

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

klassiõpetaja õppekava

Riinika Rosanov

ALGKLASSIDE ÕPETAJAD ANDEKATE LASTE ÕPETAMISEST JA SELLEGA
SEONDUVATEST PROBLEEMIDEST

Magistritöö

Juhendaja(d): Pille Laine (MA haridusteaduses)

Pille Häidkind (MA eripedagoogikas)

Läbiv pealkiri: Andekas õpilane algklassides

Tartu 2011

Algklasside õpetajad andekate laste õpetamisest ja sellega seonduvatest probleemidest

Kokkuvõte

Töö eesmärgiks on välja selgitada Eesti üldhariduskooli algklasside (klassi)õpetajate arusaamad andekusest kui hariduslikust erivajadusest, saada ülevaade andekate laste õpetamisel kasutatavatest meetodikatest ning õppevahenditest ja samuti selgitada välja probleemid, mis võivad takistada individualiseeritud tööd andekate õpilastega 1.- 4. klassis. Kirjaliku küsimustiku täitsid 144 (92 linnakoolist, 52 maakoolist) 1.-4. klassi õpetajat Eesti üldhariduskoolidest. Õpetajad andsid oma hinnangu võimekate õpilaste võimalustele ja probleemidele nende koolis. Läbiviidud küsitlus näitas, et vastanud õpetajad pidasid andekateks õpilasteks peamiselt heade õpitulemustega ja heade hinnetega ning laia silmaringiga lapsi. Uurimustulemustest saab välja lugeda, et klassiõpetajad kasutavad andeka õpilasega tegelemiseks peamiselt individualiseeritud tööd. Õpetajad tunnevad puudust erinevatest lisamaterjalidest andeka õpilase õpetamisel (nt töölehed, lisaülesanded jms).

Märksõnad: andekus, algharidus

Primary school teachers about teaching gifted students and problems that are related to it

Abstract

The aim of the research is to find out Estonian primary school teachers perceptions about giftedness as educational special need, identify teaching methods and educational resources used to teach gifted children and establish the potential problems that might obstruct the individualized work with gifted children in grades 1 to 4. Written questionnaire filled 144 (92 from urban schools and 52 from rural schools) teachers in grades 1 to 4 from Estonian primary schools. The teachers gave their evaluation to the possibilities of gifted children and to the problems within their schools.

The result of this research showed that participating teachers considered students to be gifted based on good study results, grades and wide grasp of surrounding. Research shows that class teachers use mostly individual work teaching gifted students. They also feel the lack of different additional materials (e.g worksheets, additional exercises etc).

Key words: giftedness, primary education

Sisukord

1. Sissejuhatus	4
1.1 <i>Andekuse mõiste</i>	5
1.2 <i>Õpetaja tähtsus andeka õpilase arendamisel</i>	10
1.3 <i>Sobiva õppe võimaldamisest andekatele õpilastele</i>	12
1.3.1 <i>Erinevaid võimalusi üldhariduskoolis andekate õpilaste arendamiseks</i>	13
1.3.2 <i>Individaalse õppekava koostamine andekale õpilasele</i>	16
1.4 <i>Töö eesmärk ja hüpoteesid</i>	17
2. Meetod	17
2.1 <i>Katseisikud</i>	17
2.2 <i>Mõõtevahend</i>	17
2.3 <i>Protseduur</i>	18
3. Tulemused	19
4. Arutelu	26
 Kasutatud kirjandus	 29

Lisa 1

1 Sissejuhatus

Üldhariduskoolide üheks peamiseks eesmärgiks on anda igale õpilasele tema vaimsetele võimetele sobivat õpet, kõigi õpilaste võimete ja annete arendamiseks tuleb valida just neile sobivad õppemeetodid ja vajadusel kasutada diferentseeritud õpet (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Õppetöö individualiseerimisel on pööratud pigem tähelepanu abi- ja/või tugiõpet vajavatele õpilastele ning andekate õpilaste hariduslike erivajaduste toetamisega on tegeletud vähem. Varasematest uuringutest selgub (Laine, 2005; Sepp, 2002), et andekate õpilaste võimeid ei arendata piisaval määral, kuigi just andekatele võimetekohase õppe andmine looks eeldused riigi intellektuaalsele ja majanduslikule arengule (Sepp, 2002). Nii on üha enam ka EU haridusdokumentides (COST, 2008) esile tõstetud vajadust arvestada andekate laste haridusvajadustega. Eestis käivitunud haridusreformi üks eesmärgi on luua paremad eeldused andekate hariduslike erivajaduste rahuldamiseks. Selleks on tehtud suuri muudatusi nii koolivõrgustikus kui ka avaldatud vajadust andekuse erivajadusena tunnustamiseks haridusseadustikus. Õpilastele püütakse tagada nende huvidest ja võimetest lähtuvat õpet (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

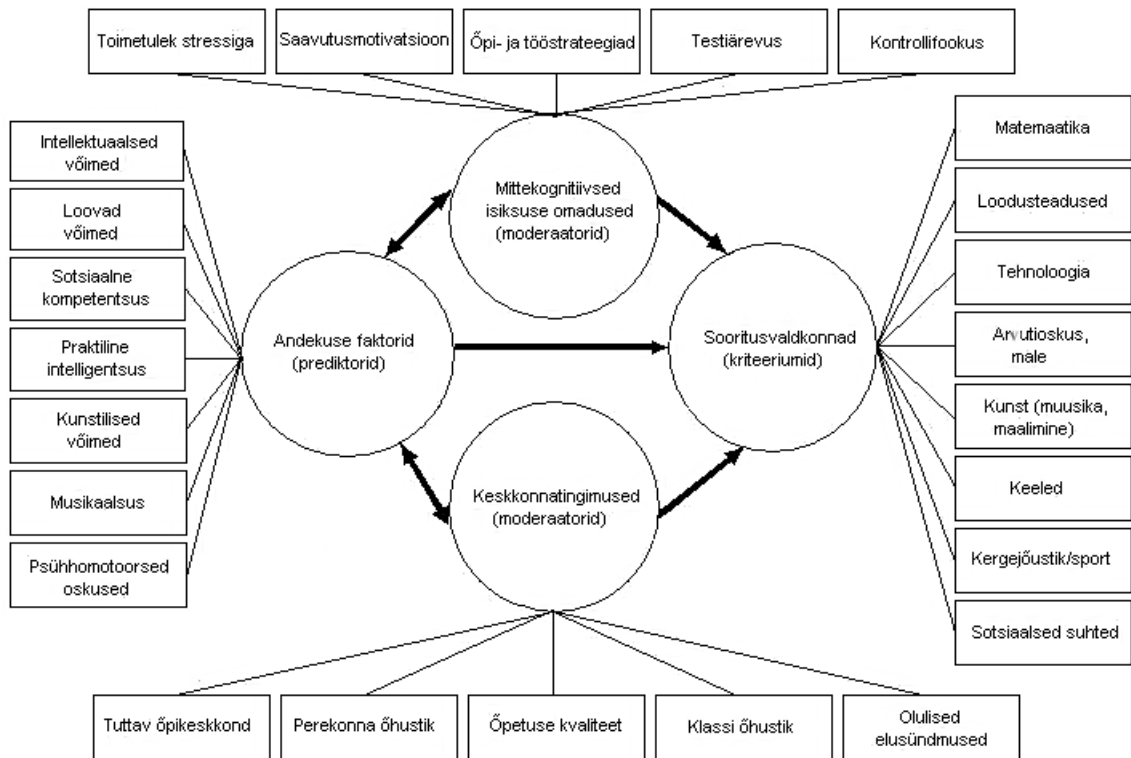
Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS) (2010) käsitleb andekust, kui hariduslikku erivajadust, toob välja kirjelduse andekast lapsest ja ka õppekorralduse muutmise võimalused hariduslike erivajadustega õpilastele. PGS (2010) 3 peatükk § 18 lubab koostada individuaalseid õppekavu (IÕK). IÕK kohaselt võidakse vähendada või ka kõrgendada nõudeid üldkohustuslikule õppekavale ja selle sisule lähtuvalt õpilase vajadustest ja võimetest.

