos & Robinson, 1985; Silverman, 1993; Webb, 2000) par apdāvināto pusaudžu paaugstināto trauksmes līmeni nevienmērīgas attīstības, viņu aizdomīguma, paaugstināta jūtīguma, ievainojamības un perfekcionisma dēļ salīdzinājumā ar viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu. Uzskatam, ka apdāvinātu pusaudžu dissinchronijas izpausmju un citu emocionālo un personības faktoru (piem., pašvērtējums, perfekcionisms utt.) izpēte Latvijā ietver sevī turpmāko pētījumu perspektīvas.

Savukārt, iegūtie rezultāti ir līdzīgi citu pētnieku pētījumu rezultātiem (Davis & Connell, 1985; Grossberg & Cornell, 1988; Milgram & Milgram, 1976/2001; Nail & Evans, 1997; Olszewski–Kubilius & Kulieke, 1989, Zeidner & Schleyer, 1999), kuros secināts, ka intelektuāli apdāvināto pusaudžu trauksmes rādītāji ir zemāki par pusaudžu ar intelektu normas robežās rādītājiem. Pētnieki (Payne, 1991; Zeidner & Schleyer, 1999) uzskata, ka augsts

intelektuālas attīstības līmenis palīdz cilvēkam izvēlēties veiksmīgāko problēmu risināšanas stratēģiju stresa situācijā un atrāk pielāgoties jaunai situācijai.

Tāpat jāmin apdāvināto pusaudžu vecāku ieinteresētību un motivāciju bērnu intelektuālajā attīstībā, viņu sniegto atbalstu bērnam dažādu grūtību pārvarēšanā.

Varam pieņemt, ka pētot trauksmes atšķirības, jāņem vērā vēl citus ietekmējošos faktoros, tādus kā, sociālekonomisku statusu, audzināšanas stila un ģimenes attiecību specifiku, valsts ekonomisko, politisko un sociālo situāciju. Analizējot ģimenes ietekmi, jāatzīmē, ka viens no svarīgākiem aspektiem ir bērnu un vecāku emocionālais kontakts, kā arī vecāku personības iezīmes (tādas, ka emocionālā nestabilitāte, paaugstināta trauksme, aizdomīgums, tieksme dominēt un konfliktēt, agresivitāte, nepārliecinātība, paaugstināta vainas izjūta). Pētījumi parādīja, ka trauksmaino bērnu vecākiem bieži ir raksturīgas neadekvāti augstas un pretrunīgas prasības pret bērnu, nespēja apmierināt bērna vajadzības pēc individuāli adekvātas aprūpes un mīlestības (Захаров, 2000). Uzskatam ka šī sfēra ietver sevi turpmāko pētījumu perspektīvas.

Tāpat atbilde uz trešo disertācijas pētījuma jautājumu ir:

pastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās* skolas trauksmes, pašvērtējuma trauksmes, maģiskās trauksmes un kopējas trauksmes skalās. *Intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži 11-12 gadu vecumā* var tikt raksturoti kā mazāk trauksmaini skolas situācijās, viņiem mazākā pakāpē piemīt pašvērtējuma trauksme un maģiskā trauksme nekā viņu vienaudžiem ar intelektu normas robežās;

pastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās* maģiskās trauksmes skalā – apdāvinātiem pusaudžiem mazākā pakāpē piemīt maģiskā trauksme;

nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un latviešu pusaudžiem ar intelektu normas robežās*, kā arī starp *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un latviešu pusaudžiem ar intelektu normas robežās*.

Tātad atbildes uz papildus pētījuma jautājumiem ir:

nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ne latviešu, ne krievu izlasēs, izņemot *11-12 gadīgu intelektuāli apdāvinātos latviešu zēnus*, kuriem ir raksturīga augstāka pašvērtējuma trauksme salīdzinājumā ar intelektuāli apdāvinātām meitenēm tajā pašā vecumā;

pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp intelektuāli apdāvinātiem 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem krievu pusaudžiem pašvērtējuma trauksmes, maģiskās trauksmes un kopējās personības trauksmes skalās. *Intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem 11-12 gadu vecumā* mazākā pakāpē piemīt pašvērtējuma trauksme un maģiskā trauksme nekā 13-15 gadīgiem apdāvinātiem krievu pusaudžiem;

nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem*.

NOBEIGUMS

Darba sākumā izvirzītais mērķis – izpētīt 11-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības iezīmes – ir sasniegts. Ir izanalizētas intelektuāli apdāvināto pusaudžu personības iezīmes, trauksmes un agresijas rādītāji.

Analizējot teorētisko materiālu, vēlētos atzīmēt, ka mūsdienu apdāvinātības psiholoģijā akcentēti divi galvenie virzieni:

- a) smaguma centra pārbīde no apdāvinātības kā vienfaktora izpratnes uz apdāvinātības struktūras atklāsmi; tiek izstrādātas dažādas pieejas un apdāvinātības konceptuālie modeļi;
- b) pāreja no apdāvinātības intelektuālās sfēras ierobežojuma uz citiem apdāvinātības veidiem: radošo, līdera, māksliniecisko utt.

Apdāvinātība tiek definēta nevis kā konstants fenomens, bet gan kā radošs process, kas norisinās bioloģisko un sociālo faktoru mijiedarbības rezultātā.

No visa iepriekš minētā teorētiskā materiāla redzams, ka apdāvinātības precīzam definējumam robežu nav. *Ārzemju pētījumos saskatāmas tendences attiecībā uz mācību sistēmas pilnveidošanas nepieciešamību, kas ļautu apdāvinātam bērnam brīvi paust savas īpatnības, attīstīties atbilstoši savam talantam kā unikālai personībai.* Pētījumos uzsvērts, ka skolas tradicionālie mācību paņēmieni un metodes maz sekmē katra bērna harmonisku personības attīstību. Skolotāju attieksme pret “neordināriem” bērniem ir neviennozīmīga, jo nereti tiek uzskatīts, ka šiem bērniem nav vajadzīga īpaša uzmanība un pieeja mācību stundu laikā. Pastāv akūts zināšanu deficīts attiecībā uz apdāvinātu bērnu uzvedības īpatnībām un domāšanu, viņu personības attīstību un audzināšanu. Joprojām aktuāls ir jautājums par apdāvinātu bērnu diagnostiku, attīstību, mācīšanos, par viņu izziņas darbības kontroles īstenošanas īpatnībām.

Bērnu apdāvinātības attīstības problēmas risinājums valsts līmenī tiek veikts uz valsts bērnu tiesību aizsardzības sistēmas izveides un pilnveidošanas pamata. Turpmākā programmas realizācijas gaitā šādai sistēmai jāietver mūsdienu un adekvātu valsts atbalstu Latvijas jaunajiem talantiem. Pilnvērtīga valsts palīdzība apdāvinātiem bērniem var tikt nodrošināta tikai gadījumā, kad tiek organizēts šo bērnu atpazīšanas un viņu attīstību sekmējošs atbalsta darbs. Visas darbības šajā virzienā veicamas uzturot “atgriezeniskas saites” ar pašu bērnu, viņa audzinātājiem un vecākiem. Katru talantīgu bērnu ir jāievēro.

Šajā sakarībā jāpadara efektīvs apdāvinātu bērnu tiesību realizācijas mehānisms, materiāli un morāli atbalstot viņus, izveidojot valsts grantu, stipendiju sistēmu, lai radītu plašas iespējas apdāvinātiem bērniem radoši izpausties.

Lai augtu Latvijas sabiedrības radošais un intelektuālais potenciāls, jārada sociāli pedagoģiski apstākļi, kas veicina apdāvināta bērna attīstību, viņa profesionālo un personīgo pašnoteikšanos.

Svarīga ir programmas izstrāde apdāvinātiem bērniem, kuriem ir ierobežotas iespējas realizēt savu potenciālu.

Izmaiņas apdāvinātu bērnu darbības nodrošinājumā, audzināšanas un attīstības sistēmā prasa tās pilnveidošanu, jaunu tehnoloģiju izstrādi, pedagoģiskā personāla sagatavošanu un viņu kvalifikācijas paaugstināšanu.

Talantīgi un apdāvināti cilvēki ir visvērtīgākais mūsu zemes nacionālais īpašums līdzās tās dabas bagātībām. Diemžēl, mūsu izglītības sistēma nevelta pietiekošu uzmanību apdāvinātu bērnu atklāšanai un tālākai attīstībai vajadzīgo speciālistu, metodikas un finansējuma trūkuma dēļ. Psihologi, ārsti un izglītības darbinieki nereti šādus bērnus uzskata par intelektuāli atpalikušiem un grūti audzināmiem, jo minētie speciālisti ne vienmēr spēj atpazīt šiem bērniem piemītošo augsti attīstīto intelektu.

Veicot praktisko pētījumu un meklējot atbildes uz pētījuma jautājumiem, tiek konstatēts, ka:

1) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības atsevišķos personības iezīmju faktoros⁶ dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$):

a) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu* atsevišķos personības iezīmju faktoros – A (sirsnība), C (emocionālā stabilitāte), E (dominēšana) un Q3 (paškontrolle). Promocijas darba pētījuma iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka *intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži 11-12 gadu vecumā* ir atvērtāki, komunikablāki, sociāli iejūtīgāki un saprotošāki nekā *krievu pusaudži ar intelektu normas robežās* tajā pašā vecumā. Viņi atšķiras no saviem vienaudžiem ar emocionālo briedumu, līdzsvarotību, pastāvību un savaldīgumu grūtās situācijās. 11-12 gadīgie intelektuāli

⁶ Īpaši jāatzīmē, ka Bērnu personības aptaujas versijas atšķiras 11-12 gadīgiem latviešu un krievu respondentiem. Savukārt, Vidusskolēnu personības aptaujas latviskā versija un R. Ketela adaptētās pusaudžu personības aptaujas krieviskā versija pēc formas un satura ir identiskas 13-15 gadīgiem respondentiem.

apdāvinātie krievu pusaudži ir uzbudinātāki, pašpārlicinātāki, ietiepīgāki, ar tiekšanos pēc neatkarības salīdzinājumā ar krievu pusaudžiem ar intelektuālo normu. Iegūtie rezultāti liecina, ka šie bērni nevienmēr ir spējīgi veiksmīgi iekļauties sabiedrībā, pieņemt apkārtējās sociālās vides normas un prasības atšķirībā no saviem vienaudžiem ar intelektu normas robežās;

- b) tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un latviešu pusaudžiem ar intelektuālo normu J faktorā (piesardzība)*. *11-12 gadu veciem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem* vairāk patīk darboties grupā, patīk uzmanība, viņi labprātāk spēj atzīt un ievērot normas un noteikumus, salīdzinot ar saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu;
 - c) netika konstatētas personības iezīmju atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu 13-15 gadu vecumā*, kā arī netika konstatētas personības iezīmju statistiski nozīmīgas personības iezīmju atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un viņu vienaudžiem latviešiem ar intelektuālo normu 13-15 gadu vecumā*.
- 2) pastāv statistiski nozīmīgas dzimumatšķirības atsevišķos personības iezīmju faktoros dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem:
- a) *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem* pastāv dzimumatšķirības atsevišķos personības iezīmju faktoros – E (dominēšana) un I (jūtīgums). *13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm* ir raksturīga reālistiskāka pieeja, risinot dažādas situācijas, izteiktāks praktisms, paaugstināta uzbudināmība un neatkarība salīdzinājumā ar zēniem.
 - b) *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem* pastāv dzimumatšķirības tikai vienā faktorā – G (konformisms). *13-15 gadīgas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes* ir mērķtiecīgākas, atbildīgākas un apzinīgākas nekā intelektuāli apdāvināti latviešu zēni tajā pašā vecumā. Viņas var tikt raksturotas ar augstāku atbildības izjūtu un augstākiem personīgiem standartiem nekā zēniem.
 - c) nepastāv statistiski nozīmīgas personības iezīmju dzimumatšķirības *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē*, kā arī netika konstatētas personības iezīmju dzimumatšķirības *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu latviešu pusaudžu izlasē*.

- 3) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības agresijas atsevišķos rādītājos dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$):
- 13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie latviešu pusaudži* ir mazāk fiziski agresīvi, viņiem mazākā pakāpē piemīt tieksme kaitināt un aizdomīgums nekā viņu vienaudžiem ar intelektuālo normu;
 - 11-12 gadīgie intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* atšķiras ar pazeminātu negatīvisma līmeni salīdzinājumā ar saviem vienaudžiem ar intelektuālo normu;
 - netika konstatētas agresijas rādītāju atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem un pusaudžiem ar intelektuālo normu 13-15 gadu vecumā*, kā arī netika konstatētas agresijas rādītāju statistiski nozīmīgas atšķirības starp *intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem un viņu vienaudžiem latviešiem ar intelektuālo normu 11-12 gadu vecumā*.
- 4) pastāv agresijas rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem:
- 13-15 gadīgiem intelektuāli latviešu apdāvinātiem pusaudžiem* piemīt mazāk izteikts aizdomīgums salīdzinājumā ar 11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem;
 - 13-15 gadīgie intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži* ir verbāli agresīvāki un ar mazāk izteiktu vainas izjūtu nekā intelektuāli apdāvinātie 11-12 gadīgie pusaudži.
- 5) pastāv statistiski nozīmīgas dzimumatšķirības atsevišķos agresijas rādītājos dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem:
- 11-12 gadīgas intelektuāli apdāvinātas latviešu meitenes* ir ar vairāk izteiktu vainas izjūtu nekā zēni intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē;
 - 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātie latviešu zēni* ir fiziski agresīvāki salīdzinājumā ar meitenēm intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē;
 - 13-15 gadīgām intelektuāli apdāvinātām krievu meitenēm* ir raksturīga paaugstināta netiešā un verbālā agresija salīdzinājumā ar zēniem intelektuāli apdāvinātu pusaudžu izlasē;
 - nepastāv statistiski nozīmīgas agresijas rādītāju dzimumatšķirības *11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu krievu pusaudžu izlasē*.

- 6) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības trauksmes atsevišķos rādītājos dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ($IQ \geq 130$ balles pēc WISC-R) un pusaudžiem ar intelektuālo normu ($IQ = 100 \pm 15$):
- a) pastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem* un *krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās* skolas trauksmes, pašvērtējuma trauksmes, maģiskās trauksmes un kopējās trauksmes skalās. *Intelektuāli apdāvinātie krievu pusaudži 11-12 gadu vecumā* var tikt raksturoti kā mazāk trauksmaini skolas situācijās, viņiem mazākā pakāpē piemīt pašvērtējuma trauksme un maģiskā trauksme nekā viņu vienaudžiem ar intelektu normas robežās;
 - b) pastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem* un *krievu pusaudžiem ar intelektu normas robežās* maģiskās trauksmes skalā – apdāvinātiem pusaudžiem mazākā pakāpē piemīt maģiskā trauksme.
 - c) nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *11-12 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem* un *latviešu pusaudžiem ar intelektu normas robežās*, kā arī starp *13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem* un *latviešu pusaudžiem ar intelektu normas robežās*.
- 7) nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju dzimumatšķirības dažāda vecuma intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem ne latviešu, ne krievu izlasēs, izņemot *11-12 gadīgus intelektuāli apdāvinātos latviešu zēnus*, kuriem ir raksturīga augstāka pašvērtējuma trauksme salīdzinājumā ar intelektuāli apdāvinātām meitenēm tajā pašā vecumā;
- 8) pastāv trauksmes rādītāju atšķirības 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem pusaudžiem:
- a) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp intelektuāli apdāvinātiem 11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem krievu pusaudžiem pašvērtējuma trauksmes, maģiskās trauksmes un kopējās personības trauksmes skalās. *Intelektuāli apdāvinātiem krievu pusaudžiem 11-12 gadu vecumā* mazākā pakāpē piemīt pašvērtējuma trauksme un maģiskā trauksme nekā 13-15 gadīgiem apdāvinātiem krievu pusaudžiem;
 - b) nepastāv statistiski nozīmīgas trauksmes rādītāju atšķirības starp *11-12 gadīgiem un 13-15 gadīgiem intelektuāli apdāvinātiem latviešu pusaudžiem*.

- 9) šīs promocijas darba pētījumā iegūtie rezultāti ļauj izdarīt secinājumus par WISC-R latviešu versijas piemērotību un pielietojamību Latvijas kultūrvēsturiskajiem apstākļiem.