Andekate laste arengu toetamise osas on Eestis välja kujunenud huvialakoolide võrgustik ja teadusandekate õpilaste toetussüsteem keskendub peamiselt sise- ja välisriiklikele olümpiaadidele ja ainevõistlustele. See kõik on aga mõeldud peamiselt II kooliastme õpilastele ning algklasside õpilased (1.- 4. klass) on jäetud tahaplaanile. Klassiõpetajad peavad leidma võimalusi, et diferentseeritult tegeleda samas klassiruumis erinevate võimete õpilastega. Õpetajad, kes on tuttavad nii andekuse kui haridusliku erivajadusega teavad, et andekad lapsed vajavad enda võimete arendamiseks suurendatud väljakutseid.

Käesolev uurimus annab ülevaate Eesti üldhariduskoolide klassiõpetajate valmisolekust tööks andekate õpilastega. Töö eesmärgiks on välja selgitada Eesti üldhariduskooli algklasside (klassi)õpetajate arusaamu andekusest kui hariduslikust erivajadusest ja saada ülevaade erinevate meetodikate/õppevahendite kasutamisest algklassides andekate laste õpetamisel. Samuti selgitada välja probleemid, mis võivad takistada individualiseeritud tööd andekate õpilastega 1.- 4. klassis.

1.1 Andekuse mõiste

Mönks & Masoni (2000) uurimuse kohaselt pole andekuse defineerimise osas teadlased üksmeelt leidnud. Ühtselt mõistetavalt ei ole andekust võimalik defineerida, kuna mõiste kujunemist mõjutavad nii definitsiooni kontekst, kui eesmärgid miks mõistet on vaja kasutada. Erinevad teooriad lähtuvad ka uurijate subjektiivsetest haridusküsimuste käsitlustest. Samuti on ühtse definitsiooni väljatöötamisel takistuseks asjaolu, et andekust ja võimekust võib tunnetada erinevalt ja seega ka defineerida lähtuvalt uurijast erinevalt (Unt, 2005). Gardner käsitleb andekust, kui selgelt ilmnevaid silmapaistvaid saavutusi. Tolan (1994) seevastu viitab andekusele kui sisemisele potentsiaalile, mis võib viia edusammudeni, kuid ilma arendamiseta ei pruugi seda teha. Potentsiaali ja saavutuse vahelist seost aitab paremini mõista Helli ja Münncheni mudel (vt joonist 1.) (Ziegler & Heller, 2000).



Joonis 1. Andekuse ja talendi Müncheneri mudel (Ziegler & Heller, 2000)

Üks võimalustest on jagada andekuse definitsioonid järgmiselt kaheks peamiseks rühmaks: kooliandekus (ehk võime asju korrata, saada aru ja kiirelt omandada uusi teadmisi) ja loovproduktiivne andekus (ehk võime luua uut) (Mönks, 2004; Renzulli, 1998). Kooliandekust võib nimetada ka testide tegemise või tundideks äraõppimise andekuseks mida on lihtne kindlaks määrata standardiseeritud testide abil. Renzulli (1998) uurimuse kohaselt on intelligentsustestides paremaid tulemusi saanud õpilased edukamad ka koolisüsteemis. Nad

saavad paremaid hindeid ja nende võimed ei ole ajas muutuvad. Loovproduktiivselt andekad õpilased suudavad paremini leida lahendusi erinevatele probleemülesannetele ja näitavad tihti üles suuremat soovi tegeleda just sellist tüüpi tööülesannetega. Loovproduktiivset andekust ei saa määratleda standardiseeritud testid abil.

Nagu on välja toonud Sepp (2010, viidatud Gardner 1983) võib Gardneri multiintelligentsusteooria järgi laps olla andekas üheksat erinevat moodi:

- lingvistiline intelligentsus
- loogiline intelligentsus
- muusikaline intelligentsus
- ruumiline intelligentsus
- kehaline intelligentsus
- interpersonaalne intelligentsus (tuntud ka kui suhtlemisalane andekus)
- intrapersonaalne intelligentsus (tuntud ka kui süüvimisalane andekus)
- loodustaju intelligentsus (enamasti kasutatakse loeteludes seitset eelnevat punkti)
- eksistentsialistlik intelligentsus.

Dwecki (1999) läbi viidud empiiriliste uurimuste tulemusena toodi välja kahte tüüpi arusaamu võimetest/intelligentsusest:

1) Jäävusteooria (Entity View) - see seisukoht peab intelligentsust fikseeritud ja stabiilseks omaduseks. Sellistel õpilastel on kõrgendatud vajadus ennast teistele tõestada; paista targana ja hirm paista ebaintelligentsena. Jäävusteoorial põhineval enesekirjeldusel tuginevad õpilased on vastuvõtlikud õpitud abitusele, sest nad võivad tunda, et protsessid on nende kontrolli alt väljas (st pole midagi, mida oleks nemad võinud teha, et muuta asju paremaks) seega võivad nad lihtsalt loobuda. Selle tulemusena võivad nad vältida olukordi või tegevusi, mis arvatakse olevat keerulised (viivitamine, tööst loobumine, jne). Teise võimalusena võivad nad sihilikult valida väga raskeid ülesandeid, et neil oleks vabandus, kui nad sellega hakkama ei saa. Lõpuks võivad nad üldse püüdlemisest loobuda. Kuna edu (või ebaõnnestumise) on seotud sellega, mida tajutakse oma võimete piirina mitte pingutuse hulgaga (nt veendumus, et "Ma tegin halvasti, sest ma ei ole piisavalt tark inimene"), võivad sellised õpilased arvata, et ebaedu on paratamatu.

2) Juurdekasvuteooria (Incremental View) - selle teooria kohaselt on intelligentsus muutuv väärtus. Sellised õpilased saavad rahulolutunde õpiprotsessist ja näevad võimalusi edasiarenemiseks. Nad ei keskendu sellele, mida töö tuleb nende kohta ütled, vaid tegevusest

omandatud kogemuste kasule. Juurdekasvuteoorial põhineval enesekirjeldusel tuginevad õpilased reageerivad ebaedule aga teisiti. Nad püüavad raskustest jagu saada, seega omandavad kiiremini edu tagavaid käitumismudeleid püüdes leida ebaedu korral uusi teid soovitu saavutamiseks. Erinevalt jäävusteooria kaudu ennast tunnetavatele lastele usuvad juurdekasvuteooriast lähtuvad lapsed, et läbi enesetäienduse ja püüdluse parema poole arendavad nad ka enda intelligentsust.

Olenemata definitsioonide rohkusest (arvestades sisse ka sünonüümid „kõrge võimekus“ ja „talent“, saab definitsioone rohkem kui sada) võib ühiste tunnuste alusel Mönks & Mason (2000) järgi jagada definitsioone nelja gruppi: geneetilisel baasil, tunnetuslikul baasil, saavutuskesksed ja keskkonnast lähtuvad.

- 1) geneetilisel alusel põhineva andekuse definitsiooni järgi on andekus kindlaks määratud tunnus ja seda ei ole võimalik aja jooksul muuta;
- 2) tunnetuskeskne definitsioon käsitleb andekust kui kiiremini edasiarenenud arengut. Õpilane peab ära kasutama oma kõrgendatud võimeid edasi arenemiseks, et säiluks tema edu teiste eakaaslaste ees. Sellest vaatepunktist lähtudes ei pruugi õpilane säilitada enda „andeka“ positsiooni, kui ta selle nimel vaeva ei näe;
- 3) saavutuskeskne definitsioon seob andekuse akadeemiliste saavutustega. Andekas laps töötab eakaaslastest 2 või enam klassitaset kõrgemal tasemel. Andekad suudavad saavutada akadeemilistes testides märkimisväärselt paremaid tulemusi.
- 4) keskkonnast lähtuvate andekuse definitsioonide järgi on andekus tihedalt seotud õpilast ümbritsevaga. Andekust võib mõjutada kodune keskkond ja ka see, kuidas suhtutakse õppimisse ja haridusse kogukonnas, kus laps elab.

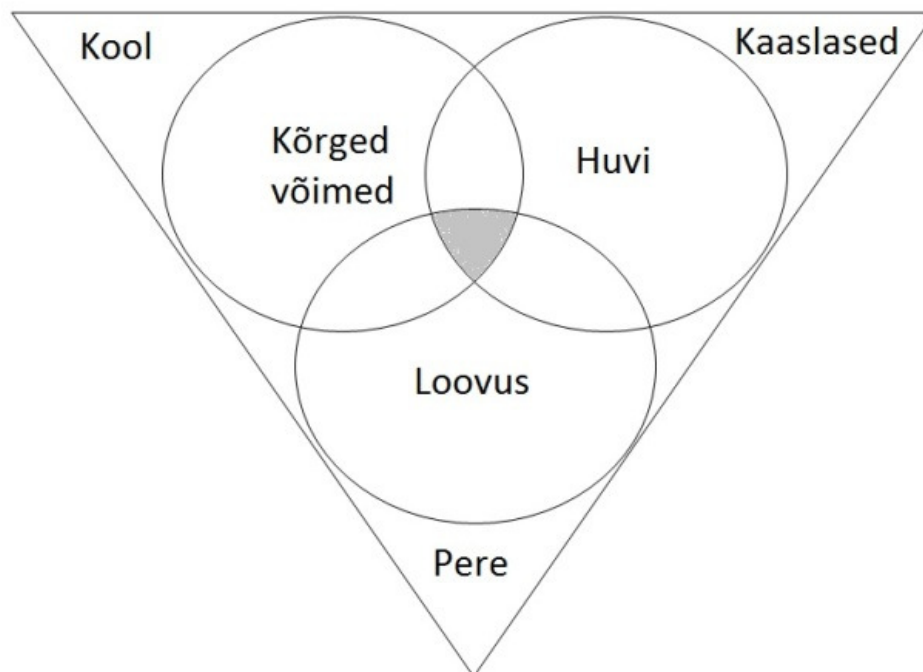
Tänapäeval on loobutud varasemast ainult IQ mõõdikule tuginevast andekuse määratlusest. Andekuspedagoogikas on soovitud järgmine määratlus: *andekus on individuaalne potentsiaal silmapaistvateks saavutusteks ühel või mitmel alal* (Cropley & Urban, 2002). Antud definitsioon osutab tähelepanu ka peidetud potentsiaalile, mitte ainult saavutustele, ning suunab tähelepanu arengule.

Akadeemilist ehk ka kooliandekust võib iseloomustada tugeva intellektuaalse uudishimuga. Omane on sõnadest ja mõtetest vaimustusse sattumine, täiuslikkuse- ja täpsuspüüd ning tugev vajadus vaimsete stiimulite järele. Sellised õpilased suudavad kiirelt ja täpselt omandada kohustusliku kooliprogrammi kuid neil võib esineda raskusi teiste mõttekäikudega leppimisel ja kalduvusi introvertsusele (Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine, 2004).

Akadeemilise andekuse kindlaks määramisel võib kasutada õpetajate ja lapsevanemate tähelepanekuid õpilase arengu kohta:

- varajane lugemisoskus, huvi lugemise vastu
- tööülesanded numbritega ei paku raskusi
- ladus kõne ja lai sõnavara
- kasutab loogilisi põhjenduskäike
- kõrgendatud huvi teadusteemade vastu (Feldhusen & Jarwan, 2000).

Andeka lapse peamiseks motivaatoriks on huvi (Veisson, 2001; Ward, 2001). Sellest tulenevalt ei otsi loovandekas laps intensiivselt välist kiitust, vaid vajab pigem tugevaid sisemisi motivaatoreid tegevuse läbiviimiseks. Andekuse, kui kõrgendatud vaimsete võimete, huvi ja loovuse ühisosa võib leida ka Renzulli (1979) nn kolmeringi mudelist (vt joonis 2.) Samuti on selles käsitluses toodud tähtsa andekuse mõjutegurina välja keskkond (kool, kaaslased, pere).



Joonis 2. Renzulli kolmeringi mudel.