Pētījuma ierobežojumi un priekšlikumi

1. Nepieciešams veikt apdāvināto bērnu longitudālus pētījumus Latvijā, kas ļautu iegūt plašāku informāciju par apdāvinātības dažādiem aspektiem un pazīmēm.
2. Nepieciešams turpināt un paplašināt šo pētījumu ar “īpaši” apdāvinātu bērnu (IQ > 150) izpēti, lai konstatētu viņu “speciālās” vajadzības un īpatnības. Šī sfēra ietver sevī turpmāko pētījumu perspektīvas.
3. Vēlams paplašināt šo pētījumu ar apdāvināto bērnu ģimenes sociāldemogrāfisko, sociālekonomisko un socioemocionālo aspektu (piem., attiecības ģimenē, audzināšanas stils, mācību iespējas, materiālās labklājības līmenis, vecāku izglītības līmenis un profesijas utt.) izpēti. Šī sfēra ietver sevī turpmāko pētījumu perspektīvas.
4. Vajadzīga psiholoģisko metožu adaptācija un standartizācija, lai pētītu apdāvinātu bērnu intelektu, kreativitāti un personības iezīmes Latvijā.
5. Vēlams paplašināt šo pētījumu ar starpkulturāliem pētījumiem.
6. Būtu nepieciešams iepazīstināt sabiedrību ar šī pētījuma rezultātiem, sniegt informāciju par apdāvinātu bērnu vajadzībām un problēmām. Pēc promocijas darba autores domām, šobrīd sabiedrībā valda daudz mītu par apdāvinātiem cilvēkiem un ir izjūtams informētības trūkums sabiedrībā par apdāvinātības fenomenu. Šī informācija varētu būt nozīmīga skolas psihologiem, skolotājiem, skolu vadītājiem un skolēnu vecākiem.

Pētījuma novitāte

Šis pētījums ir aktuāls un novatorisks gan psiholoģijas zinātnē kopumā, gan Latvijas psiholoģijas zinātnē, jo:

1. apdāvinātības problēma Latvijā praktiski nav pētīta. Mūsdienu sabiedrībā interese par apdāvinātības specifiku un apdāvinātiem bērniem ir ļoti liela, ko varētu izskaidrot ar sabiedrības vajadzībām;
2. pētījums par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm tiek veikts pirmo reizi Latvijā;

3. apkopojot pasaulē veiktos pētījumus un atziņas par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm, trauksmi un agresijas izpausmēm, tika konstatēts, ka apdāvinātības psiholoģijā ir ļoti pretrunīgi uzskati un pētījumu rezultāti par apdāvinātu pusaudžu personības iezīmēm (Silverman, 1998; Webb, 1993; Sheras, 1997; Janos & Robinson, 1985; Clark, 1997; Dauber & Benbow, 1990; Kitano, 1990; Norman, 1999; Ackerman, Paulus, 1997; Garland, Zigler, 1999; Riyanto, 2002, Shaughnessy, Hee Kang, Greene, Misutova, Suomala, Siltala, 2004 u.c.), kas nedod iespēju veidot vienotu problēmas izpratni. Promocijas darba autore ir devusi savu ieguldījumu šīs problēmas izpētē.
4. Šī pētījuma ietvaros ir izveidota intelektuāli apdāvinātu pusaudžu grupa, kas turpmāk ļaus veidot datu bāzi par apdāvinātiem bērniem mūsu valstī un piedāvāt viņu spējām un vajadzībām adekvātu pašrealizācijas un apmācības iespēju.
5. Šī pētījuma ietvaros pirmo reizi Latvijā izmantota Personības trauksmes skala (Шкала личностной тревожности, А.М.Прихожан, 1983), kā arī turpinās darbs ar Latvijā daļēji adaptēto Bērnu Vekslera intelektuālo skalu (The Wechsler Intelligence Scale for Children).
6. Šim pētījumam ir būtiska nozīme gan psiholoģijas teorētiskajā jomā, gan praktiskajā profesionālo psihologu, psihoterapeitu un pedagogu darbā ar intelektuāli apdāvinātiem bērniem un viņu vecākiem, gan arī visas Latvijas sabiedrības kontekstā, veicinot izpratni par Latvijas intelektuālajiem resursiem un potenciālu.

Izmantotā literatūra

- Abroms, C.I. (1985). Social giftedness and its relationship with intellectual giftedness. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of Gifted Children* (pp. 201–218). Chichester: John Wiley & Sons.
- Ackerman, C., & Paulus, L. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229–236.
- Adderholdt–Elliott, M. (1989). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis: Free Spirit.
- Adelson, J. (Ed.) (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Agadžanjan, K., Beļkova, T., Kozlova, L., & Lāce, G. (2003). *Bērnu un jauniešu personības aptauju adaptācija un standartizācija*. R.: N.I.M.S.
- Alan, E.L., & Gail, E.A. (2005). Sensitivity: a double–edged sword for the pre–adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review*, 27 (2), 69–77.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, A., & Pullmann, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18 (6), 445–462.
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25 (3), 118–126.
- Archer, S.L., & Waterman, A.S. (1983). Identity in early adolescence: a developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 3, 203–214.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storms and stress. *American Psychologist*, 54, 317–326.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75 (4), 987–1002.
- Austin, E.J., Deary, I.J., & Gibson, G.J. (1997). Relationship between ability and personality: three hypotheses tested. *Intelligence*, 25, 49–70.
- Bain, S., & Bell, S. (2004). Social self–concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48 (3), 167–178.
- Baker, J.A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 356–368.

- Baska, L.K. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen, J. Van Tassel–Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 15–28). Denver: Love Publishing.
- Basow, S.A., & Rubin, L.R. (1999). Gender influences on adolescent development. In N.G. Johnson, M.C. Roberts, & J. Worell (Eds.), *Beyond appearance: a new look at adolescent girls* (pp. 25 – 52). Washington: American Psychological Association.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, *69*, 1128–1130.
- Berndt, D.J. (1982). Depression and self–actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, *38* (1), 142–150.
- Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *32* (2), 248–253.
- Bireley, M., & Genshaft, J. (Eds.). (1991). *Understanding the gifted adolescent: educational, developmental, and multicultural issues*. New York: Teachers College Press.
- Bloom, B.S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, *48*, 510–521.
- Blumen, S. (2000). *Identification of and attention for the highly able in Lima*. Doctoral dissertation, Nijmegen: University of Nijmegen.
- Borkowski, J.G., & Peck, V.A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182–200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouchet, N., & Falk, F. (2001). The Relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, *45* (4), 260–267.
- Bourke, R. (2002). Gender differences in personality among adolescents. *Psychology, Evolution & Gender*, *4* (1), 31–41.
- Braggett, E.J. (1997). A developmental concept of giftedness: implications for the regular classroom. *Gifted Education International*, *12* (2), 67–71.
- Braggett, E.J., & Moltzen, R.I. (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 779–798). Amsterdam: Elsevier.

- Buescher, T.M. (1991). Gifted adolescents. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 382–401). Boston: Allyn and Bacon.
- Callahan, C.M. (1978). *Developing creativity in gifted and talented*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Callahan, C.M., & Cunningham, C.M. (1994). Foundations for the future: the socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17 (2), 99–105.
- Calsyn, R.J., Winter, J.P., & Burger, G.K. (2005). The relationship between social anxiety and social support in adolescents: a test of competing causal models. *Adolescence*, 40 (157), 103–113.
- Campbell, J.R., Wagner, H., & Walberg, H.J. (2002). Academic competitions and programs designed to challenge the exceptionally talented. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 523–536). Amsterdam: Elsevier.
- Cattell R.B. (1950). *Personality: a systematic, theoretical and factual study*. New York: McGraw-Hill.
- Cattell R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Great Britain: Penguin Books.
- Cattell R.B. (1989). *The 16PF: personality in depth*. Champaign: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R., Cattell, M., & Johns, E. (1984). *Manual and norms for the High School Personality Questionnaire*. Champaign: IPAT.
- Černova, Ļ. (2002). Apdāvināto bērnu personības īpatnības. J. Kastiņa (red.), *Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē* (455–464 lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
- Černova, Ļ. (2003a). Apdāvināto bērnu diagnostikas problēmas. R. Bebre (red.), *Radoša personība III. Zinātnisko rakstu krājums* (19–29 lpp.). Rīga: RaKa.
- Černova, Ļ. (2003b). Radošo spēju īpatnības pusaudžu vecumā. R. Bebre (red.), *Radoša personība II. Zinātnisko rakstu krājums* (85–89 lpp.). Rīga: RaKa.
- Černova, Ļ. (2004). Personality characteristics of intellectually gifted adolescents in Latvia. *Baltic Journal of Psychology*, 5 (2), 52–65.
- Chamrad, D.L., & Robinson, N.M. (1986). Parenting the intellectually gifted preschool child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6 (1), 74–87.

- Chan, D.W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth & Adolescence*, 32 (6), 409–418.
- Charlton, J.C., Marolf, D.M., & Stanley, J.C. (1994). Follow-up insights on rapid educational acceleration. *Roeper Review*, 17 (2), 123–129.
- Clark, B. (1992). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, B. (1997). *Growing Up Gifted* (5th ed.). New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Clasen, D.R., & Clasen, R.E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10, 67–76.
- Colangelo, N., & Assouline, S. (1995). Self-concept of gifted students: patterns by self-concept domain, grade level, and gender. In M.W. Katzko, & F.J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: individual needs and social ability* (pp. 66–74). The Netherlands: Van Gorcum and Company.
- Coleman, J.M., & Fults, B.A. (1985). Special class placement, level of intelligence, and the self-concept of gifted children: a social comparison perspective. *Remedial and Special Education*, 6, 7–11.
- Colom, R., & Lynn, R. (2004). Testing the developmental theory of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and individual differences*, 36 (1), 75–82.
- Cropley, A. (1997). Creativity: a bundle of paradoxes. *Gifted and Talented International*, 12 (1), 8–14.
- Cross, T.L., & Coleman, L.J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: an exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16 (1), 37–40.
- Cross, T.L., & Coleman, L.J. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: an exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17 (3), 181–185.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M., Rathmunde, K., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Czeschlik, T., & Rost, D. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16 (4), 294–297.
- Daiktere, I. (2000). *Portera Ketela bērnu personības aptaujas adaptācijas aizsākums Latvijā 10–12 g.v. bērnu grupa*. Npublicēts maģistra darbs, Latvijas Universitāte.

- Dalzell, H.J. (1997). Giftedness: infancy to adolescence – a developmental perspective. *Roeper Review*, 20 (4), 259–264.
- Dauber, S.L., & Benbow, C.P. (1990). Aspect of personality and peer relation of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 21–26.
- Davidson, J.E. (1986). The role of insight in giftedness. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, H.B., & Connell, J.P. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self system. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 131–136.
- Davis, G.A. & Rimm S.B. (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn & Bacon.
- Day, C. (1985). *Educating exceptional children*. Scarborough: Nelson.
- Delbridge–Parker, L. & Robinson, D.C. (1988). Type and academically gifted adolescents. *Journal of Psychological Type*, 17, 66–72.
- Delisle, J.R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman.
- Dixon, F.A., Lapsley, D.K., & Hanchon, T.A. (2004). An empirical Typology of Perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48 (2), 95–106.
- Dixon, D.N., & Scheckel, J.R. (1996). Gifted adolescent suicide: the empirical base. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 386–392.
- Doménech i Mira, J. (2004). *Research in the field of gifted children and students*. Danaueschingen: Council of Europe.
- Dunn, R. (1992). *Bringing out the giftedness in your child: nurturing every child's unique strengths, talents and potential*. New York: Wiley & Sons.
- Education for gifted children (2003). Parliamentary Assembly of the Council of Europe (Doc. 10019; 9 December, 2003), written question No. 433 to the Committee of Ministers. Extracted from <http://assembly.coe.int> [2004, February 12].
- Epkins, C.C., & Meyers, A.W. (1994). Assessment of childhood depression, anxiety, and aggression: convergent and discriminant validity of self-, parent-, teacher-, and peer-report measures. *Journal of Personality Assessment*, 62, 364–381.
- Eyre, D. (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. London: David Fulton Publishers.

- Feldhusen, J.F. (1986). A conception of giftedness. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112–127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J.F., & Jarwan, F.A. (2002). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 271–282). Amsterdam: Elsevier.
- Fell, L., Dahlstrom, M., & Winter, D. (1984). Personality traits of parents of gifted children. *Psychological Reports, 54*, 383–387.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasako, D., Bendell, D., & Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Roeper Review, 33* (130), 48–52.
- Fishkin, A., & Kampsnider, J. (1996). Exploring the WISC–III as a measure of giftedness. *Roeper Review, 18* (3), 226–230.
- Flynn, J.R. (1999). Searching for justice: the discovery of IQ gains over time. *American Psychologist, 54*, 5–20.
- Flynn, J.R., & Dickens, W.T. (2001). Heritability Estimates Versus Large Environmental Effects: the IQ paradox resolved. *American Psychological Association, 108* (2), 346–269.
- Ford, D. (1996). *Underachievement: definitions, themes, and assessment*. New York: Teachers College Press.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Related Disciplines, 24* (3), 481–485.
- Freeman, J. (Ed.). (1985). *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 17* (3), 180–197.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education, 12* (4), 479 – 493.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 37–45). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18* (2), 103–111.

- Gallagher, J.J. (1990). Editorial: the public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202–211.
- Gallagher, J.J. (2002). Changing paradigms for gifted education in the United States. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 681–694). Amsterdam: Elsevier.
- Gallagher, S.A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review*, 8, 115–119.
- Gallagher, S.A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3, 11–13.
- Gallucci, N.T. (1988). Emotional Adjustment of Gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 234–243.
- Gallucci, N.T. (1989). Personality assessment with children of superior intelligence: divergence versus psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 53, 749–760.
- Garland, A., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22 (1), 41–45.
- Geffen, L. (1992). Recent doctoral dissertation research on gifted. *Roeper Review*, 14 (4), 228–230.
- Geary, D.C. (1998). *Male, female: the evolution of human sex differences*. Washington: American Psychological Association.
- Geiger, R.W. (1992). *Personality characteristics of highly academically talented adolescents variations with verbal or mathematical ability*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia University.
- Genshaft, J. L., Bireley, M., & Hollinger, C.L. (Eds.). (1995). *Serving gifted and talented students: a resource for school personnel*. Austin: Pro-Ed.
- George, D. (1997). *Gifted education: Identification and Provision*. London: David Fulton Publishers.
- George, W. (1979). The talent – search concept: an identification strategy for the intellectually gifted. *Journal of Special Education*, 13 (3), 56–62.
- Getzels, J.W., & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence: explorations with gifted students*. New York: John Wiley & Sons.
- Gleason, K.A., Jensen–Campbell, L.A., & Richardson, D.S. (2004). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior*, 30, 43–61.

- Gockenbach, L. (1989). A review of personality factors in parents of gifted children and their families: implications for research. *Journal of Clinical Psychology, 45* (2), 210–213.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Bathurst, K., & Guerin, D.W. (1994). *Gifted IQ: early developmental aspects. The Fullerton longitudinal study*. New York: Plenum Press.
- Greene, M.J., & Margison, J. (2004). Gifted adolescent social and emotional development: teacher perceptions and practices. *Roeper Review, 26* (4), 236–238.
- Grigorenko, E.L. (2002). Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformation. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 735–742). Amsterdam: Elsevier.
- Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities and academic performance. *Exceptional Children, 63* (3), 295–312.
- Grossberg, I.N., & Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children, 55*, 266–272.
- Gross, M. U. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review, 11* (4), 189–194.
- Gross, M. U. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review, 20*, 167–174.
- Gross, M. U. (2002). Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 179–192). Amsterdam: Elsevier.
- Gross, M. U. (2004). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444–454.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review, 22* (1), 28–35.
- Haensly, P. (2001). Creativity, intelligence, and ethics: why do our gifted children need them? *Gifted Child Today Magazine, 24* (1), 33–35.
- Hany, E.A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability, 4* (2), 196–211.
- Hany, E.A., & Hany, G.W. (1991). Literature on giftedness – where to search, what to expect. In F.J. Mönks, M.W. Katzko, & H.W. Van Boxtel (Eds.), *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues* (pp. 236–245). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Harrison, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: KU Children’s Services.

- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: the search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26, 24–30.
- Hawkins, J. (1997). Giftedness and psychological type. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (2), 57–67.
- Hayes, P.A., Norris, J., & Flaitz, J.R. (1998). Evidence of language problems in underachieving gifted adolescents: implications for assessment. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (4), 179–194.
- Heller, K.A. (2003). WISC – a prototype of synthetic approaches to giftedness in the New Century? *High Ability Studies*, 14 (2), 147–148.
- Heller, K.A., & Schofield, N.J. (2002). International trends and topics of research on giftedness and talent. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 123–139). Amsterdam: Elsevier.
- Hoffman, W. (1995). The dialectics of giftedness: gifted intellect and creativity. *Roeper Review*, 17 (3), 201–206.
- Holliday, G.A., Koller, J.R., & Thomas, C.D. (1999). Post-high school outcomes of high IQ adults with learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 266–281.
- Hollinger, C.L., & Fleming, E.S. (1988). Gifted and talented young women: antecedents and correlates of life satisfaction. *Gifted Child Quarterly*, 32, 254–259.
- Hollinger, C.L., & Fleming, E.S. (1992). A longitudinal examination of life choices of gifted and talented young women. *Gifted Child Quarterly*, 36, 207–212.
- Hoogeveen, A.J.M. (2000). *Academic acceleration in Dutch schools: the social-emotional functioning of accelerated and non-accelerated gifted children and adolescents*. Paper presented at the 7th ECHA Conference Debrecen, August 19–22.
- Horowitz, F.D. (1987). A developmental view of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 165–168.
- Howard-Hamilton, M., & Franks, B.A. (1995). Gifted adolescents: psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 17 (3), 186–191.
- Howe, M. (1999). *The psychology of high abilities*. London: Macmillan Press.
- Hunt, D., & Randhawa, B. (1980). Personality factors and ability groups. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 902–905.
- Jackson, S.P. (1998). Bright star – black sky: a phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review*, 20, 215–221.

- Jackson, S.P., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 14* (3), 175–186.
- Janos, P.M., & Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development of intellectually gifted children. In F.D. Horowitz, & M. O'Brien (Eds.), *The Gifted and talented: Development perspectives* (pp. 104–115). Washington, DC: American Psychological Association.
- Karnes, F., Bisland, A., & Shaunessy, E. (2004). Assessing public support for the gifted. *Gifted Child Today Magazine, 27* (2), 36–39.
- Karnes, F., & Wherry, J. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports, 49*, 903–906.
- Karnes, F., & Wherry, J. (1983). CPQ personality factors of upper elementary gifted students. *Journal of Personality Assessment, 47*, 303–304.
- Kaufman, A. (2001). WAIS-III IQs, Horn's theory, and generational changes from young adulthood to old age. *Intelligence, 29*, 131–167.
- Kellian, J. (1983). Personality characteristics of intellectually gifted secondary students. *Roeper Review, 5*, 39–42.
- Kelly, K.R., & Cobb, S.J. (1991). A profile of the career development characteristics of young gifted adolescents: examining gender and multicultural differences. *Roeper Review, 13* (4), 202–206.
- Kerr, B.A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA; American Association for Counseling and Development.
- Kerr, B.A. (1994). *Smart girls: a new psychology of girls, women and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Kerr, B. (2002). Guiding gifted girls and young woman. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 649–658). Amsterdam: Elsevier.
- Kitano, M. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young children: implications for the gifted. *Roeper Review, 13* (1), 5–10.
- Klein, A.G. (1996). Self-concept and gifted girls: a cross sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8. *Roeper Review, 19* (1), 30–34.
- Kline, B.E., & Short, E.B. (1991a). Changes in emotional resilience: gifted adolescent boys. *Roeper Review, 13* (4), 184–187.

- Kleine, B.E., & Short, E.B. (1991b). Changes in emotional resilience: gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13 (3), 118–121.
- Koçkar, A., & Gençöz, T. (2004). Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey. *Current Psychology*, 23 (2), 138–146.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Lamke, L.K. (1982). The impact of sex-role orientation on self-esteem in early adolescence. *Child Development*, 53, 1530–1535.
- Lee, L. (2002a). Young gifted girls and boys: perspectives through the lens of gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3 (3), 383–398.
- Lee, S. (2002b). The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14 (1), 19–29.
- Lennings, C.J. (1996). Adolescent aggression and imagery: contributions from object relations and social cognitive theory. *Adolescence*, 31 (124), 831–840.
- Leroux, J.A. (2002). A study of education for high ability students in Canada: policy, programs and student needs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 695–702). Amsterdam: Elsevier.
- LeVine, E.S., & Tucker, S. (1986). Emotional needs of gifted children. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 11 (3), 156–165.
- Lewis, M., Feiring, C., & McGuffog, C. (1986). Profiles of young gifted and normal children: Skills and abilities are related to sex and handedness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6 (1), 9–22.
- Lewis, M., & Louis, B. (1991). Young gifted children. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 251–260). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1985). The gifted infant. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 35–57). New York: John Wiley.
- Loeb, R., & Jay, G. (1987). Self – concept in gifted children: differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, 9–14.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27–31.

- Lovecky, D.V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15 (1), 18–25.
- Lovecky, D.V. (1993). The quest for meaning: counseling issues with gifted children and adolescents. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29–50). Denver: Love Publishing.
- Luscombe, A., & Riley, T.L. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: do gender differences occur? *Roeper Review*, 24 (1), 20–23.
- Luthar, S., Ziglar, E., & Goldstein, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: the role of cognitive–developmental and experiential factors. *Journal of Child Psychology & Allied Disciplines*, 33 (2), 361–373.
- Mares, L. (1991). *Young gifted children*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Matyushkin, A. (1990). Gifted and talented children: the nature of giftedness, screening, development. *European Journal for High Ability*, 1, 72–75.
- McCrae, R., Costa, P., Terracciano, A., Parker, W., Mills, C., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross – sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83 (6), 1456–1468.
- Mendaglio, S. (1994). Gifted sensitivity to criticism. *Gifted Child Today*, 17 (3), 24–25.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: a multi –faceted perspective. *Roeper Review*, 17 (3), 169–172.
- Metha, A., & McWhirter, E. (1997). Suicide ideation, depression and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (3), 284–304.
- Milgram, R.M. (Ed.). (1991). *Counseling gifted and talented children learners in regular classrooms*. Norwood, NJ: Ablex.
- Milgram, R.M., & Hong, E. (1999). Creative out-of-school activities in intellectually gifted adolescents as predictors of their life accomplishment in young adults: a longitudinal study. *Creativity Research Journal*, 12 (2), 77–87.
- Milgram, R.M., & Milgram, N. (1976/2001). Personality characteristics of gifted Israeli children. *The Journal of Genetic Psychology*, 129, 185–194.
- Milligan, J. (2004). Leadership skills of gifted students in a rural setting: promising programs for leadership development. *Rural Special Education Quarterly*, 23 (1), 16–21.

- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children. The issue of identification and programming. In F.J. Mönks, & W. Peters (Eds.), *Talent for the Future* (pp. 191–202). Assen / Maastricht: Van Gorcum.
- Mönks, F.J., Heller, K.A., & Passow, A. H. (2002). The study of giftedness: Reflections on where are and where we are going. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 839–863). Amsterdam: Elsevier.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W., & Van Boxtel, H.W. (Eds.). (1991). *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues*. The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Mönks, F.J., & Mason, E.J. (2002). Developmental psychology and giftedness: theories and research. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 141–156). Amsterdam: Elsevier.
- Moon, S.M., & Rosselli, H.C. (2002). Developing Gifted Programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 499–522). Amsterdam: Elsevier.
- Moon, S.M., & Thomas, V. (2003). Family therapy with gifted and talented adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14 (2), 107–113.
- Morelock, M.J. (1996). Perspectives of giftedness: on the nature of giftedness and talent: imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19 (1), 4–12.
- Morelock, M.J., & Morrison, K. (1996). *Gifted children have talents too: multi-dimensional programmes for the gifted in early childhood*. Melbourne: Hawker Brounlow Education.
- Moss, E. (1992). Early interactions and metacognitive development in gifted preschoolers. In P.S. Klein, & A.J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 98–111). Norwood: Ablex.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21 (2), 153–155.
- Muss, R.E. (1968). *Theories of Adolescence*. New York: Random House.
- Naglieri, J. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper Review*, 23 (3), 151–156.
- Nail, J.M., & Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: a view of global functioning. *Roeper Review*, 20 (1), 18–21.

- Narvaez, D. (1993). High-achieving students and moral judgment. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 268–279.
- Norby, S.M. (1997). *A Glossary of Gifted Education Giftedness and Education from The Perspective of sociologic Social Psychology*. Extracted from <http://members.Aol.com/SvenNord/ed/GiftedGlossary.htm> [2003, September 23].
- Norman, A., Ramsay, S., Martray, C., & Roberts, J. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22 (1), 5–10.
- O’Leary, K.D., & Slep, A.M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (3), 314–327.
- Olshen, S.R. (1987). The disappearance of giftedness in girls: An intervention strategy. *Roeper Review*, 9, 251–254.
- Olszewski-Kubilius, P.M., & Kulieke, M.J. (1989). Personality dimensions of gifted adolescents: a review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347–352.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20, 39–41.
- Park, O.J. (1992). Comparison of responses of to moral and social conventional act of transgressions by Korean gifted and nongifted students. In T.W. Wu, C.K. Ching, & J. Steeves (Eds.), *Proceedings of the Second Asian Conference on Giftedness Growing Up Gifted and Talented* (pp. 87–94). Taipei: National Taiwan Normal University.
- Parker, W.D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545–562.
- Parker, W.D., & Adkins, K.K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17 (3), 173–176.
- Parkinson, M.L. (1990). Finding and serving gifted preschoolers. *Understanding Our Gifted*, 2 (5), 10–13.
- Passow, A.H. (1985). The gifted child as exceptional. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 56–68). New York: Wiley.
- Patchett, R.F., & Startfield, M. (1992). Subtest scatter on the WISC–R with children of superior intelligence. *Psychology in the Schools*, 29, 5–10.
- Patterson, M.L., Greising, L., Hyland, L.T., & Burger, G.K. (1997). Childhood depression, anxiety, and aggression: a reanalysis of Epkins and Meyers. *Journal of Personality Assessment*, 69 (3), 607–613.

- Payne, R. (1991). *Personality and stress: individual differences in the stress process*. New York: Wiley.
- Perleth, Ch., & Heller, K.A. (1993). The Munich Longitudinal Study of Giftedness. In R. Subotnik, & K. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Longitudinal studies in contemporary gifted education* (pp. 77–114). Norwood, NJ: Ablex.
- Perleth, Ch., Schatz, T., & Mönks, F.J. (2002). Early identification of high ability. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 297–316). Amsterdam: Elsevier.
- Perleth, Ch., & Sierwald, W. (1993). Selected results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: the multidimensional / typological giftedness model. *Roeper Review*, 15 (3), 149–155.
- Persson, R.S., Joswig, H., & Balogh, L. (2002). Gifted education in Europe: programs, practices, and current research. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 703–734). Amsterdam: Elsevier.
- Peters, W.A., Grager–Loidl, H., & Supplee, P. (2002). Underachievement in gifted children and adolescents: theory and practice. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 609–620). Amsterdam: Elsevier.
- Peterson, J.S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14 (2), 62–70.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285–306). Sydney: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M.M. (1997). Emotional giftedness: the measure of interpersonal intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 366–381). Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M.M., Silverman, L.K., & Falk, R.F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539–549.
- Pittelkow, K. (2000). *Discover the gifts and talents in your child*. East Roseville: Simon & Schuster.

- Polette, N. (1984). *Books and real life: a guide for gifted students and teachers*. London: Jefferson.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Rabinowitz, M., & Glaser, R. (1985). Cognitive structure and process in highly competent performance. In F.D. Horowitz, & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: developmental perspectives* (pp. 119–138). Washington: American Psychological Association.
- Raščevska, M., & Kristapsone, S. (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Izglītības soļi.
- Recommendation 1248 (1994) on education for gifted children. Parliamentary Assembly of the Council of Europe (7 October, 1994; 31st Sitting). Extracted from <http://assembly.coe.int> [2004, February 12].
- Renzulli, J.S. (1986). The three–ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson, (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10 (2), 67–75.
- Reynolds, C.R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190–194.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi–dimensional, multi–informant approach. *High Ability Studies*, 14 (2), 153–164.
- Rimm, S.B. (1997). Underachievement syndrome. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 416–434). Boston: Allyn – Bacon.
- Rimm, S.B., & Lovance, K.J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 100–105.
- Riyanto, E.W. (2002). *Personality characteristics and social competence of Indonesian gifted and non-gifted adolescents*. Doctoral dissertation. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6 (3), 117–125.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5 (2), 21–24.

- Rogers, C.R. (1959). Towards a theory of creativity. In H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation* (pp. 75–76). New York: Harper and Brothers.
- Runco, M.A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 16–22.
- Runco, M.A. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12 (2), 161–165.
- Runco, M.A., & Pritzker, S.R. (Eds.) (1999). *Encyclopedia of Creativity*. London: Academic Press.
- Saak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15 (2), 70–79.
- Samuseviča, A. (1999). Agresivitātes problēmas. *Skolotājs*, 1, 41–46.
- Sankar–DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, 21 (3), 72–78.
- Santmire, T.E. (1990). Understanding gifted adolescents: another legacy of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12 (3), 188–192.
- Santrock, J.W. (2001). *Adolescence*. New York: McGraw–Hill.
- Sarksņa, L. (1998). *WISC–R sapratnes un aritmētisko subtestu adaptācijas ievirzes*. Nepublicēts maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Scholwinski, E., & Reynolds, C.R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 25–30.
- Schuerger, J. (1992). The sixteen personality factor questionnaire and its junior versions. *Journal of Counseling & Development*, 71, 231–244.
- Schuler, P.A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183–196.
- Schwarzer, R., & Lange, B. (1983). Test anxiety development from grade 5 to grade 10: a structural equation approach. In H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger, (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research* (pp. 147–157). The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Seile, M. (2002). Apdāvināts bērns – laimīgais vai nolemtais? A. Auziņš, & I. Hadaņonoka (red.), *Skola visiem* (158–193 lpp.). Rīga: Skolu atbalsta centrs.
- Sekowski, A. (1995). Self-esteem and achievements of gifted students. *Gifted Education International*, 10 (2), 65–70.

- Sevier, R.C., Bain, S.K., & Hildman, L.K. (1994). Comparison of WISC–R and WISC–III for gifted students. *Roeper Review*, 17, 39–42.
- Shaughnessy, M., Hee Kang, M., Greene, M., Misutova, M., Suomala, J., & Siltala, R. (2004). 16 PF Personality profile of gifted children: preliminary report of an international study. *North American Journal of Psychology*, 6, 51–54.
- Shi, J., & Zha, Z. (2002). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 757–766). Amsterdam: Elsevier.
- Shore, B.M., & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: being and becoming gifted. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133–147). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Silver, S.J., & Clampit, M.K. (1990). WISC–R profiles of high ability children: interpretation of verbal – performance discrepancies. *Gifted Child Quarterly*, 34, 76–79.
- Silverman, L.K. (1990). Social and emotional education of the gifted: the discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12, 171–178.
- Silverman, L.K. (Ed.) (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K. (1998). *Gifted Children: What We Have Learned About Gifted*. Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K., Chitwood, D.G., & Waters, J.L. (1986). Young gifted children: can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education*, 6 (1), 23–38.
- Silverman, L., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development Journal*, 1, 24–36.
- Simonton, D.K. (1978). The eminent genius in history: the critical role of creative development. *Gifted Child Quarterly*, 22 (2), 187–195.
- Simpson, M., Carone D., Burns, W., Seidman T., Montgomery D., & Sellers, A. (2002). Assessing giftedness with the WISC–III and the SB–IV. *Psychology in the schools*, 39 (5), 515–524.
- Skreitle, I. (2000). *R.B. Portera, R.B. Ketela bērnu personības aptaujas adaptācijas ievirzes Latvijā 8–10,5 g.v. bērnu grupā*. Nepublicēts maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.

- Smith, D.L., & Smith, L. (1991). Exploring the development of leadership giftedness. *Roeper Review*, 14 (1), 7–12.
- Smutny, J.F. (1998). *Gifted girls*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Soriano de Alencar, E.M.L., Blumen-Pardo, S., & Castellanos-Simons, D. (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American Countries. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 817–828). Amsterdam: Elsevier.
- Southern, W., & Jones, E.D. (1991). *The academic acceleration of gifted children*. New York: Teachers college press.
- Sternberg, R.J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: a perspective on alternative “Metaphors of Mind”. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 185–208). Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R.J. (2000). Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis. *Roeper Review*, 22 (4), 231–235.
- Sternberg, R.J. (2002). Giftedness as developing expertise. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R. J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 55–66). Amsterdam: Elsevier,.
- Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16 (2), 122–130.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 21–31.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37, 7–15.
- Sternberg, R.J., & Zhang, I. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 88–94.
- Stopper, M. (Ed.) (2000). *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children*. London: David Fulton Publication.