Hariduslike erivajadustega laste hariduses on üks kriitilisemaid probleeme just andekate laste ära tundmine. Pedagoogilises praktikas on andekuse määratlemine väga oluline, kuna see seob andekatele mõeldud haridusprogrammide eesmärke ja õppekava pakutavaid võimalusi ning seda on vaja ka andekate õpilaste tuvastamise ja õpetamise metoodika väljatöötamise jaoks. Mõistest võimalikult üheselt aru saamine määrab selle, mis osa andekatest lastest saavad tuvastatud ja milline osa jääb tuvastusprotsessist välja. Väga oluliseks peetakse andekuse varast tuvastamist, et kindlustada lastele vastavalt nende võimetele ja vajadustele sobilik haridus ja edenemine arengus (Feldhusen & Jarwan, 2000; Mönks & Mason, 2000; Mönks, 2004). Identifitseerimisprotsessi käigus tekitab vaidlusi ja erinevaid seisukohti laste „sildistamise“ teema. Pole jõutud kokkuleppele, kas varajane andekuse tuvastamine peaks kaasa tooma ka varase lapse määratlemise andekana. Samuti on identifitseerimisel segavaks teguriks andekusega kaasnevad võimalikud probleemid õppetöös. Õppetöoga seotud sagedasemad andekate probleemid võivad olla:

- ebahühtlane tase klassis (vähem probleemiks tasemerühmadega klassides)
- probleemid kaasõpilastega suhtlemisel
- probleemid kaasõpilaste poolt (vähene eristuva lapse mõistmisvõime, sellest tulenevad probleemid)
- õpilane ei suuda leida endale arengult sobivat kaaslast
- eelnevate probleemide tekkel võib andekas õpilane valida klassikollektiivist eraldumise
- autoriteediprobleemid vanemate ja õpetajatega
- kõrgendatud õiglustunne, selle järgimise tugev vajadus
- suutmatus keskenduda lihtsama materjali omandamisele
- puudulik võime kuulata, järgida rutiini klassiruumis
- enda jaoks olulise informatsiooni välja selekteerimine ja ülejäänule vähese tähelepanu pööramine
- võime kiirelt kohaneda koolinormide ja õpetaja soovidega õppetöö osas (andekus jääb märkamata, kuna õpilane teeb vaid seda, mida talt oodatakse)
- halb kohanemisvõime (akadeemiline andekus küll kõrge, kuid emotsionaalne andekus ja võime kohaneda sundolukordadega madal)
- erinevad käitumisprobleemid (tulenevalt andeka kiirendatud mõtlemisprotsessidest ja ülal välja toodud probleemidest.)

(Unt, 2005).

Andekus on erivajadus, mis ei pruugi selgelt väljenduda ja selle tunnused võivad kattuda käitumisraskuste tunnustega. Andekust võib olla raske eristada tähelepanuvaegusest, sest neil nähtustel on mitmeid ühistunnuseid (nt: konfliktne käitumine; eneseväljendusprobleemid jne.).

Uues PGS (2010) on määratletud andekad kui HEV lapsed, kelle puhul on tegemist samade õpikeskkonna probleemidega, mille põhjal eristatakse muid hariduslikke erivajadusi. Seadus eristab andekad õpilased eakaaslastest kõrgemate intellektuaalsete või muude võimete poolest saavutada suurepäraseid tulemusi ühel või mitmel alal. Andekuse definitsioon baseerub Marland'i (1972) definitsioonil kus andekateks nimetatakse lapsi, kes oma kõrgete võimete tõttu omavad eeldusi saavutada väljapaistvaid tulemusi. Väljapaistvate tulemuste saavutusvõimeliste hulka loetakse need lapsed, kes eraldi või kombineeritult näidanud üles järgmisi võimeid: intellektuaalne võimekus, akadeemiline võimekus, loomingulisus, liidrivõimed, erivõimed kunstis, psühhomotoorne võimekus (Unt, 2005).

Uues Riiklikus Põhikooli õppekavas (2011) on andekad küll määratletud kui HEV õpilased, kuid ei anta täpsemat kirjeldust andekuse väljendumise kohta.

1.2 Õpetaja tähtsus andeka õpilase arendamisel

PGS (2010) §37 paneb õpetaja kohustuseks jälgida õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajaduse korral kohandada õpet õpilase vajaduste kohaselt. Õpilase võimete ja annete arendamiseks tuleb koolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajaduse korral diferentseeritud õpet. Suuremad teadmised selles valdkonnas aitavad õpetajal paremini ära tunda ja aidata andekat last koolis. Nagu selgub Gallagher'i (1985) uurimusest on õpetajate efektiivsus andekate identifitseerimisel oluliselt parenenud peale vastavaid koolitusi.

Uuringutest (Brighton, 2001; Coleman, 2003; Laine, 2005; Siegel & Powell, 2004) võib välja lugeda, et andekas õpilane on õpetajate hinnangul lihtsalt töökas ja korralik, saab hakkama enamuse ülesannetega, on uudishimulik ja küsib alati lisategevust. Puudutatud ei ole andekate probleemsete laste teemat (Unt, 2005). Õpetajate teadlikkus erinevatest andekusteooriatest ja andekusliikidest aitab õpetajal märgata ja selgemalt ära tunda andekaid lapsi. Mida laiemad on selles osas õpetaja algteadmised, seda tõenäolisem on, et andekas õpilane saab tuvastatud ja talle sobiv õpe määratud (Laine, 2005).

Uurimused näitavad, et andekuse mõistmine muudab ka õpetaja käitumist igapäevatoos (Deemer, 2004; Dupeyrat & Marine, 2005). Lee (1996) leidis, et intelligentsuse jäävusteooriatele ja intelligentsuse juurdekasvuteooriatele tuginevad õpetajad käituvad

õpilaste õpetamisel erinevalt. Õpetajad, kes lähtuvad jäävusteooriale, pööravad rohkem tähelepanu õpilase saavutuslikele võimetele. Andekuse juurdekasvuteooriatele tuginevad õpetajad pööravad aga rohkem tähelepanu õpistrateegiatele ja edasiminekutele (Garcia-Cepero & McCoach, 2009). Eeldusel, et õpetaja on tuttav andekuse kontseptsiooniga, on just õpetaja tavaliselt esimesi professionaale, kes märkab andekat õpilast või tema potentsiaali erinevatel suundadel (Jenkins-Friedman, 1984). Uurimused näitavad, et kui laps on teadlik oma võimetest, suureneb tema IQ rohkem, kui lapsel, kelle võimeid ei ole tunnustatud. Seda võib selgitada ka asjaoluga, et lastele, kelle suhtes õpetajal on suuremad ootused, antakse suurema tõenäosusega ka intellektuaalselt väljakutsuvamaid tööülesandeid (Rosenthal, 2002). Andekate laste märkamisel ja äratundmisel võib koolitamata õpetaja aga lähtuda tunnustest nagu hea käitumine, korrektne välimus, püüdlikkus, püüd õpetajat ja teisi õpilasi abistada, ilus käekiri (viimane eriti algklassides) jm, mis ei tarvitse sugugi andekusega seotud olla (Unt, 2005).

PGSi kohaselt (2010) soovitatakse haridusliku erivajaduse väljaselgitamiseks kasutada pedagoogilis-psühholoogilist hindamist, erinevates tingimustes õpilase käitumise korduvat ja täpsemat vaatlust, õpilast ja tema kasvukeskkonda puudutava lisateabe koondamist, õpilase meditsiinilisi ja logopeedilisi uuringuid. Andekate õpilaste väljaselgitamisel lähtutakse ka litsentseeritud spetsialistide poolt läbiviidud standardiseeritud testide tulemustest, väga heade tulemuste saavutamisest üleriigilistel või rahvusvahelistel aineolümpiaadidel, konkurssidel või võistlustel ning valdkonna ekspertide hinnangutest. Seega on klassiõpetaja roll võimaliku andeka õpilase esmane jälgimine ja suunamine spetsialistide juurde.

Mitmed andekuse uurijad (Feldhusen & Jarwan, 2000; Mönks & Mason, 2000; Sepp, 2010; Unt, 2005) on jõudnud järeldusele, et andekas laps vajab oma võimete arendamiseks toetust nii kooli, kodu kui ka ühiskonna poolt.

Võimalused, mida õpetaja saab kasutada andeka õpilase arendamiseks koolis:

- korrastada regulaarselt õppekavas määratletud tegevusi nii, et andekad õpilased saaksid töötada tempos ja tasemel, mis vastab nende võimetele
- julgustada õpilasi silma paistma, olema loovad, tootlikud ja juhtivad
- aktseleratsioon (õpe kiirendatud tempos, varasem koolimine, klassi vahelejätmine, individuaalõpe)
- õppekava rikastamine (aine- ja huviringid, horisontaalne ja vertikaalne õppekava rikastamine)

- õppeplaani paindlikustamine, individualiseerimine (kompromisside tegemine, temaatiliste õppematerjalide pakkumine)

(Jenkins & Friedman, 1984; Päiviste, 2008; Sepp, 2010; Unt, 2005).

Õpetaja ja õpilane peavad koostöös leidma võimalikult stimuleerivamad meetodid, et õpilane ei kaotaks huvi õppimise vastu ja ei hakkaks tunnis igavlema. Samuti peab õpetaja oskama suunata õpilast nii, et õpilane ei tunneks ennast karistatuna tegema lisatööd, vaid tunneks sellest rõõmu. Stimuleerivad lisavõimalused on näiteks:

- personaalsed lisäülesanded
- olümpiaadidel, konkurssidel osalemine
- erinevate huvialaringide tööst osavõtt
- erinevate ürituste läbiviimine (teemanädalad, vaatlused, projektid jms)
- sisediferentseerimine (erinevad õppematerjalid)
- rikastatud õppe kasutamine (lisaks kohustuslikule erinevaid õppematerjale läbi töötada)

1.3 Sobiva õppe võimaldamisest andekatele õpilastele

Selleks, et andekad õpilased saaksid oma võimeid arendada nii iseenda kui ka ühiskonna hüvanguks, on vaja eeskätt haridusseadustikus andekuse defineerimist ja sellest lähtuvalt spetsialistide poolt diagnoosimise, nõustamise ning andekatele suunatud diferentseeritud haridusprogrammide rakendamist.

Peale ülekaalukate võimete või varaküpse koolisaavutusvõime tuvastamist lapsel tuleks edasi kindlaks määrata lapse spetsiifilised anded, saavutusvõimelised alad, osavõimed ja/või osaoskused. Andekale õpilasele sobiva haridusprogrammi tuvastamiseks peab suutma need fokuseerida täpsetele erivajadustele, mitte andekusele üldiselt (Feldhusen & Jarwan, 2000).

Andekate õpilaste jaoks on väga oluline avatud ja toetav, hinnangutevaba, individualiseeritud keskkond. Selline keskkond julgustab õpilast uurima ja soodustab oma laia õppematerjalivalikuga ning õpivõimalustega andeka iseseisvumist. Õpetaja rolliks on rajada sobiv õpikliima ja julgustada lapsi iseseisvuma, küsima küsimusi, tundma huvi ümbritseva vastu ja suunata andekaid kasutama nende loovust (Berger, 2000).

Andeka lapse jaoks sobiva tegevuskava koostamisel tuleks tuvastada nii lapse õpetajate, lapse enda, kui kodu abiga tema õpieelistused ja õppimist soodustavad tegurid. Seejärel hindab õpetaja veelkord õpilase teadmisi ja koostab talle sobiva õppekava ja/või valib sobivad tegevused tundideks. Ei soovitata jätta andekaid lapsi tunnis aeglasemate järgi ootama või

neid aitama. Puuduliku motiveerituse või teema liiga pealiskaudse käsitlemise korral võib andekas õpilane ennast õpiprotsessist välja lülitada (Silverman, 2004).

Sobilik õppekava andekatele õpilastele on oma olemuselt põhiõppekava, kuid mida on muudetud täitmaks andekate õpilaste vajadusi. Kõikidele andekatele õpilastele ühtse õppekava loomine ei ole võimalik, kuna iga andeka lapse vajadused on erinevad ja ajas muutuvad (Berger, 2000). Selleks, et õppekava oleks just konkreetsele andekale lapsele sobiv, peab talle koostatud IÕK olema pidevas muutumises reageerides õpilase arengule ja vajadustele. Kindlasti tuleb tähelepanu pöörata, et ei korrataks juba õpitud ja teha jooksvalt IÕK sisus korrektsioone (Laine 2005).

Koolid seisavad sageli silmitsi suurte raskustega andekate arendamise küsimustes, kuna ebapiisav rahastamine ei võimalda andekate tuvastusprotsessi korralikult läbi töötada ja teostada õppe läbiviimist (Coleman, 2003). Uuringutest (Laine, 2005; Sepp, 2002) saab välja lugeda, et Eestis on traditsiooniliselt enam tegeletud teiste erivajadustega laste gruppidega ehk tugi- ja abiõpet vajavate õpilastega. Andekus kui hariduslik erivajadus on jäetud tahaplaanile.

1.3.1 Erinevaid võimalusi üldhariduskoolis andekate õpilaste arendamiseks

Andekate laste arengus peetakse tähtsaks nii pärilikke eeldusi kui ka kasvukeskkonda, kuna laps on keskkonnale eriti vastuvõtlik ja lapsel puudub kontroll ümbritseva üle ning võimatus end ümbritsevat keskkonda ise kujundada (Veisson, 2001). Seega on väga oluline lapse võimekuse seisukohalt nii koolis kui kodus ümbritsev õhkkond. Kuna laps veedab väga palju aega koolis, siis peab ümbrus olema tema tegevusi ja õppimist soosiv. Eesti-Taani arendusprojekt „Kool kõigile“ annab mõista, et saavutamaks dünaamilist protsessi hariduses, peavad üksikisik, ühiskond ja kool teineteist vastastikku mõjutama. Siinkohal on välja toodud mõtte, et *ei piisa ainult seaduste muutmisest ühiskonnas, vaid muuta tuleb ka inimeste suhtumist. Eriti eelarvamusi nende suhtes, kes erinevad mingil määral keskmisest - olgu see siis nahavärvi, usu, etnilise tõekspidamise, füüsilise või vaimse võimekuse poolest* (Taperson & Haljaste, 2006). Seega vajab õpetaja abi ja toetust ümbritsevalt keskkonnalt, et muuta kool moodsaks, avatuks ja kaasavaks asutuseks.