- Stormont, M., Stebbins, M.S., & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools, 38* (5), 413–423.
- Strika, E. (1996). *Testa WISC-R trīs verbālo subtestu adaptācijas ievirzes variants Latvijā*. Npublicēts maģistra darbs, Rīga: Latvijas Universitāte.
- Subhi, T., & Maoz, N. (2002). Middle–East Region: efforts, policies, programs and issues. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 743–756). Amsterdam: Elsevier.
- Subotnik, R. (2003). A developmental view of giftedness: from being to doing. *Roepers Review, 26* (1), 14–15.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A.J. (1991). The social psychology of the gifted education. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27–44). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A.J. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 29–58). Boston: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A.J. (2002). A history of giftedness in school and society. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 23–54). Amsterdam: Elsevier.
- Taylor, C.A., & Kokot, S.J. (2002). The status of gifted child education in Africa. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 799–816). Amsterdam: Elsevier.
- Terrassier, J. (1985). Dyssynchrony–Uneven Development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of Gifted Children* (pp. 265–274). Chichester: Wiley.
- Tieso, C. (1999). Meeting the socio–emotional needs of talented teens. *Gifted Child Today Magazine, 22* (3), 38–43.
- Tirri, K., & Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 13* (3), 120–129.
- Torrance, E.P. (1964). *Guiding – creative talent*. Englewood Cliffs, W.J.: Prentice – Hall.

- Twenge, J.M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 578–588.
- VanTassel-Baska, J. (2002). Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 345–366). Amsterdam: Elsevier.
- VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review, 16*, 186–191.
- Vialle, W., Ashton, T., Carlton, G., & Rankin, F. (1997). *Acceleration: the good, the bad and the ugly*. A paper presented at the 12th Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, US.
- Ward, T.B., Saunders, K.N., & Dodds, R.A. (1999). Creative cognition in gifted adolescents. *Roeper Review, 21* (4), 260–265.
- Webb, J.T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & H.A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 532–538). Oxford: Pergamon Press.
- Webb, J.T. (2000). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, Washington, D.C., August 7, 2000. Extracted from <http://www.sengifted.org> [2005, March 15].
- Wechsler D. (1974). *Wechsler intelligence scale for children – revised*. New York: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition*. New York: The Psychological Corporation.
- Weisse, D.E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *School Counselor, 37* (5), 351–358.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J.R. (Ed.). (1986). *Intellectual Giftedness in Young Children: Recognition and Development*. New York: The Haworth Press.
- Wilkinson, S. (1993). WISC-R profiles of children with superior intellectual ability. *Gifted Child Quarterly, 37* (2), 84–91.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. New York: Basic Books.

- Winner, E. (2000a). Giftedness: Current Theory and Research. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 153–156.
- Winner, E. (2000b). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55 (1), 159–169.
- Winner, E. & Martino, G. (2002). Giftedness in non-academic domains: the case of the visual arts and music. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 95–110). Amsterdam: Elsevier.
- Woitaszewski, S.A., & Aalsma, M.C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version. *Roeper Review*, 27 (1), 25–30.
- Wu, W., Cho, S., & Munandar, U. (2002). Programs and Practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the Mainland of China). In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 765–778). Amsterdam: Elsevier.
- Yewchuk, C., & Jobagy, S. (1991). Gifted adolescents: At risk for suicide. *European Journal for High Ability*, 2, 73–85.
- Zeidner, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. In D. Saklofske, & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 299–320). New York: Plenum.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 163–189.
- Ziegler, A., & Heller, K.A. (2002). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3–22). Amsterdam: Elsevier.
- Ziegler A., & Raul.T. (2000). Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness. *High abilities studies*, 11 (2), 113–136.
- Zuo, L., & Tao, L. (2001). Importance of Personality in Gifted Children's Identity Formation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (4), 212–223.
- Александровская, Э.М., & Гильяшева, И.Н. (1993). *Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р.Кеттела. Методические рекомендации*. М.: Фолиум.

- Анн, Л. (2003). *Психологический тренинг с подростками*. СПб: Питер.
- Бабаева, Ю.Д. (1997). Динамическая теория одаренности. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Основные современные концепции творчества и одаренности* (стр. 275–294). М.: Молодая гвардия.
- Бабаева, Ю.Д. (2003). Соотношение житейских и научных представлений об одаренности. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 46–54). М.: Связь–Принт.
- Бабаева, Ю.Д., & Вайскунский, А. Е. (2003). *Одаренный ребенок за компьютером*. М.: Сканрус.
- Бабаева, Ю.Д., & Щербакова, О.Ю. (1995). Проблемы диагностики интеллектуальной социальной одаренности. *Ежегодник Российского психологического общества*, 1 (2), 17–28.
- Белова, Е.С. (1998). *Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать*. М.: Флинта.
- Богоявленская, Д.В. (под ред.) (1997). *Основные современные концепции творчества и одаренности*. М.: Молодая гвардия.
- Богоявленская, Д.В. (2002). *Психология творческих способностей*. М.: Академия.
- Богоявленская, М.Е., & Горячева, Т.Г. (2002). К вопросу о "проблемах одаренных". Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция* (стр. 106–109). Материалы I Международной конференции, Самара 2000. М.: Связь–Принт.
- Богоявленская, Д.В., & Горячева, Т.Г. (2003). Нейропсихологические особенности одаренных детей, имеющих нарушения в обучении и социальной адаптации. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 55–60). М.: Связь–Принт.
- Богоявленская, Д.В., & Шадриков, В.Д (под ред.). (2003). *Рабочая концепция одаренности*. М.: Министерство образования РФ.
- Брюно, Ж., Малви, Р., Назаров, Л., Ушаков, Д.В., Пажес, Р., & Террасье, Ж-Ш. (1994). В поисках потерянных талантов. *Акмеология*, 1, 4–8.
- Бурменская, Г.В., & Слуцкий, В.С. (под ред.) (1991). *Одаренные дети*. М.: Знание.
- Бурменская, Г.В., Чудновский, В.Е., & Юркевич, В.С. (1990). Одаренность: дар или испытание. *Педагогика и психология*, 4, 24–36.

- Венгер, Л.А. (под ред.). (1995). *Программа «Одаренный ребенок»: основные положения*. М.: Знание.
- Веракса, Н., & Булычева, А. (2003). Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии*, 6, 17–31.
- Вильдовской, Л.З., & Задвицкой, Д.М. (под ред.). (1999). *Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков*. М.: Социальное здоровье России.
- Вишнякова, Н.Ф. (1999). *Креативная акмеология*. Минск: ДЭбор.
- Вишнякова, Н.Ф. (2003). Креативная одаренность и её психологические особенности. *Marketing advertising and pr motion*, 1, 99–102.
- Волкова, Н.С. (2003). Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми в системе повышения квалификации. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 103–108). М.: Связь–Принт.
- Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений*. М.: Педагогика.
- Гальтон, Ф. (1996). *Наследственность таланта. Законы и последствия*. М.: Мысль.
- Гильбух, Ю.З. (1991). *Внимание: одаренные дети*. М.: Знание.
- Гильбух, Ю.З., Гарнец, О., & Коробко, С. (1990). Феномен умственной одаренности. *Вопросы психологии*, 4, 147–155.
- Гуревич, К.М., & Борисовая, Е.М. (под ред.). (2000). *Психологическая диагностика*. М.: УРАО.
- Доровской, А.И. (1997). *Сто советов по развитию одаренности*. М.: Российское педагогическое агенство.
- Дружинин, В.Н. (1999). *Психология общих способностей*. СПб.: Питер Ком.
- Дружинин, В.Н., & Хазратова, Н.В. (1994). Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность. *Психологический журнал*, 15 (4), 83–93.
- Дуганова, Л.П. (под ред.). (2003). *Опыт работы с одаренными детьми в современной России*. М.: Связь–Принт.
- Дьяченко, О. (под ред.). (1997). *Одаренный ребенок*. М.: Международный образовательный и психологический колледж.
- Захаров, А.И. (2000). *Происхождение детских неврозов и психотерапия*. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс.

- Калиш, И.В. (2003). Федеральная целевая программа “Одаренные дети”: опыт реализации, перспективы. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 7–19). М.: Связь–Принт.
- Кле, М. (1991). *Психология подростка*. М.: Педагогика.
- Костина, Л.М. (2002). *Методы диагностики тревожности*. СПб.: Речь.
- Кудрявцев, В.Т. (2002). Дар воображения–природа и развитие. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 38–46). М.: Связь–Принт.
- Ландау, Э. (2002). *Одаренность требует мужества*. М.: Академия.
- Ларионова, Л. (2002). Социальная адаптация одаренных детей. *Журнал прикладной психологии*, 1, 32–37.
- Левонтин, Р. (1993). *Человеческая индивидуальность: наследственность и среда*. М.: Универс.
- Лейтес, Н.С. (1992). Изучать одаренность детей. *Психологический журнал*, 1, 147–164.
- Лейтес, Н.С. (под ред.). (2000). *Психология одаренности детей и подростков*. М.: Академия.
- Лейтес, Н.С. (2001). *Возрастная одаренность школьника*. М.: Академия.
- Лейтес, Н.С. (2002). Детская одаренность. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 34–37), М.: Связь–Принт.
- Лейтес, Н.С. (2003). О признаках детской одаренности. *Вопросы психологии*, 4, 13–18.
- Лосева, А. (2004). *Психологическая диагностика одаренности*. М.: Трикта.
- Лук, А.Н. (1976). *Мышление и творчество*. М.: Изд-во политич. литературы.
- Мелик–Пашаев, А.А., & Новлянская, З.Н. (1995). *Ступеньки к творчеству*. М.: Педагогика.
- Маркова, Р.Г., & Бац, Н.Н. (2001). Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности. *Психологическая наука и образование*, 1, 51–56.
- Матюшкин, А.М. (1993). *Загадки одаренности*. М.: Педагогика.
- Матюшкин, А.М. (под ред.). (2004). *Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей*. М.: Издательство Московского психолого–социального института.

- Мейснер, Т. (1997). *Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности*. М.: КРОН-ПРЕСС.
- Мелик-Пашаев, А.А. (2003). Некоторые проблемы детской художественной одаренности. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 39–45). М.: Связь–Принт.
- Мертон, Р.К. (1993). Эффект Матвея в науке: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности. *Мир человека*, 1 (3), 256–276.
- Миллер, А. (2001). *Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я*. М.: Академический проект.
- Обухова, Л.Ф., & Чурбанова, С.М. (1994). *Развитие дивергентного мышления в детском возрасте*. М.: Из-во Московского университета.
- Панов, В.И. (2002). Теоретические и практические аспекты выявления, обучения и развития детей с признаками одаренности. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 110–117). М.: Связь–Принт.
- Панов, В.И. (2003). Образовательные технологии работы с одаренными детьми. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 67–81). М.: Связь–Принт.
- Первин, Л., & Джон, О. (2000). *Психология личности: теория и исследования*. М.: Аспект Пресс.
- Пиязхонов, Т. & Мавлонов, Ж. (2002). Концептуальные вопросы разработки единой логико–структурной схемы выявления и первичного отбора одаренных учащихся и студентов. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 69–71). М.: Связь–Принт.
- Пономарёв, Я. А. (1976). *Психология творчества*. М.: Педагогика.
- Попова, Л. (1992). Социальная одаренность. *Психология педагогического общения*, 3, 15–21.
- Попова, Л. (1995). Проблемы самореализации одаренных женщин. *Вопросы психологии*, 7, 19–25.
- Попова, Л., & Орешкина, Н. (1995). Как школа может содействовать реализации способностей одаренных девочек. *Педагогическое обозрение*, 3, 41–46.

- Прихожан, А. (2000). *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. М.: Московский психолого–социальный институт.
- Рубинштейн, С.Л. (2000). Способности. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова (ред.), *Психология индивидуальных различий* (стр. 20–40). М.: ЧеРо.
- Рубинштейн, С.Л. (2001). Теоретические вопросы психологии и проблема личности. А.Б. Орлов (сост.), *Психология личности: сборник статей* (стр. 5–12). М.: Вопросы психологии.
- Рукавишников, А.А., & Соколова, М.В. (1998). Факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН.
- Румянцева, Т.Г. (1991). Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. *Вопросы психологии, 1*, 81–89.
- Савенков, А.И. (1999). *Детская одаренность: развитие средствами искусства*. М.: Педагогическое общество России.
- Савенков, А.И. (2000). *У колыбели гения*. М.: Педагогическое общество России.
- Савенков, А.И. (2003). Детская одаренность и содержание образования. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 90–100). М.: Связь–Принт.
- Семенюк, Л.М. (1998). *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*. М.: Флинта.
- Сибгатуллина, И.Ф. (2002). *Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Казанский Государственный Университет.
- Синягина, Н.Ю., & Чирковская, Е.Г. (2001). *Личностно–ориентированный учебно–воспитательный процесс и развитие одаренности*. М.: Вузовская книга.
- Смирнова, Е.О., & Хузеева, Г.Р. (2002). Психологические особенности и варианты детской агрессивности. *Вопросы психологии, 1*, 17–26.
- Степанов, С. (1998). Неоконченный спор: истоки и перспективы одаренности. *Школьный психолог, 10*, 3–5.
- Степанов, В.Г. (2000). Психология одаренности детей и подростков. *Вопросы психологии, 5*, 140–143.
- Стернберг, Р. (под ред.) (2002). *Практический интеллект*. СПб.: Питер.

- Тарасова, С.Ю. (2002). Опыт консультативного наблюдения одаренных детей. *Психологическая наука и образование, 1*, 59–63.
- Теплов, Б.М. (1985). Избранные труды. Т.1. М.: Педагогика.
- Теплов, Б.М. (2000). Способности и одаренность. Ю.Б. Гиппенрейтер, & В.Я. Романова (под ред.), *Психология индивидуальных различий* (стр. 262–272). М.: ЧеРо.
- Ушаков, Д. (под ред.). (2000). *Психология одаренности: от теории к практике*. М.: ПЭРСЭ.
- Ушаков, Д. (2002). Подходы к образованию одаренных детей: опыт стран Запада. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 185–190). М.: Связь–Принт.
- Фельдштейн, Д.И. (под ред.). (1987). *Психология современного подростка*. М.: Педагогика.
- Фельдштейн, Д.И. (1996). *Психология развивающейся личности*. М.: Знание.
- Фонарёв, А.М. (под ред.). (1987). *Развитие личности ребёнка*. М.: Прогресс.
- Фролов, Ю.И. (1997). *Психология подростка*. М.: Российское педагогическое агенство. (Pusaudžu psiholoģija)
- Фурманов, И. (1996). *Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция*. Минск: Педагогика.
- Хеллер, К.А. (1997). Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. Д.В. Богоявленская (ред.), *Основные современные концепции творчества и одаренности* (стр. 243–264). М.: Молодая гвардия.
- Хеллер, К.А., Перлет, К., & Сиервальд, В. (1991). Лонгитюдное исследование одаренности. *Вопросы психологии, 2*, 120–127.
- Холодная, М.А. (2002а). Принципы и методы выявления одаренных детей. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 63–68). М.: Связь–Принт.
- Холодная, М.А. (2002б). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. СПб.: Питер.
- Холодная, М.А. (2003). Основные формы проявления одаренности у взрослых людей. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 35–38). М.: Связь–Принт.

- Холодная, М., & Кострикина, И. (2002). Особенности когнитивных стилей "импульсивность / рефлексивность" и "ригидность / гибкость познавательного контроля" у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ. *Психологический журнал*, 23 (6), 72–82.
- Хьелл, Л., & Зиглер, Д. (1997). *Теории личности*. СПб.: Питер.
- Черемошкина, Л.В. (2002). Проблемы онтологии способностей и одаренности. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 26–33). М.: Связь–Принт.
- Черемошкина, Л.В. (2003). О структуре и закономерностях проявления одаренности. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 61–66). М.: Связь–Принт.
- Шадриков, В.Д. (1995). *Психология деятельности и способности человека*. М.: Лотос.
- Шадриков, В.Д. (1997). *Духовные способности*. М.: Педагогика.
- Шадриков, В.Д. (под ред.). (1998). *Рабочая концепция одаренности*. М.: Министерство образования Российской Федерации.
- Шадриков, В.Д. (2002). Способности и одаренность. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 20–25). М.: Связь–Принт.
- Штерн, В. (1997). *Умственная одаренность*. М.: Прогресс.
- Шумакова, Н. (2003). Актуальные проблемы обучения и развития детей с общей (умственной) одаренностью. Л.П. Дуганова (под ред.), *Опыт работы с одаренными детьми в современной России* (стр. 82–89). М.: Связь–Принт.
- Шумакова, Н. (2004). Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей. *Вопросы психологии*, 2, 119–127. Щепланова, Е. (1999). Особенности когнитивного и мотивационно–личностного развития одаренных старшеклассников. *Вопросы психологии*, 6, 36–47.
- Щепланова, Е., & Аверина, И. (1996). Современные лонгитюдные исследования одаренности. *Вопросы психологии*, 6, 134–140.
- Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс.
- Эфроимсон, В.П. (1998). *Гениальность и генетика*. М.: Русский мир.
- Юнг, К.Г. (1997). *Феномен одаренности. Конфликты детской души*. М.: Канон.