Kooli esmane eesmärk on kindlustada, et iga üksik õpilane saaks realiseerida oma individuaalseid võimeid. Kui on selgitatud õpilase hariduslikud erivajadused (andekus), näeb PGS (2010) §47 ette õpilase õppe korraldamise lähtuvalt kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis. Haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamise põhimõtted sätestatakse kooli õppekavas. Kaasava hariduse põhimõtete kohaselt on andekatel nagu ka muude erivajadustega

lastel õigus saada võrdsete võimalustega õpet teiste lastega samas klassikomplektis. Selline õpetus aitab kaasa hea sotsiaalse tunnetuse tekkele ja valmistab ette eluks tavaihiskonnas. Tähtsaks peetakse, et lapsi ei eemaldata ühiskonnast tema vaimsete võimete pärast (Taperson & Haljaste, 2006).

Põhikooli riiklik õppekava (2011) seab kooli õppekava üldosale nõude esitada õpilase juhendamise ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse põhimõtted. §17 kohaselt koostatakse hariduslike erivajadustega õpilasele vastavalt vajadusele IÕK. Samas tuuakse välja, et hariduslike erivajadustega õpilase õppe toetamiseks võib kasutada § 15 lõikes 4 nimetatud tunniressurssi (eesti õppekeelega põhikooli I kooliastmes kaheksa nädalatunni vastavalt kooli vajadustele kasutamine kooli õppekavas).

PGS (2010) märgib §18, et kool võib teha õpilast õpetades muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppeprotsessis ja õppekeskkonnas. Kui haridusliku erivajadusega õpilasele koostatud individuaalse õppekavaga nähakse ette riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine, võib individuaalset õppekava rakendada nõustamiskomisjoni soovitusel.

Toetudes haridusteoreetikute ja praktikute poolt välja toodud meetoditele (Oswald & Weilguny, 2005) pakutakse välja järgmised võimalused diferentseeritud tööks andekate õpilastega:

- väline eristamine (huvi- ja/või tasemegrupid; andekate klassid);
- paljuastmelised klassid ehk liitklassid (mitme erineva astme klasside õpilased töötavad koos) (ainult tavakool);
- spetsiifiline andekuse väljatoomine koolis (nt kunst, muusika, tantsimine jms)
- koostöö kooliväliste institutsioonidega/asutustega;
- andekuse arendamine internetis (e-õppimine, arutelud interneti teel);
- koostöö koolide ja lasteaedade vahel (individuaalne või grupiviisiline);
- koostöö erinevate koolitüüpidega (muusika-, huviala-, kunstikoolid jms).
- abiõpetaja kasutamine tunnis
- õppimisvõimalused moodulitena
- tunniplaani lühendamine (õpilane peab käima ainult osades tundides; nt võib jätta ära mõned muusikatunnid)
- nn vertikaalne aktseleratsioon (klassikursuse või kooliastme kiirendatud korras läbimine)
- varasem koolimine

- koostöö erinevate astmetega koolis (eelkõige kõrgema kooliastme kursuste kuulamine)
- ühe klassi vahelejätmise (Oswald & Weilguny; 2005)
- uuringud rõhutavad eriti aktseleratsiooni suurt efektiivsust andekate arengule (Colangelo, Assouline & Gross, 2004)

Kehtiva PGSi (2010) kohaselt on kooli käsutuses olevad meetmed andekate lastega tegelemisel (rakendamise eeldus ei ole nõustamiskomisjoni soovitus):

- Direktor määrab isiku tegelemaks haridusliku erivajadusega õpilase õppe ja arengu toetamiseks vajaliku koostöö korraldamisega (tugispetsialistide, andekate õpilaste juhendajate ja õpetajate vahel). Selleks isikuks ei ole klassiõpetaja, kuna haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ning teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või täiendavate uuringute läbiviimiseks, tehes selleks koostööd õpetajate ja tugispetsialistidega.
- Õpilasele individuaalse õppekava rakendamine ning vajaduse korral täiendav juhendamine aineõpetajate poolt või teiste vastava valdkonna spetsialistide poolt haridusprogrammide või teiste haridusasutuste kaudu.
- Õpilase arengut ja toimetulekut jälgivad kogu meetme rakendamise perioodil nii õpetajad kui tugispetsialistid.
- Tulemuste hindamiseks kirjeldavad kõik osapooled (õpetajad ja tugispetsialistid) vähemalt kord õppeaastas õpilase arengut ja toimetulekut ning esitavad omapoolsed soovitused.
- Õppeperioodi lõpul hindab õppe koordineerija koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega tegevuste tulemuslikkust ning teeb ettepanekud (vanemale ja vajaduse korral kooli direktorile) edasisteks tegevusteks. Selleks võivad olla meetme rakendamise lõpetamine; meetme rakendamise jätkamine samal või tõhustatud viisil; meetme vahetamine või muu meetme lisamine; täiendavate uuringute teostamine, eriarsti, erispetsialisti või nõustamiskomisjoni poole pöördumise soovitamine.
- Individuaalse arengu jälgimise kaardi koostamine.

Andeka õpilase, aga ka tavalise õpilase jaoks ei ole tähtsad ainult lisäülesanded kui sellised, vaid ka nende ülesannete interaktiivsus. Sageli ei taha õpilased tunnis kaasa töötada

just sellepärast, et tunnis on igav ja ülesanded ei ole huvipakkuvad. Loomulikult nõuab tunni ja ülesannete huvitavamaks muutmine palju lisatööd õpetajalt, kuid tähtis on, et õpilane ei kaotaks huvi õppimise vastu.

1.3.2 Individuaalse õppekava koostamine andekale õpilasele

Riiklik õppekava ja sellele tuginev klassi õppekava ei pruugi tagada andeka õpilase piisavat arengut. Sellise olukorra vältimiseks on kehtivate seaduste kohaselt võimalik määrata HEV õpilasele individuaalne õppekava (IÕK). IÕK eeliseks on lapse arengust lähtumine, konkreetsele indiviidile suunatus ja pidev perioodiline võimalus õppe sobivamaks muutmiseks.

IÕK koostamine ja rakendamine peaks erivajadustega lapsele tagama koolis võimetekohase õppe. Selle sisu saab andekale lapsele esitada klassi õppekavaga võrreldes isikuomadusi ja kognitiivset arengut arvestades kõrgendatud nõudmisi. IÕK edukaks toimimiseks peaks selle loomisel osalema nii õpetajad, lapsevanemad kui erialaspetsialistid, kooli tugisüsteemid. IÕK ei pea rakenduma kõikidele ainetele, kui andekal sellekohast vajadust ei ole (Sepp, 2004).

Andekate õpilaste õppekava diferentseerimise erinevad võimalused (Berger, 2000; Jenkins-Friedman, 1984):

- Teemade süvitsi käsitlemine. Komplekssed, põhjalikud ülevaated õpitavate teemade kohta. Integratsioon kogu õppesüsteemi ulatuses.
- Võimaluste tekitamine olemasolevate teadmiste süvitsi rikastamiseks ja uute teadmiste/seoste loomiseks.
- Pidev uue info pealevool. Tihe seotus muutuva informatsiooniga ja võimalus tunnetada teadmiste vajalikkust ühiskonnas.
- Rohked valikuvõimalused õppekavas, et kasutada hetkes sobivaid vahendeid
- Andekatele mõeldud õppekavas tuleks kindlasti tähelepanu pöörata sellele, et arendataks enesealgatust ja enesesuunatud õppimist ja kasvu
- Õpilasele tuleks tagada areng enesemõistmisest
- Ka andekate õpilaste õppekava peab olema vastavuses riikliku õppekavaga, rõhutama kõrgema taseme mõtlemisprotsesside ja loovuse tähtsust.

1.4 Töö eesmärk ja hüpoteesid

Antud töös keskendutakse 1.- 4. klassi õpetajate (klassiõpetajate) valmisolekule tunda ära andekad õpilased ja pakkuda neile võimetekohast õpet. Töö eesmärgiks on välja selgitada Eesti üldhariduskooli algklasside (klassi)õpetajate arusaamad andekusest kui hariduslikust erivajadusest, saada ülevaade andekate laste õpetamisel kasutatavatest meetodikatest ning õppevahenditest ja samuti selgitada välja probleemid, mis võivad takistada individualiseeritud tööd andekate õpilastega 1.- 4. klassis. Siinkohal vaadeldakse eraldi linna- ja maakoolide õpetajate arvamusi. Uurimistöö käigus püstitasin järgmised hüpoteesid:

- 1) Klassiõpetajad lähtuvad andekuse määratlemisel õpilase saavutustest ja edusammudest
- 2) Nii linna- kui maakoolide õpetajad väidavad, et kõige enam kasutavad nad andeka õpilase õpetamisel erinevaid lisamaterjale
- 3) Maakoolide klassiõpetajad kasutavad andeka õpilase õpetamiseks linnakoolide klassiõpetajatest enam individuaalset õpet.

2 Meetod

2.1 Katseisikud

Uurimuses osales 144 põhikooli õpetajat Eesti õppekeelega üldhariduskoolidest. Uurimusse kaasati õpetajad, kes olid Eesti üldhariduskoolide andmebaasis kirjas ja õpetasid uurimuse läbiviimise ajal 1.-4. klassi õpilasi. Õpetajad valiti välja juhuslikult ja ei olnud teada, kas nad õpetavad andekaid õpilasi või mitte. Ankeedi täitnud õpetajate keskmine vanus oli 41,1 aastat. Õpetajate keskmine tööstaaž oli 18,8 aastat (min 1 ja max 46 aastat).

Uurimuses osalenud õpetajate sooline ja tööstaaži jaotuvus on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uuritavate sooline ja tööstaaži jaotuvuse

	Linnakool			Maakool			kokku		
	N	%	Tööstaaž*	N	%	Tööstaaž*	N	%	Tööstaaž*
mehed	2	1.3	6	0	0	0	2	1	7
naised	90	62	19	52	36	18	142	99	19
Total	92	63	19	52	36	18	144	100	18

Märkus. *keskmine tööstaaž

3.2 Mõõtevahend

Õpetajatele koostatud küsimustik (vt. Lisa 1) püüab välja selgitada vastanud klassiõpetajate teadmisi andekuse mõistest. Aluseks on võetud P.Laine (2005) koostatud

küsimustik, mida on kohandatud antud uurimistöö jaoks. Küsimustiku üldosa on üles ehitatud nii, et küsimuste vastustest saaks välja lugeda meetodid, mida õpetajad kasutavad andekate õpilaste arendamiseks koolis, millised võimalused on koolis, milliseid võimalusi oleks veel vaja ning millised on probleemid, mis võivad takistada individualiseeritud tööd võimekamate õpilastega. Siinkohal vaadeldakse eraldi linna- ja maakooli õpetajate arvamusi.

Küsimustik (vt Lisa 1) koosnes 12 küsimusest, millest 4 olid avatud- ja 8 valikvastustega küsimused. Küsimustik oli jaotatud nelja plokki: kaks küsimust, mis puudutavad andekuse mõistet ja individuaalset õppekava (näiteks: Mille poolest eristub andekas õpilane teistest?), võimalused koolis tööks võimekate õpilastega (ette oli antud 5-7 vastuse varianti, lisaks oli võimalus vastust täiendada), probleemid, mis takistavad tööd võimekate õpilastega (3-8 vastusevarianti oli antud ette, lisaks oli võimalus vastust täiendada) ja andmed küsimustiku täitjate kohta.

Valiidsuse tagamiseks kasutati eksperthinnanguid ja viidi läbi pilootuurimus (Laine, 2005). Reliaabluse tagamiseks on küsimustikku lisatud kontrollküsimused. Valikvastustega küsimuste puhul arvutati Cronbachi alfa, mis näitas küsimuste reliaablust ($\alpha > 0.76$)

3.3 Protseduur

Uurimuse andmed koguti 2008. sügisel ja 2009. aasta kevadel. Küsimustikud saadeti laiali kasutades internetti (E-mail ja eformular). Küsimustikud koostati ja täideti eformulari keskkonnas. Uuritavatele saadeti tutvustava tekstiga e-mail, mis sisaldas linki, kus sai täita anonüümselt küsimustikku. Ankeetidel oli juures instruktsioon ja ankeedid olid vastajate emakeeles. Küsimuste tekkimisel said ankeedi täitjad võtta ühendust töö autoriga.

Andmete töötlemiseks kasutati andmetöötluspaketti SPSS 17.0. Tulemuste analüüsimiseks kasutati erinevaid kvantitatiivses uurimistöös kasutatavaid andmete analüüsimismeetodeid. Andmete analüüsil kasutati kirjeldavat statistikat (mean, protsentjaotus).

Analüüsimaks õpetajate arvamusi andeka õpilase eristumisest teistest õpilastest, jagati kahe esimese küsimuse saadud vastused nelja erinevasse rühma (tunnetuslikul baasil, edusammudest ja saavutustest lähtuvad kirjeldused, keskkonnast lähtuvad ja geneetilisel baasil baseeruvad kirjeldused) mis tuginevad Mönksi ja Masoni (2000) poolt toodud liigitusele. Seosetugevuse iseloomustamiseks on kasutatud Crameri seosekordajat V, mille maksimumväärtus on 1. Andmed kategoriseeriti kahe sõltumatu uurija poolt ja leiti nende vaheline kooskõlakordaja (Cramer's V = 0.69), mille seos on statistiliselt oluline.

3. Tulemused

Analüüsimaaks õpetajate arvamusi andeka õpilase eristumisest teistest õpilastest, jagati saadud vastused nelja erinevasse rühma, mis tuginevad Mönksi ja Masoni (2000) poolt toodud liigitusele. Tulemustest ilmneb, et põhiliselt saab õpetajate poolt esitatud definitsioone kategoriseerida kolme erinevasse rühma: tunnetuslik, edusammud ja saavutused ning geneetikast lähtuvasse. Neljas, keskkonnast lähtuvatele tunnustele tuginevat rühm, on mainitud vähem.