- Юнг, К.Г. (2000). Феномен одаренности. Ю.Б. Гиппенрейтер, & В.Я. Романова (под ред.), *Психология индивидуальных различий* (стр. 294–303). М.: ЧеРо.
- Юркевич, В. (1996). *Одаренный ребенок: иллюзия и реальность*. М.: Просвещение.
- Юркевич, В. (2003). Личность и проблемы одаренного ребенка. Extracted from <http://www.roditel.ru/odarennost> [2003, July, 14].
- Юркевич, В. & Динерштейн, И. (2002). Развитие интеллекта и креативности в школьном возрасте. Д.В. Богоявленская (под ред.), *Одаренность: рабочая концепция*. Материалы I Международной конференции, Самара 2000 (стр. 59–62). М.: Связь–Принт.
- Ягловская, Е. (1998). Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе. *Вопросы психологии*, 3, 61–69.

PIELIKUMI

1. tabula. Bērnu personības aptaujā (BPA) lietoto faktoru nosaukumi un simboli

Zemi testa rādītāji	Faktors	Augsti testa rādītāji
ATTURĪGS, norobežojies, kritisks, skeptisks, vēss	A	SIRSNĪGS, draudzīgs, bezrūpīgs, sabiedrīks, gatavs sadarboties
ZEMA INTELIĢENCE, zems mentālo spēju līmenis, konkrētās domāšanas tendence, nespēja risināt abstraktas problēmas	B	AUGSTA INTELIĢENCE, augsts vispārējo mentālo spēju līmenis, abstraktās domāšanas tendence, atjautīgs, izprotošs, vēriģs, ātri uztver
JŪTAS IESPAIDO RĪCĪBU, emocionāli nelīdzsvarots, nepastāvīgs, viegli ievainojams	C	EMOCIONĀLI LĪDZSVAROTS, nobriedis, mierīgs, reāls, nosvērts
FLEGMĀTISKS, nedemonstratīvs, apdomīgs, kūtrs, garlaicīgs	D	UZBUDINĀMS, nepacietīgs, pārlietu aktīvs, neapvaldīts, prasīgs
PAKLAUSĪGS, maīgs, piekāpīgs, viegli ietekmējams, pakļāvīgs	E	DOMINĒJOŠS, pašpārliecināts, agresīvs, ietiepīgs
NOSVĒRTS, apdomīgs, nopietns, nerunīgs	F	ENTUZIASTISKS, dzīvespriecīgs, bezrūpīgs, impulsīvs, neuzmanīgs
NOLAIDĪGS, bezatbildīgs, neatzīst un neievēro likumus un normas, vieglprātīgs, vājš superego	G	APZINĪGS, neatlaidīgs, godprātīgs, nosvērts, ievēro likumus, spēcīgs superego
BIKLS, jūtīgs pret draudiem, kautrīgs, bailīgs	H	PĀRDROŠS, sociāli drošs, atraisīts, gatavs riskēt
PRAKTISKS, pašpaļāvīgs, reāls, patstāvīgs	I	JŪTĪGS, maīgs, nereāls, pārlietu aizsargājams
ENERĢISKS, patīk darboties grupā, sparīgs	J	PIESARDZĪGS, INDIVIDUĀLISTS, domīgs, iekšēji savaldīgs
NEMĀKSLOTS, godīgs, sentimentāls, dabīks, atvērts, nepretenciozs, patiess	N	VILTĪGS, aprēķinātājs, samākslots, diplomāts, izsmalcināts
PAŠPĀRLIECINĀTS, paļāvīgs, drošs, mierīgs, bezrūpīgs	O	TENDENCE UZ VAINAS IZJŪTU, bažīgs, norūpējies, nedrošs
VĀJA PAŠKONTROLE, neievēro sociālās normas, nedisciplinēts	Q ₃	SPĒCĪGA PAŠKONTROLE, sociāli noteikts, rūpējas par savu tēlu, kompulsīvs, disciplinēts, atbildīgs
MIERĪGS, nesatraucams, nopietns, nosliece uz laiskumu	Q ₄	SASPRINGTS, pārpūlējies, viegli aizkaitināms, īģns, satraukts, neapmierināts

2. tabula. Vidusskolēnu personības aptaujas (VPA) primāro personības faktoru nosaukumi un simboli

Zems testa rādītājs	Faktors	Augsts testa rādītājs
ATTURĪGS, norobežojies, kritisks, skeptisks, vēss	A Sirsnība	SIRSNĪGS, draudzīgs, bezrūpīgs, sabiedrisks, gatavs sadarboties
ZEMA INTELIĢENCE, zems mentālo spēju līmenis, konkrētās domāšanas tendence, nespēja risināt abstraktas problēmas	B Inteliģence	AUGSTA INTELIĢENCE, augsts vispārējo mentālo spēju līmenis, abstraktās domāšanas tendence, atjautīgs, izpratošs, vērīgs, ātri uztver
JŪTAS IESPAIDO RĪCĪBU, emocionāli nelīdzsvarots, nepastāvīgs, viegli ievainojams	C Emocionālā stabilitāte	EMOCIONĀLI LĪDZSVAROTS, nobriedis, mierīgs, reāls, nosvērts
FLEGMĀTISKS, nedemonstratīvs, apdomīgs, kūtrs, garlaicīgs	D Uzbudināmība	UZBUDINĀMS, nepacietīgs, pārlietu aktīvs, neapvaldīts, prasīgs
PAKLAUSĪGS, maīgs, piekāpīgs, viegli ietekmējams, pakļāvīgs	E Dominēšana	DOMINĒJOŠS, pašpārliecināts, agresīvs, ietiepīgs
NOSVĒRTS, apdomīgs, nopietns, nerunīgs	F Entuziasms	ENTUZIASTISKS, dzīvespriecīgs, bezrūpīgs, impulsīvs, neuzmanīgs
NOLAIDĪGS, bezatbildīgs, neatzīst un neievēro likumus un normas, vieglprātīgs, vājš superego	G Konformisms	APZINĪGS, neatlaidīgs, godprātīgs, nosvērts, ievēro likumus, spēcīgs superego
BIKLS, jūtīgs pret draudiem, kautrīgs, bailīgs	H Drosme	PĀRDROŠS, sociāli drošs, atraisīts, gatavs riskēt
PRAKTISKS, pašpaļāvīgs, reāls, patstāvīgs	I Jūtīgums	JŪTĪGS, maīgs, nereāls, pārlietu aizsargājams
ENERĢISKS, patīk darboties grupā, sparīgs	J Piesardzība	PIESARDZĪGS, INDIVIDUĀLISTS, domīgs, iekšēji savaldīgs
PAŠPĀRLIECINĀTS, paļāvīgs, drošs, mierīgs, bezrūpīgs	O Pašpārliecinātība	TENDENCE UZ VAINAS IZJŪTU, bažīgs, norūpējies, nedrošs
Sociāli atkarīgs no grupas, nepieciešams atbalsts, nepatstāvīgs	Q ₂ Pašpietiekamība	Neatkarīgs, patstāvīgs, drošs par savām spējām, pats pieņem lēmumus
VĀJA PAŠKONTROLE, neievēro sociālās normas, nedisciplinēts	Q ₃ Paškontrolē	SPĒCĪGA PAŠKONTROLE, sociāli noteikts, rūpējas par savu tēlu, disciplinēts, atbildīgs
MIERĪGS, nesatraucams, nopietns, nosliece uz laiskumu	Q ₄ Spriedze	SASPRINGTS, pārpulējies, viegli aizkaitināms, īgns, satraukts, neapmierināts

3. tabula. 11 – 12 un 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Bērnu un Vidusskolēnu personības aptauju (BPA un VPA) aprakstošās statistikas rādītāji

Personības faktori		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (N=113)				Pusaudži ar intelektuālo normu (N=179)			
		Krievi		Latvieši		Krievi		Latvieši	
		11-12	13-15	11-12	13-15	11-12	13-15	11-12	13-15
Faktors A	M	6,26	5,68	4,96	5,40	5,45	5,06	5,07	5,14
	Me	6,00	6,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	SD	1,75	1,72	2,03	1,50	2,13	1,63	1,96	1,42
	A	0,02	0,07	-0,42	-0,07	0,23	0,36	0,17	-0,37
	E	-0,44	0,15	-0,09	1,32	-0,49	0,48	0,05	-0,32
	K4	2,56	3,15	2,91	4,32	2,51	3,48	3,05	2,68
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Faktors B	M	7,76	4,32	5,78	6,60	4,45	3,23	5,31	5,64
	Me	8,00	4,50	5,00	7,00	4,00	3,00	6,00	6,00
	SD	2,27	1,79	1,91	1,50	2,71	1,70	1,95	1,62
	A	-1,71	-0,36	-0,20	-0,22	0,61	0,28	-0,50	0,36
	E	2,92	-0,40	-1,26	-1,17	-0,72	-0,78	-0,88	2,34
	K4	5,92	2,60	1,74	1,83	2,28	2,22	2,12	5,34
	NormSad	-	+	+*	+	+	+	+	+
Faktors C	M	6,37	5,71	5,74	6,60	4,86	5,30	5,07	6,05
	Me	7,00	6,00	6,00	6,00	5,00	5,00	5,00	6,00
	SD	2,26	2,02	2,25	1,92	1,91	1,67	1,87	2,19
	A	-0,35	0,22	-0,40	0,60	0,50	-0,19	0,42	0,15
	E	-0,04	0,07	-0,66	-0,85	0,83	-0,47	-0,43	-0,36
	K4	2,56	3,07	2,35	2,15	3,83	2,53	2,57	2,64
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Faktors D	M	5,63	6,21	6,74	5,33	5,66	6,39	7,14	5,36
	Me	6,00	6,00	7,00	5,00	5,50	7,00	7,00	5,00
	SD	1,68	1,64	2,05	2,09	1,83	1,55	2,12	1,73
	A	0,05	0,33	-0,69	-0,08	0,11	-0,13	-0,78	0,89
	E	-1,22	0,07	1,04	-0,69	-0,60	-0,36	1,05	1,54
	K4	1,78	3,07	4,04	2,31	2,40	2,64	4,05	4,54
	NormSad	-	+	+	+	+	+	+	+
Faktors E	M	5,55	4,64	6,70	6,73	4,64	4,73	5,97	7,05
	Me	6,00	4,50	6,00	7,00	5,00	5,00	7,00	7,50
	SD	2,18	2,28	2,32	2,22	2,01	1,72	2,47	1,68
	A	-0,02	0,09	-0,67	-0,16	0,24	0,08	-0,63	-0,01
	E	-0,13	-0,67	0,19	-0,64	-0,59	-0,17	-0,68	-0,79
	K4	2,87	2,33	3,19	2,36	2,41	2,83	2,32	2,21
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Faktors F	M	6,03	6,61	6,11	6,47	5,81	6,39	6,76	5,86
	Me	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	7,00	6,00
	SD	2,06	1,79	2,28	1,96	1,77	1,66	2,25	1,64
	A	0,16	0,44	-0,38	-0,04	0,30	0,02	-0,20	-0,33
	E	-0,36	-0,78	-0,92	-0,51	0,15	0,54	-1,04	0,18
	K4	2,64	2,22	2,08	2,49	3,15	3,54	1,96	3,18
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Faktors G	M	5,84	4,82	4,00	4,67	5,29	4,41	4,21	5,09
	Me	6,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00
	SD	2,14	1,93	1,71	1,91	1,98	1,90	2,13	1,34
	A	-0,10	0,31	-0,10	0,55	0,03	0,02	1,14	0,34
	E	-0,40	1,20	0,05	0,43	-0,86	-0,45	0,85	-0,07
	K4	2,60	4,20	3,05	3,43	2,14	2,55	3,85	2,93
	NormSad	+	+	+	+	+	+	-	+

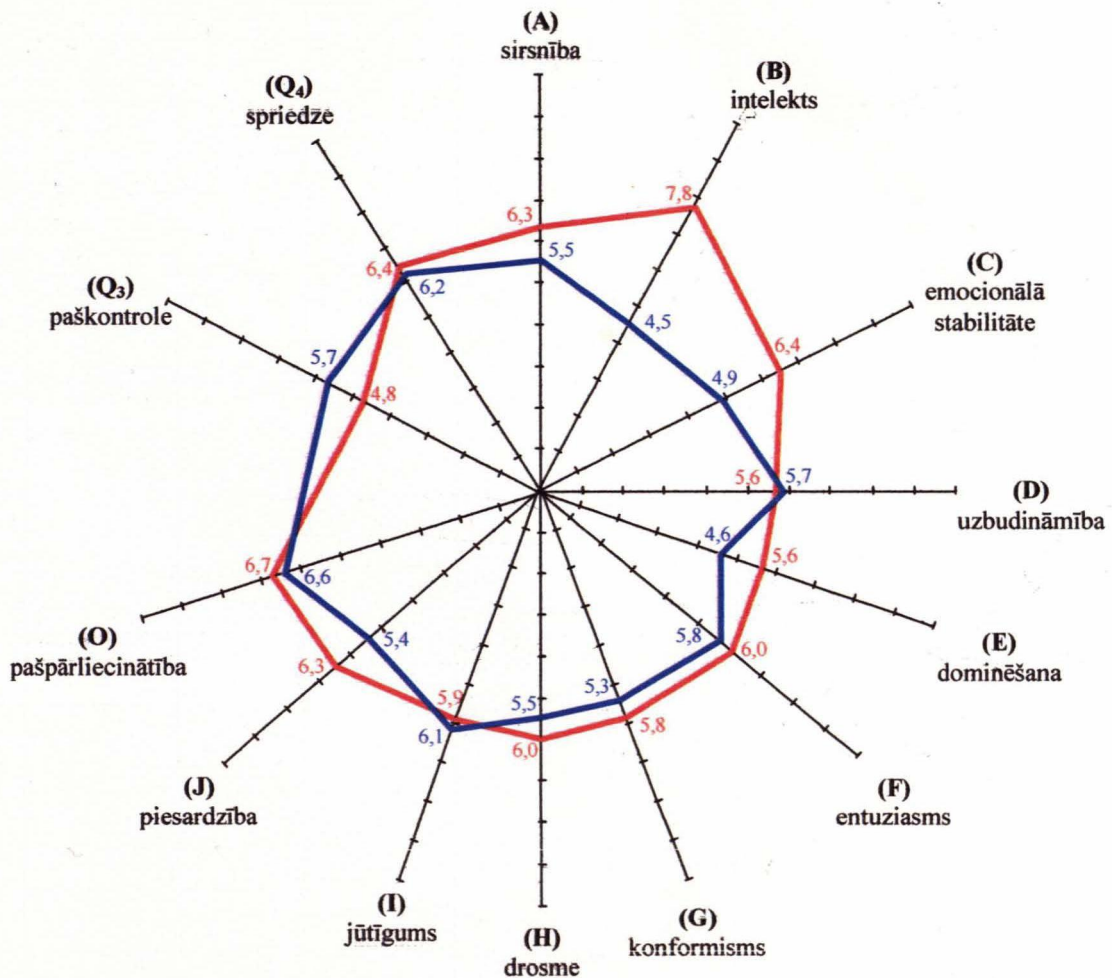
Faktors H	M	6,00	5,89	5,41	6,20	5,47	5,40	5,24	6,36
	Me	5,50	6,00	5,00	6,00	5,00	5,50	5,00	6,50
	SD	2,43	1,77	2,45	1,86	1,87	1,63	2,03	1,92
	A	0,18	-0,69	0,16	0,36	-0,10	0,07	-0,27	-0,40
	E	-0,94	0,77	-0,80	0,23	-0,23	0,11	-0,47	-0,10
	K4	2,06	3,77	2,20	3,23	2,77	3,11	2,53	2,90
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Faktors I	M	5,89	5,64	3,70	4,53	6,09	5,59	4,10	3,59
	Me	6,00	6,00	3,00	5,00	6,00	5,00	3,00	4,00
	SD	1,56	1,66	2,05	1,25	1,82	1,56	2,13	2,06
	A	0,41	-0,64	0,52	-0,47	-0,42	0,09	0,53	-0,04
	E	1,68	0,80	-0,89	-0,52	0,24	0,37	-0,82	-1,49
	K4	4,68	3,80	2,11	2,48	3,24	3,37	2,18	1,51
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	-
Factor J *	M		6,63	4,22	5,47		6,81	5,55	6,23
	Me		6,00	4,00	5,00		7,00	5,00	6,00
	SD		1,74	2,67	2,47		1,93	2,16	1,31
	A		0,62	0,19	-0,13		0,19	0,36	0,52
	E		-0,36	-1,14	-0,43		-0,77	-1,36	-0,49
	K4		2,64	1,86	2,57		2,23	1,64	2,51
	NormSad		+	+	+		+	-	+
Faktors N *	M			5,67				6,66	
	Me			6,00				7,00	
	SD			2,51				2,04	
	A			-0,46				-0,20	
	E			0,05				-0,90	
	K4			3,05				2,10	
	NormSad			+				+	
Faktors O	M	6,66	5,50	5,33	6,00	6,64	5,77	6,17	5,23
	Me	7,00	5,00	6,00	6,00	7,00	6,00	6,00	5,00
	SD	1,96	1,60	2,11	1,60	1,85	1,86	2,25	1,60
	A	-0,17	0,38	-0,77	-0,24	-0,25	0,21	0,07	-0,26
	E	-0,52	-0,38	0,18	-0,78	0,51	-0,26	-1,05	2,15
	K4	2,48	2,62	3,18	2,22	3,51	2,74	1,95	5,15
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Faktors Q2	M		5,44		6,07	6,23	5,69		5,74
	Me		5,00		6,00	6,00	6,00		6,00
	SD		2,49		1,75	2,11	2,01		1,85
	A		-0,05		0,34	0,27	0,24		0,55
	E		-0,10		-0,97	-1,05	-0,55		0,08
	K4		2,90		2,03	1,95	2,45		3,08
	NormSad		+		+	+	+		+
Faktors Q3	M	4,79	6,07	4,11	6,00	5,66	6,46	4,93	5,27
	Me	4,00	6,00	4,00	6,00	6,00	7,00	5,00	6,00
	SD	1,96	1,54	1,78	2,00	2,21	1,90	1,87	1,49
	A	0,95	0,003	0,17	0,50	0,07	-0,04	-0,03	0,71
	E	-0,10	-0,47	-0,65	-0,42	-0,67	-0,46	-0,40	0,62
	K4	2,90	2,53	2,35	2,58	2,33	2,54	2,60	3,62
	NormSad	-	+	+	+	+	+	+	+
Faktors Q4	M	6,39	5,93	6,07	4,53	6,22	6,54	6,66	5,45
	Me	7,00	6,00	7,00	5,00	6,00	7,00	7,00	5,50
	SD	2,13	2,19	2,23	1,96	2,04	1,87	1,56	1,63
	A	-0,19	0,21	-0,41	0,04	-0,37	-0,52	-0,34	0,05
	E	-0,46	-0,85	-0,46	-0,51	-0,29	0,46	-0,52	-1,02
	K4	2,54	2,15	2,54	2,49	2,71	3,46	2,48	1,98
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+

M – aritmētiskais vidējais
Me – mediāna

A – asimetrijas koeficients
E – ekscesa koeficients

NormSad – atbilstība normālam sadalījumam ($p < 0.01$)
+ * ($p < 0.05$)

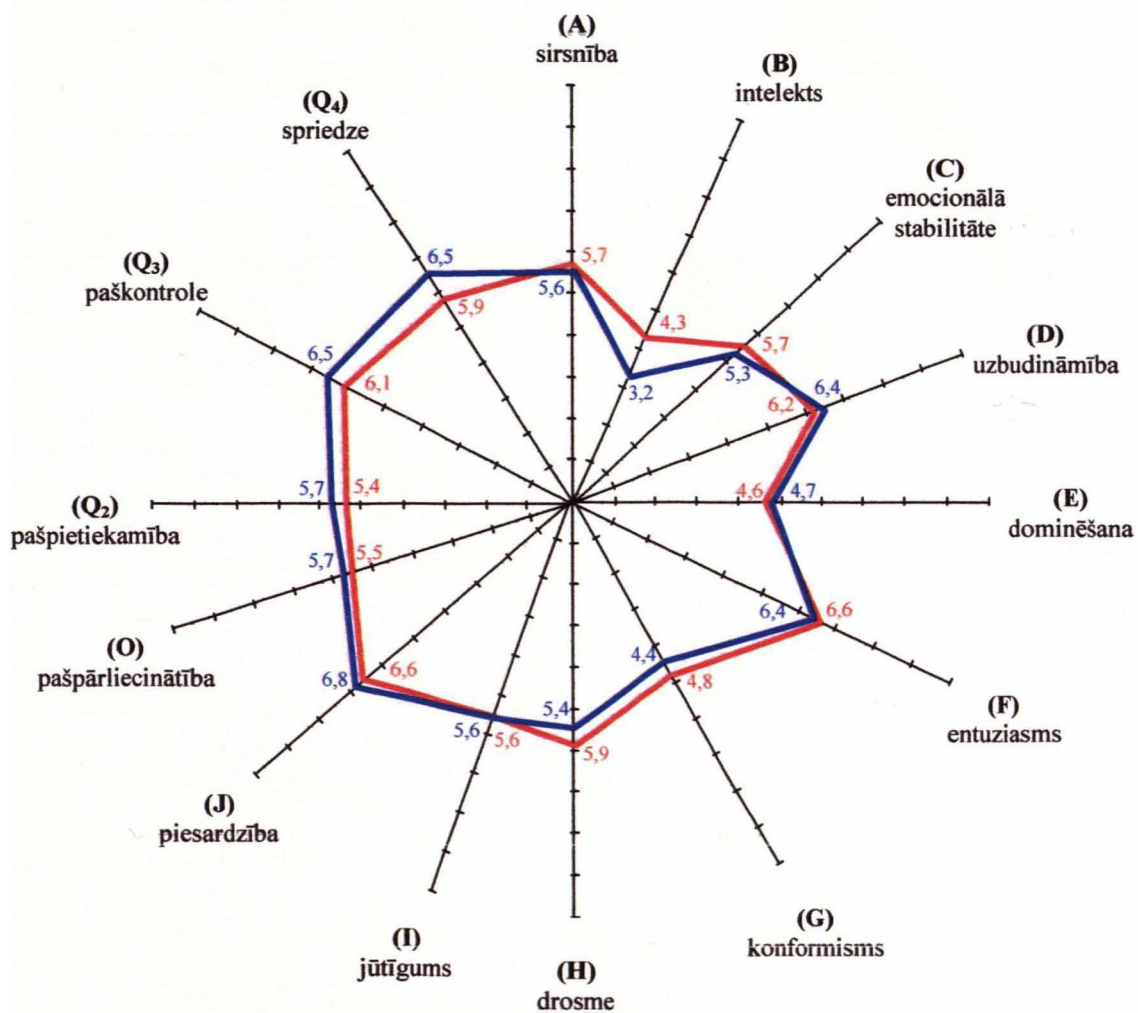
1. attēls. 11-12 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās personības profili



— 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības profils

— 11-12 gadīgo pusaudžu ar intelektu normas robežās personības profils

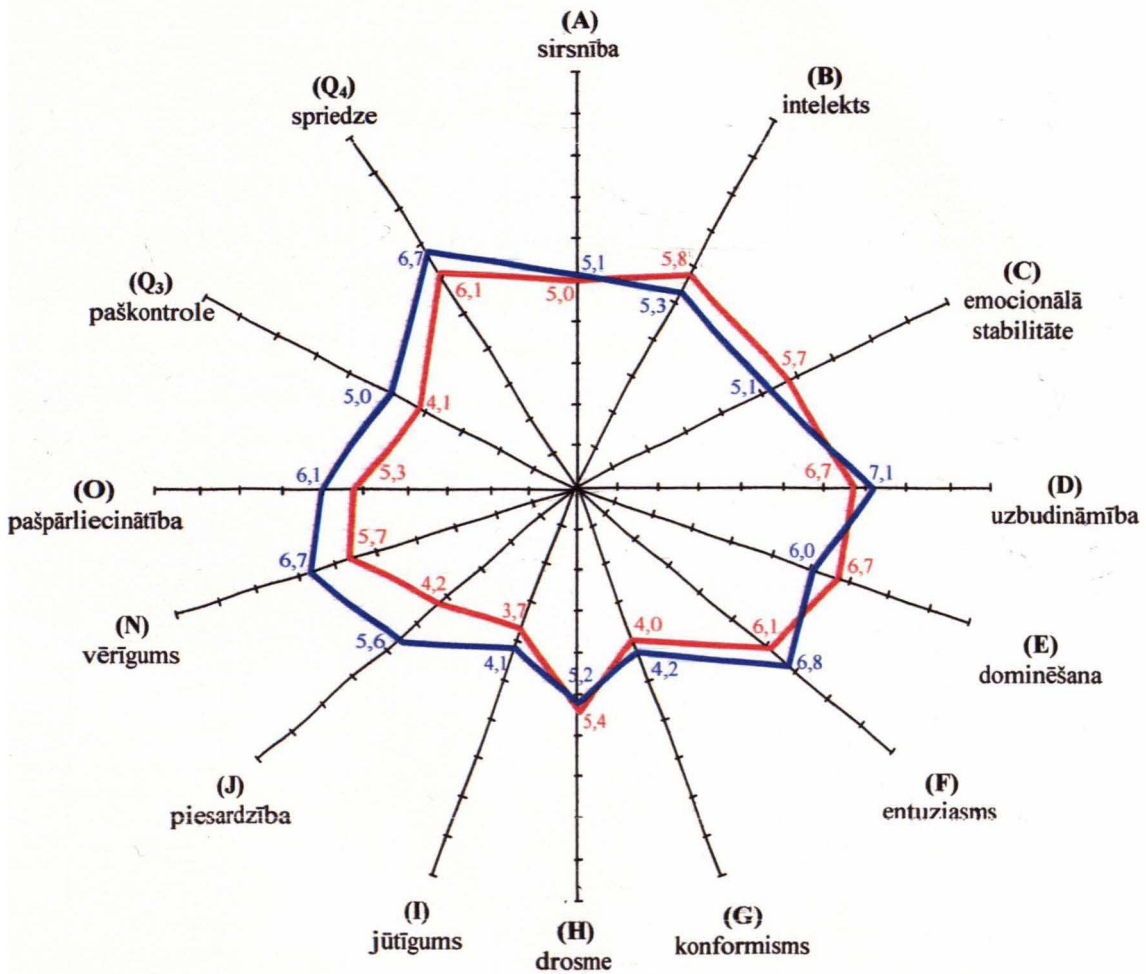
2. attēls. 13-15 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās personības profili



— 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības profils

— 13-15 gadīgo pusaudžu ar intelektu normas robežās personības profils

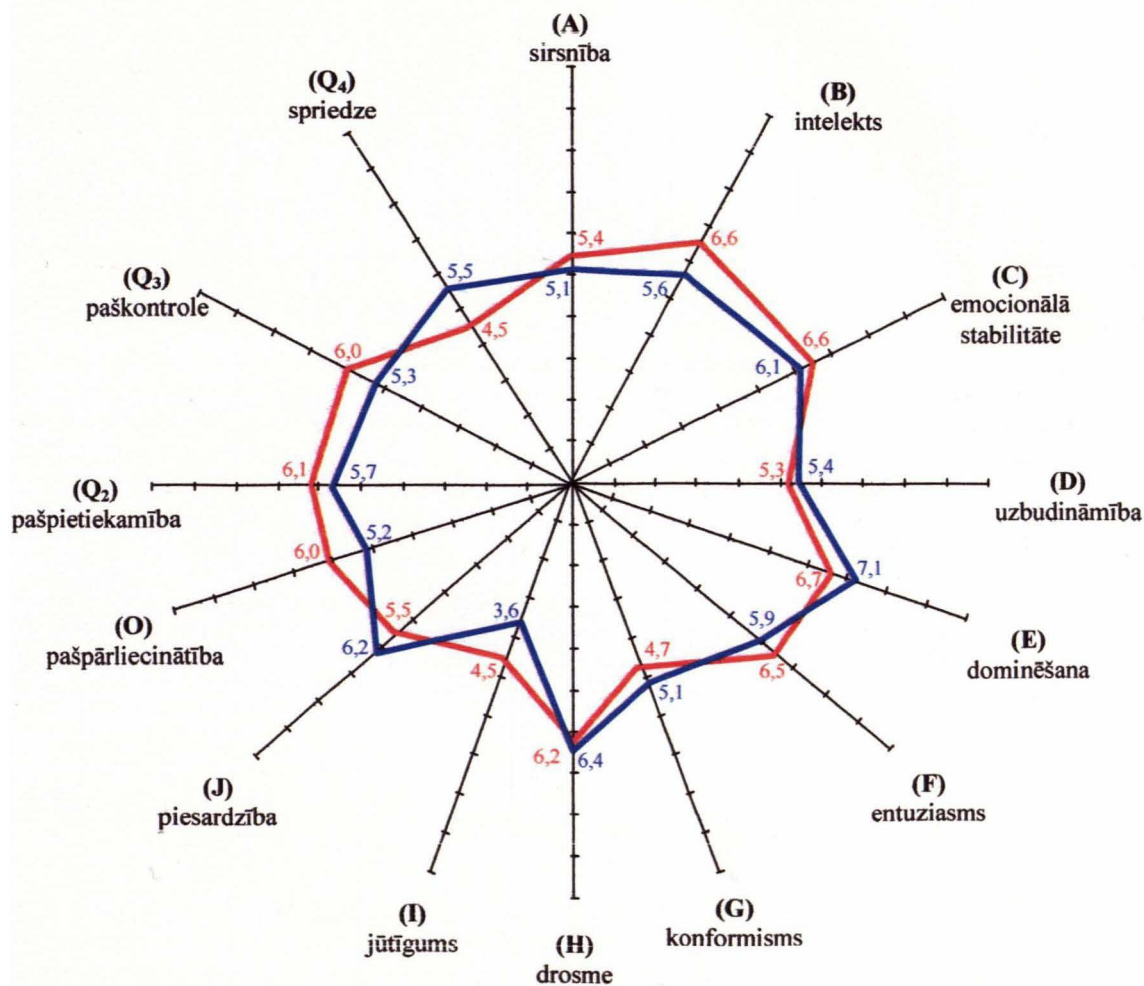
3. attēls. 11-12 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektuālo normu personības profili



— 11-12 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības profils

— 11-12 gadīgo pusaudžu ar intelektu normas robežās personības profils

4. attēls. 13-15 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektuālo normu personības profili



— 13-15 gadīgo intelektuāli apdāvinātu pusaudžu personības profils

— 13-15 gadīgo pusaudžu ar intelektuālo normu robežās personības profils

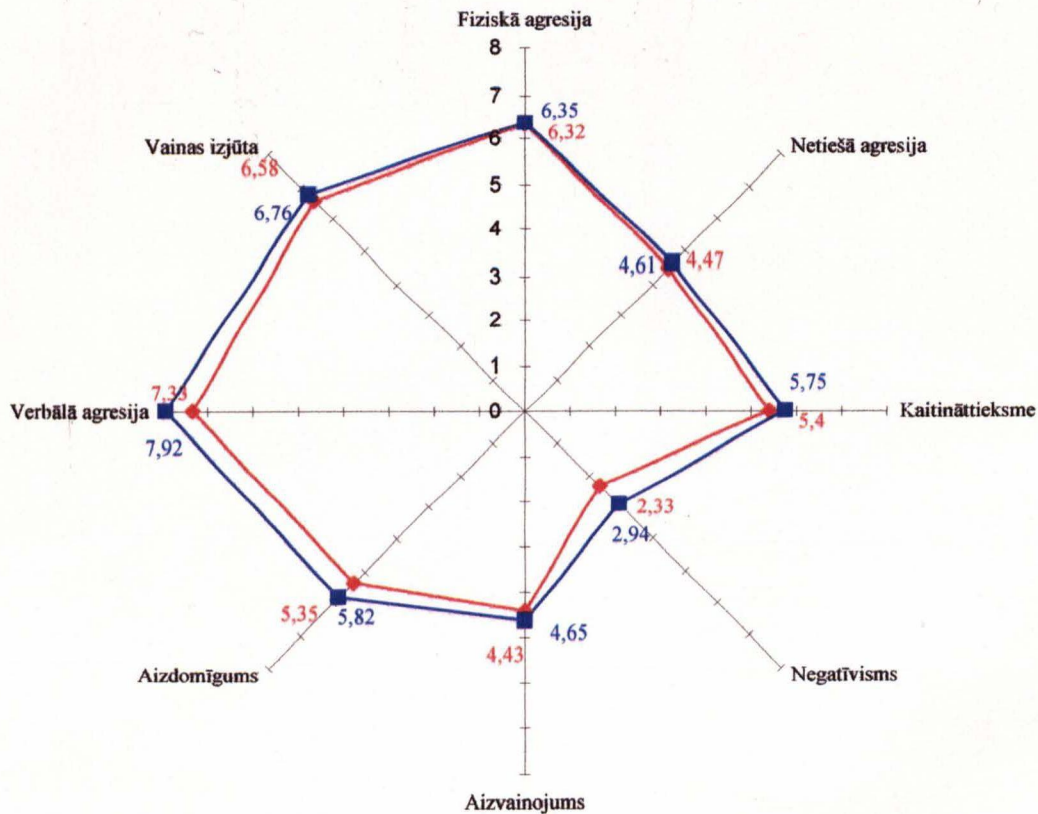
4. tabula. 11 – 12 un 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Bassa – Darki aptaujas aprakstošās statistikas rādītāji

Aptaujas skalas		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (n=113)				Pusaudži ar intelektuālo normu (n=179)			
		Krievi		Latvieši		Krievi		Latvieši	
		11-12	13-15	11-12	13-15	11-12	13-15	11-12	13-15
Fiziskā agresija	M	6,23	6,48	6,79	5,20	6,35	7,25	7,29	7,45
	Me	6,50	7,00	7,00	5,00	6,00	8,00	8,00	7,50
	SD	2,49	2,78	2,48	2,86	2,08	2,02	2,14	2,18
	A	-0,40	-0,94	-0,69	0,32	-0,34	-0,53	-0,84	-0,50
	E	-0,92	0,18	-0,30	-0,19	-0,70	-0,69	-0,27	-0,76
	K4	2,08	3,18	2,70	2,81	2,30	2,31	2,73	2,24
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Netiešā agresija	M	4,47	4,55	5,61	5,13	4,61	4,60	5,57	6,05
	Me	4,00	4,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00	6,00
	SD	1,99	1,96	2,01	1,85	1,92	1,85	1,79	1,73
	A	-0,13	0,15	-0,75	0,09	0,27	-0,06	-0,08	-0,14
	E	-0,81	-0,63	0,55	-0,90	-0,44	-0,55	-1,17	-0,57
	K4	2,19	2,37	3,55	2,10	2,56	2,45	1,83	2,43
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Kaitinātieksme	M	5,40	5,65	6,32	5,07	5,75	5,60	6,11	6,77
	Me	6,00	6,00	6,50	5,00	5,00	6,00	6,00	7,00
	SD	1,86	1,84	2,14	2,09	2,12	1,99	1,91	2,18
	A	-0,30	-0,68	-0,67	-0,05	-0,20	0,08	0,21	-0,17
	E	-0,24	0,22	1,55	-1,40	-0,42	-0,32	-0,40	-0,07
	K4	2,76	3,22	4,55	1,60	2,58	2,68	2,60	2,93
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Negatīvisms	M	2,33	2,77	2,39	2,93	2,94	2,80	2,57	2,95
	Me	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	SD	1,31	1,31	1,34	1,79	1,32	1,15	0,88	1,05
	A	-0,21	-0,41	-0,00	-0,32	-0,49	-0,30	-0,41	-0,18
	E	-1,01	-0,31	-0,87	-1,19	-0,58	-0,46	-0,41	-0,40
	K4	1,99	2,69	2,13	1,81	2,42	2,54	2,59	2,60
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Aizvainojums	M	4,43	4,16	4,25	4,53	4,65	4,11	4,86	4,82
	Me	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00
	SD	2,32	1,73	1,60	2,10	1,65	1,68	1,86	1,82
	A	-0,11	-0,18	0,03	-0,35	-0,08	0,01	-0,41	0,09
	E	-0,89	-0,63	-0,87	-0,61	-0,42	-0,11	-0,92	-1,29
	K4	2,11	2,37	2,13	2,39	2,58	2,89	2,08	1,71
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Aizdomīgums	M	5,35	4,81	6,29	4,47	5,82	5,15	5,96	5,64
	Me	5,50	5,00	6,00	4,00	6,00	5,00	6,00	5,00
	SD	2,07	1,82	1,78	1,81	1,47	1,95	1,57	1,36
	A	0,02	0,31	0,93	0,27	-0,28	-0,40	-0,12	0,61
	E	-0,25	-0,45	2,71	-0,43	-0,26	-0,16	-0,62	0,80
	K4	2,75	2,55	5,71	2,57	2,74	2,84	2,38	3,80
	NormSad	+	+	-	+	+	+	+	+
Verbālā agresija	M	7,33	8,45	8,25	8,20	7,92	8,48	7,86	8,55
	Me	7,50	9,00	8,50	8,00	8,00	9,00	9,00	9,00
	SD	2,35	2,26	2,15	2,48	2,42	2,29	2,40	2,02
	A	0,10	-0,27	-0,04	-0,01	-0,28	-0,70	-0,55	-0,46
	E	-0,94	-0,96	-0,88	-0,39	-0,54	-0,05	-0,01	-1,10
	K4	2,06	2,04	2,12	2,61	2,46	2,95	2,99	1,90
	NormSad	+	+	+	+	+	-	+	+

Vainas izjūta	M	6,58	5,32	5,68	5,67	6,76	5,78	5,89	4,95
	Me	7,00	6,00	6,00	6,00	7,00	6,00	6,50	5,50
	SD	1,96	1,81	2,13	2,32	1,69	2,10	2,30	2,13
	A	-0,33	-0,09	-0,17	-0,92	-0,34	-0,80	-0,37	-0,61
	E	-1,17	-0,94	-0,68	0,59	-1,01	0,09	-1,16	-0,39
	K4	1,83	2,06	2,32	3,59	1,99	3,09	1,84	2,61
	NormSad	-	+	+	+	+	-	+	+
Agresivitātes indekss	M	19,00	20,58	21,43	18,47	19,98	21,25	21,25	22,59
	Me	19,50	21,00	22,50	18,00	19,00	22,00	22,50	23,00
	SD	5,52	4,85	5,43	6,07	5,33	5,15	4,75	4,93
	A	-0,09	-0,69	-0,82	0,19	-0,31	-0,36	-0,51	0,05
	E	-0,82	0,20	0,35	-0,23	-0,35	-0,92	0,36	-1,27
	K4	2,18	3,20	3,35	2,77	2,65	2,08	3,36	1,73
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Naidīguma indekss	M	9,75	9,06	10,54	9,13	10,41	9,31	10,82	10,45
	Me	10,00	8,00	10,50	10,00	11,00	9,00	11,50	10,00
	SD	3,97	2,91	2,65	2,56	2,52	2,88	2,76	2,67
	A	-0,10	0,13	0,04	0,27	-0,19	-0,16	-0,35	0,45
	E	-0,51	-0,99	-0,47	0,94	-0,65	-0,34	-1,05	-0,35
	K4	2,49	2,01	2,53	2,06	3,35	2,66	1,95	2,65
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+

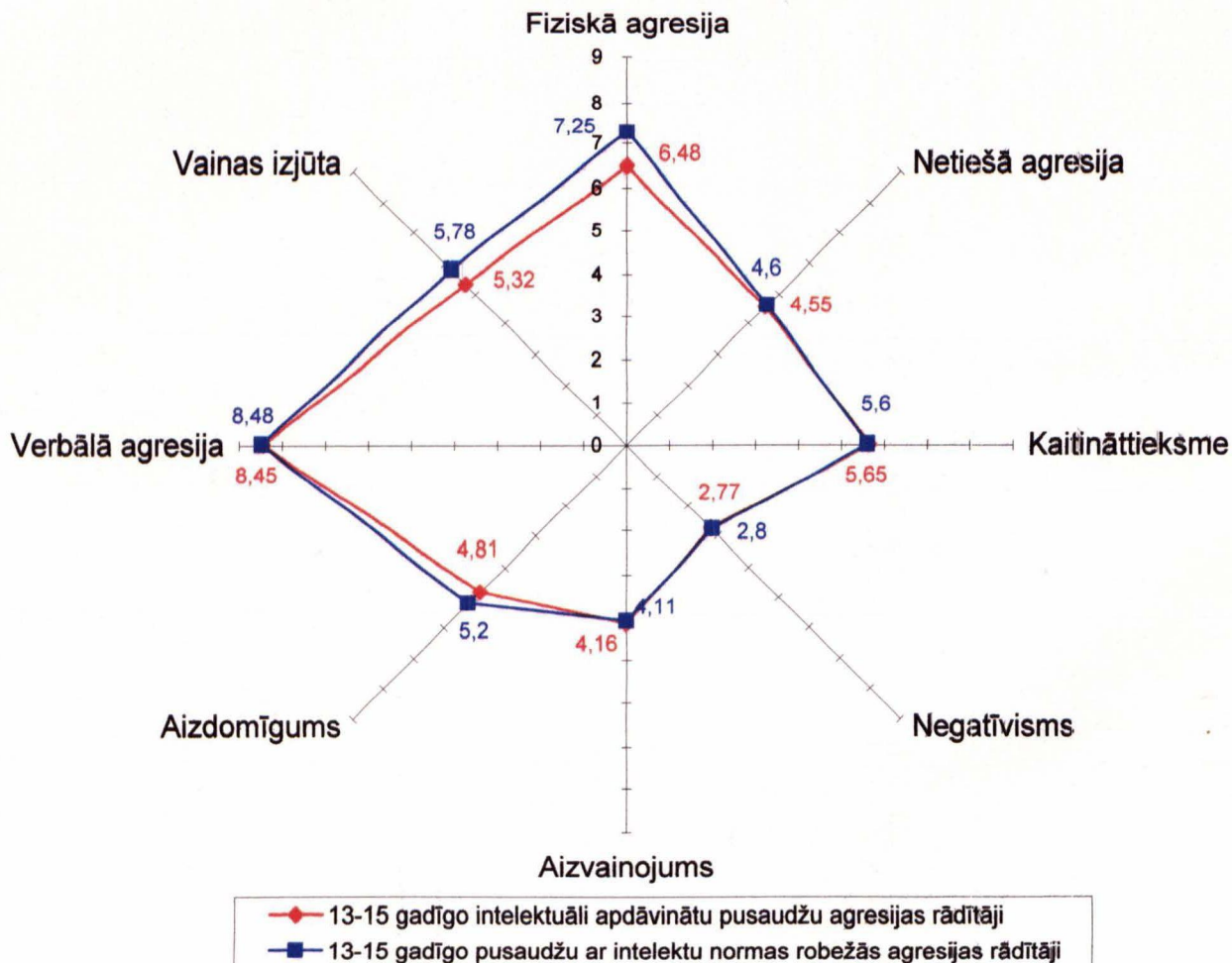
M – aritmētiskais vidējais A – asimetrijas koeficients NormSad – atbilstība normālam
Me – mediāna E – ekscēsa koeficients sadalījumam (p<0.01)
SD – standartnovirze K4 – ceturtās kārtas moments

5.attēls. 11-12 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāji

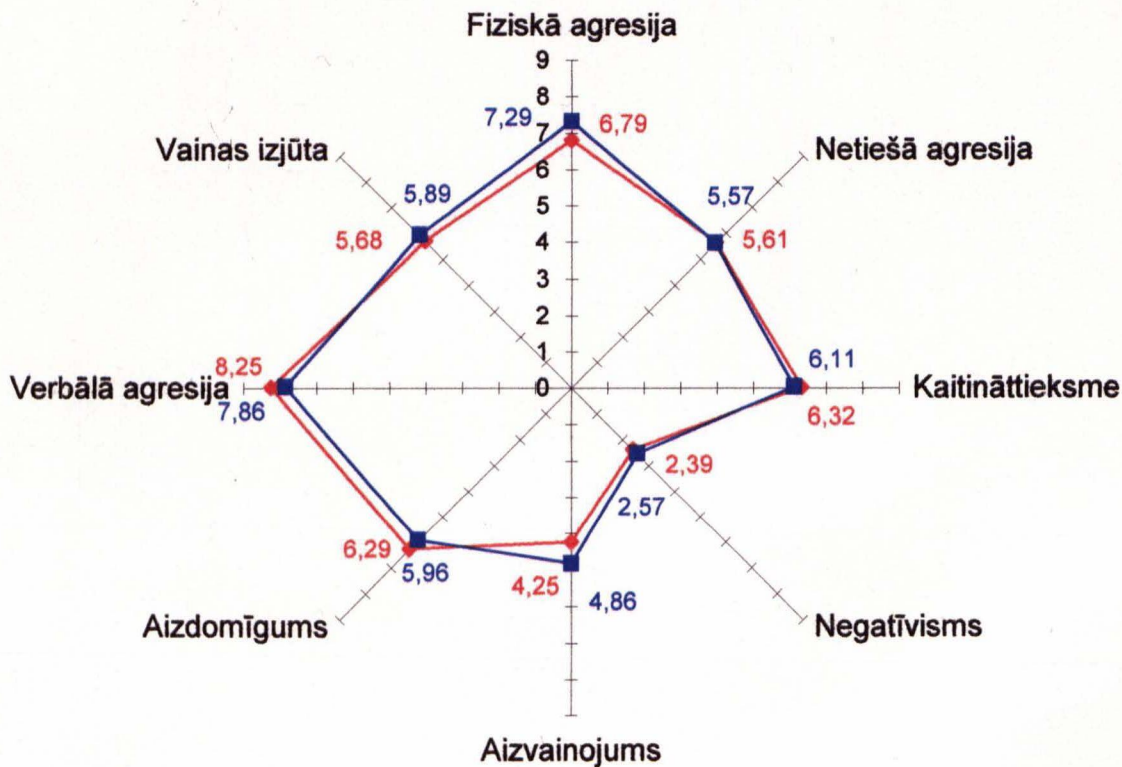


—●— intelektuāli apdāvinātu pusaudžu agresijas rādītāji
 —■— pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāji

6. attēls. 13-15 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāji

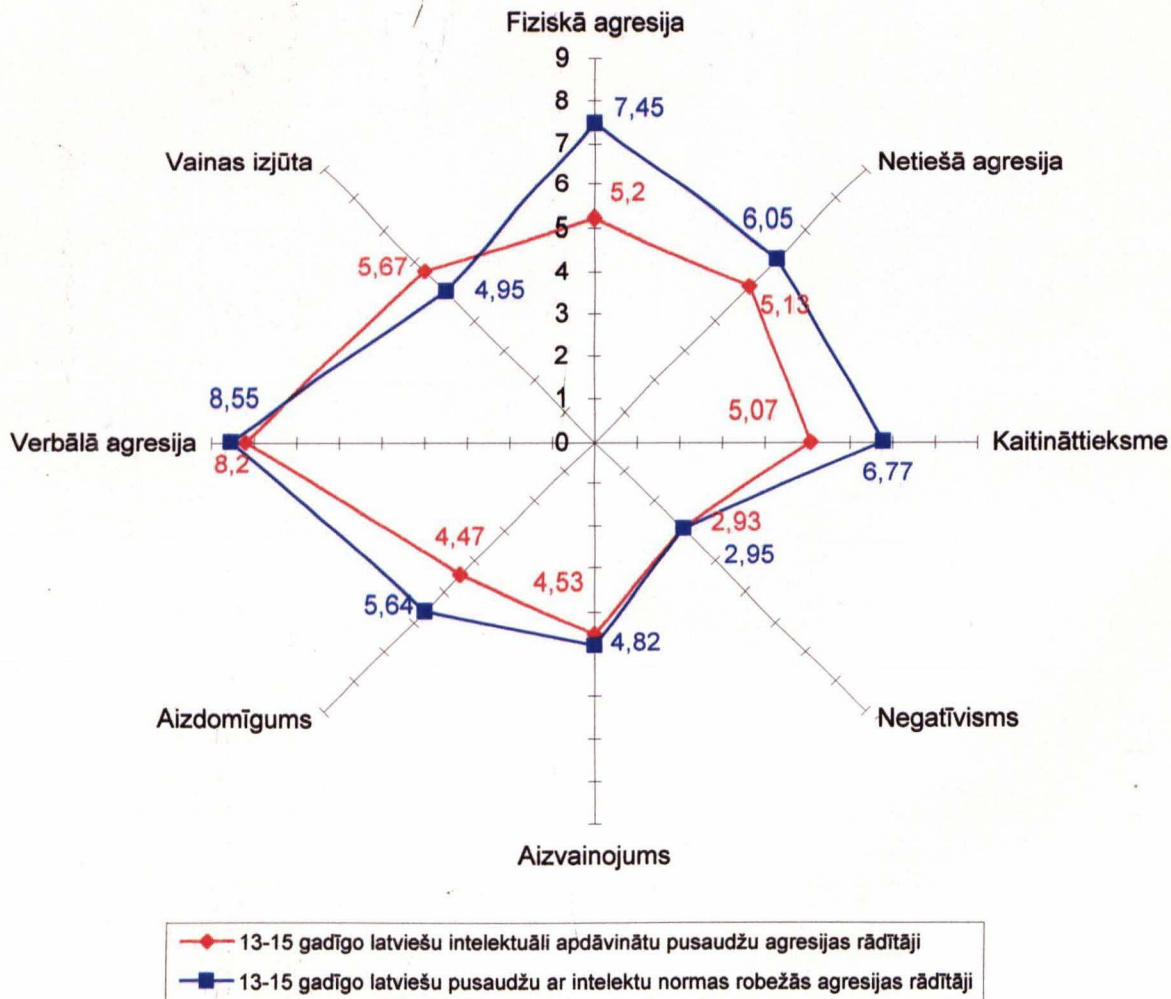


7. attēls. 11-12 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāji



- ◆— 11-12 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu agresijas rādītāji
- 11-12 gadīgo latviešu pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāji

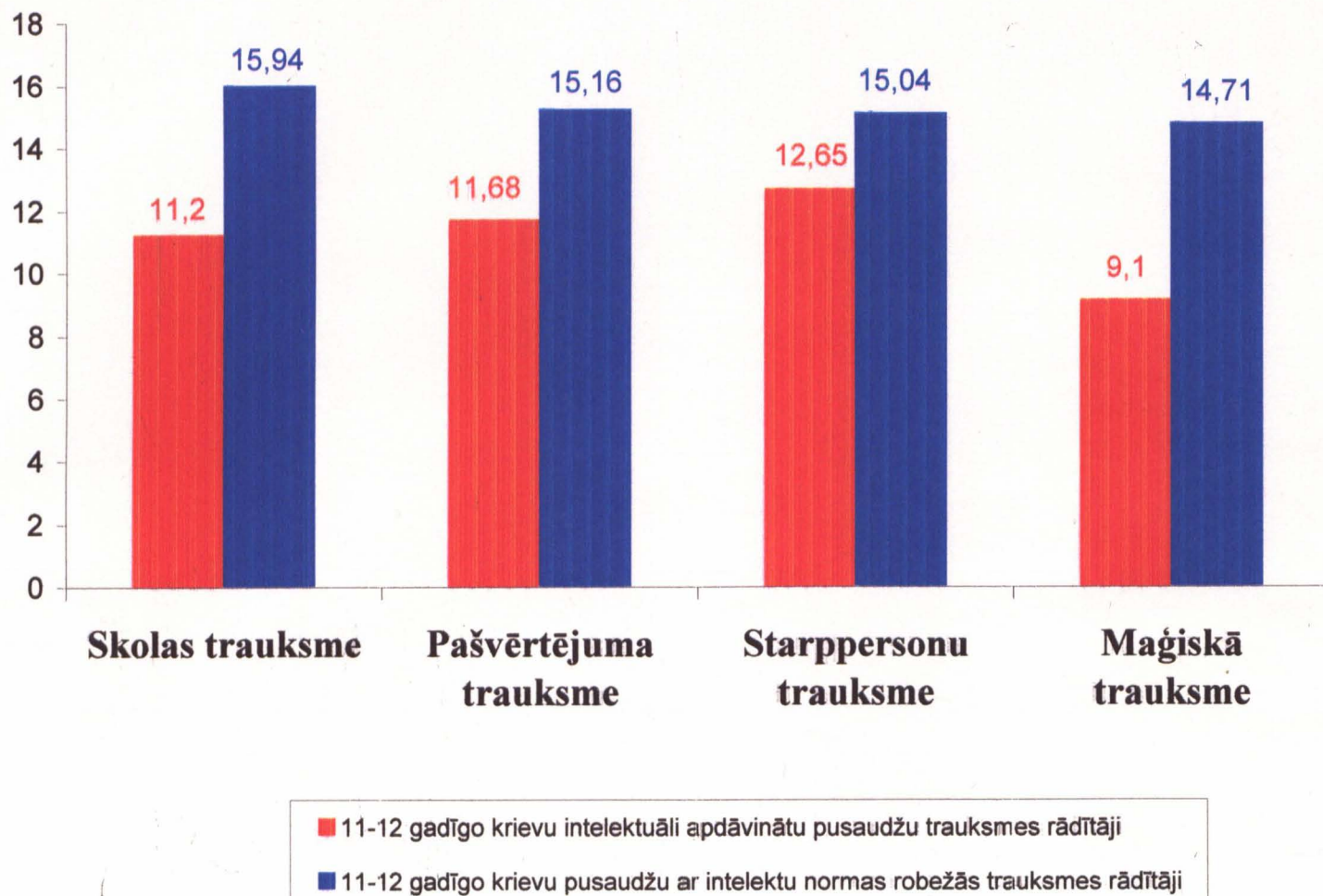
8.attēls. 13-15 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās agresijas rādītāji



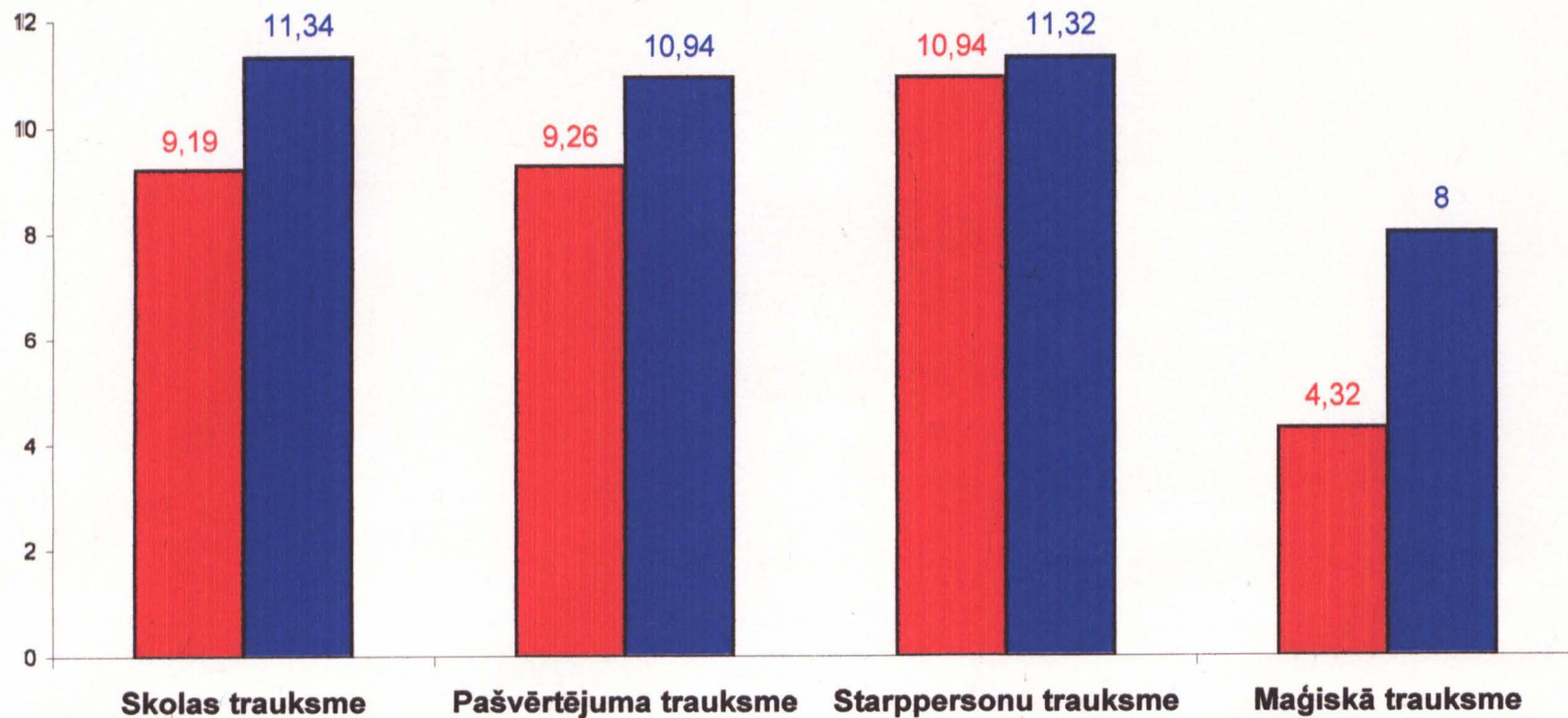
5. tabula. 11 – 12 un 13 – 15 gadu veco intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās Personības trauksmes aptaujas aprakstošās statistikas rādītāji

Aptaujas skalas		Intelektuāli apdāvināti pusaudži (n=113)				Pusaudži ar intelektuālo normu (n=179)			
		Krievi		Latvieši		Krievi		Latvieši	
		11-12	13-15	11-12	13-15	11-12	13-15	11-12	13-15
Skolas trauksme	M	11,20	9,19	9,93	7,53	15,94	11,34	9,21	9,32
	Me	11,50	10,00	9,00	7,00	15,00	11,00	8,00	8,00
	SD	5,72	4,18	5,28	5,14	8,01	5,52	5,08	6,21
	A	0,47	0,07	0,82	0,33	0,36	0,70	1,95	0,74
	E	0,00	-0,15	0,09	-0,35	-0,67	1,06	5,32	-0,41
	K4	3,00	2,85	3,01	2,65	2,33	4,06	8,32	2,59
	NormSad	+	+	+	+	+	-	-	+
Pašvērtējuma trauksme	M	11,68	9,26	9,79	9,47	15,16	10,94	10,36	10,36
	Me	11,00	9,00	9,50	7,00	12,00	11,00	10,00	9,50
	SD	5,55	3,28	4,59	5,58	7,57	5,50	5,21	5,84
	A	0,10	0,16	0,23	0,73	0,77	0,63	0,74	0,49
	E	-0,38	-0,45	-0,12	-0,69	-0,36	0,32	0,02	-0,39
	K4	2,62	2,55	2,88	2,31	2,64	3,32	3,02	2,61
	NormSad	+	+	+	+	+	+	+	+
Stappersonu trauksme	M	12,65	10,94	11,68	10,27	15,04	11,32	12,71	10,23
	Me	12,00	11,00	11,00	10,00	13,00	10,00	10,50	8,50
	SD	6,04	4,51	7,08	6,54	7,71	6,37	6,80	4,74
	A	0,12	-0,13	1,32	0,87	0,73	0,80	0,16	1,20
	E	-0,84	-1,10	2,51	0,25	0,13	0,78	-1,08	1,98
	K4	2,16	1,90	5,51	3,25	3,13	3,78	1,92	4,98
	NormSad	+	+	-	+	+	-	+	-
Maģiskā trauksme	M	9,10	4,32	9,46	6,60	14,71	8,00	9,79	8,05
	Me	7,50	3,00	7,00	7,00	14,00	5,00	10,00	7,00
	SD	6,72	3,70	6,74	3,44	9,73	7,33	7,00	7,54
	A	0,86	1,27	1,78	0,48	0,59	1,48	1,34	1,56
	E	0,51	1,65	2,66	-0,18	-0,55	2,00	2,02	3,08
	K4	3,51	3,65	5,66	2,82	2,45	5,00	5,02	6,08
	NormSad	+	-	-	+	+	-	-	-
Kopēja personības trauksme	M	44,35	33,65	40,86	33,87	60,78	41,60	42,14	37,95
	Me	44,50	33,00	35,00	29,00	55,00	38,00	42,50	30,50
	SD	19,62	11,35	20,53	18,91	29,56	21,68	19,67	20,74
	A	0,19	0,14	1,08	0,60	0,73	1,11	0,75	1,24
	E	-0,32	-0,17	0,58	-0,54	-0,26	1,50	0,60	1,92
	K4	2,68	2,83	3,58	2,46	2,74	4,50	3,60	4,92
	NormSad	+	+	-	+	+	-	+	-
M – aritmētiskais vidējais	A – asimetrijas koeficients				NormSad – atbilstība normālam sadalījumam (p<0.01)				
Me – mediāna	E – ekscesa koeficients								
SD – standartnovirze	K4 – ceturtais kārtas moments								

9.attēls. 11-12 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāji

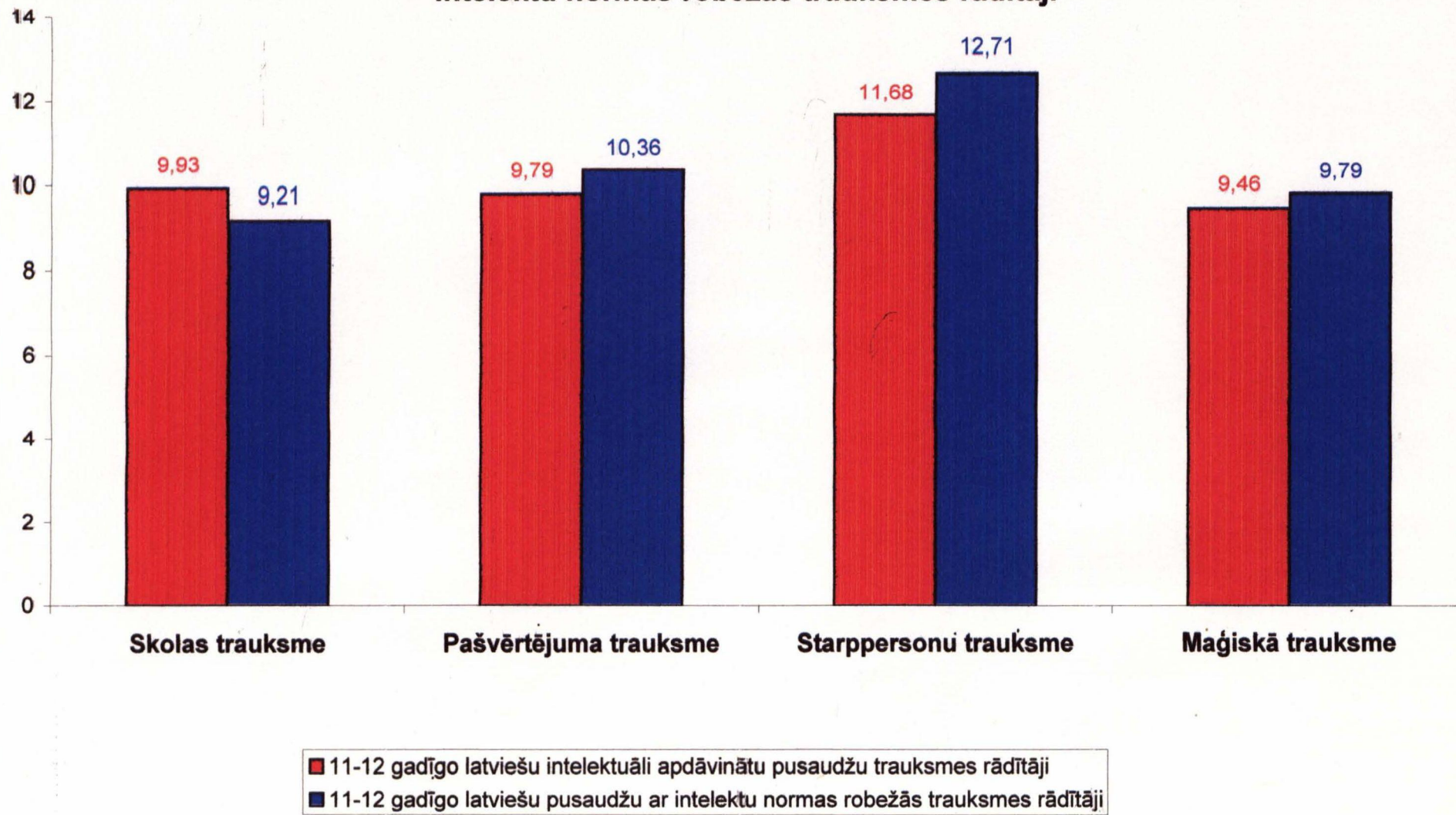


10. attēls. 13-15 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāji



■ 13-15 gadīgo krievu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu trauksmes rādītāji
■ 13-15 gadīgo krievu pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāji

11. attēls. 11-12 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāji



12.attēls. 13-15 gadīgo latviešu intelektuāli apdāvinātu pusaudžu un pusaudžu ar intelektu normas robežās trauksmes rādītāji