Järgnevalt vaadeldakse eraldi linna- ja maakooli õpetajate arvamusi. Uurimuse tulemustes määratlevad 47% (N=43) linna- ja 38% (N=20) maakooli õpetajaid andekust peamiselt tunnetuslike omaduste järgi. Näiteks õpetajate poolt mainitud definitsioonid, mis põhinevad kognitiivsel e. tunnetuslikul mudelil. „*Oskab mõelda, analüüsida, näeb lahenduskäike ette, taipab kiiresti, on hea mälu.*“; „*Ta on korralikum ja väga töökas.*“

Uurimuses märkis 44% (N= 40) linna- ja 56% (N= 29) maakooli õpetajat edusammude ja saavutuste tunnustel põhinevat andekuse definitsiooni. Näiteks Edusammude ja saavutuste mudelil põhinevaid definitsioone: „*Ta omandab raskusteta vajalikud teadmised ja oskused. Suudab lahendada rohkem ülesandeid, kui keskmine õpilane.*“

Uurimuses osalenud 1% (N=1) linnakooli ja 4% (N=2) maakooli õpetajate arvates on andekus keskkonnast lähtuv. Keskkonnast lähtuvaid definitsioone näiteks: „*Vanemad toetavad õppetegevust. Tahab ka iseseisvalt tegutseda minu ainega ning tunneb huvi ka tunniväliste teemade kohta laiemalt.*“

Uurimuse tulemused ning linna- ja maakooli võrdlus on toodud ära tabelis 2.

Tabel 2. Definitsioonide klassifitseerimine.

	linnakool			maakool		
	N	%	M(SD)	N	%	M(SD)
tunnetuslik edusammud ja saavutused	43	47	.48(.502)	20	38	.37(.487)
geneetiline	40	44	.44(.500)	29	56	.54(.503)
keskkond	2	2	.02(.148)	3	6	.06(.231)
	1	1	.01(.105)	2	4	.04(.191)

Õpetajatel paluti nimetada mille järgi nad otsustavad, et õpilasel on vaja individuaalset õppekava (IÕK). 45% (N=41) linna- ja 52% (N=27) maakoolide õpetajat määraks andekale õpilasele IÕK, kui õpilane läbib tunnimaterjali kiirelt ja vajab tihti lisaülesandeid. 29% (N=27) linna- ja 23% (N=12) maakoolide õpetajaid vastas, et määraks IÕK võimete põhjal ja 16% (N=15) linnakooli; 15% (N=8) maakooli õpetajat, kui lapsel on tunnis igav. 13% (N=12)

linnakooli õpetajaid ja 8% (N=4) maakoolide õpetajaid ei määraks IÕK ühelgi pakutud juhul. Suurim erinevus vastuseprotsentides oli vanema soovil määratud IÕK puhul, kus linnakoolides kasutaks seda võimalust 10% (N=9) ja maakoolis 6% (N=3) õpetajat. Tulemused on välja toodud tabelis 3.

Tabel 3. Mille järgi otsustavad õpetajad, et võimekale õpilasele on vaja IÕK

	Linnakool			Maakool		
	N	%	M(SD)	N	%	M(SD)
	läbib tunnimaterjali kiirelt, vajab tihti lisaülesandeid	41	45	.46(.501)	27	52
võimete põhjal	27	29	.30(.461)	12	23	.22(.420)
tal on tunnis igav	15	16	.17(.375)	8	15	.15(.395)
ei teegi seda	12	13	.13(.342)	4	8	.07(.246)
vanema soovil	9	10	.10(.302)	3	6	.06(.231)
ei ole aega tunnis temaga tegeleda	3	3	.03(.181)	2	4	.04(.191)

Õpetajatel paluti valida 7 ette antud võimaluse seast, mida pakub kool andeka õpilase arendamiseks ning lisada sai ka omapoolse vastuse. Tulemuste jaotuvus on ära toodud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetajate arvates andekate õpilaste arendamise võimalused koolis.

	Linnakool			Maakool		
	N	%	M(SD)	N	%	M(SD)
	osalemine olümpiaadidel	77	84	.77(.425)	48	92
raamatukogu	69	75	.77(.425)	36	69	.67(.476)
ainealased viktoriinid	69	75	.86(.354)	36	69	.89(.317)
huvialaringid	62	67	.69(.466)	38	73	.70(.461)
Individuaalne õpe	39	42	.43(.498)	20	38	.37(.487)
matkad	30	33	.33(.474)	10	2	.19(.392)
laagrid	15	16	.17(.375)	8	15	.15(.359)

Enim kasutatakse nii linna- kui maakoolides võimalust osaleda olümpiaadidel (linnakoolides vastavalt 84% (N=77) ja maakoolides 92% (N=48) vastustest). Kui linnakoolide õpetajad tõid enam esile raamatukogu ja viktoriinid, siis maakoolide õpetajad

eelistasid eeltoodud võimalustele huvialaringe. 75% (N=69) linnakoolide ja 69% (N=36) maakoolide õpetajatest märkis ära raamatukogu aktiivse kasutuse ja ainealased viktoriinid. Maakoolide õpetajatest märkis huvialaringid ära 73% vastanutest (N=38). Linnakoolide õpetajate poolt märgiti kõige vähem (16%, N=15) laagrites osalemist ja maakoolide õpetajate poolt matkamist (2%, N=10). Omapoolseid täiendavaid võimalusi õpetajad vastustes ei märkinud.

Õpetajatel paluti nimetada, millised oleksid võimalused, mida nad vajaksid lisaks koolis olemasolevatele võimalustele andeka õpilase arendamisel. Tulemuste jaotuvus on ära toodud tabelis 5.

Uurimuses osalenud 14% (N=7) maakoolide õpetajat leiavad, et lisaks on vaja õpetaja lisamaterjale, 12% (N=6) erinevaid võistlusi/õppekäike/üritusi/projekte ja 10% (N=5) vajaks abiõpetajat või lisatunde. 8% (N=4) kasutaks rohkem erinevaid interneti/arvutimaterjale.

11% (N=10) uurimuses osalenud linnakoolide õpetajat vajaksid lisaks olemasolevatele võimalustele sarnaselt maakoolide õpetajatega õpetaja lisamaterjale, 13% (N=12) erinevaid võistlusi/õppekäike/üritusi/projekte ja 12% (N=11) abiõpetajat või lisatunde. Ühe linnakooli õpetaja poolt mainiti ära aktseleratsiooni vajalikkus ja ühel korral ka tihedama koostöö vajalikkus koduga. Maakoolide õpetajad nende võimaluste kasutamiseks soovi ei avaldanud.

Tabel 5. Võimalused koolis, mida õpetajad vajavad andekate õpilaste arendamiseks.

	Linnakool			Maakool		
	N	%	M (SD)	N	%	M(SD)
Võistlused, õppekäigud, üritused, projektid	12	13	.16(.447)	6	12	.11(.317)
Õpetaja lisamaterjalid	10	11	.11(.316)	7	14	.13(.342)
Abiõpetaja, lisatunnid	11	12	.12(.329)	5	10	.09(.293)
Arvuti, internetiülesanded	6	7	.07(.251)	4	8	.07(.264)
Aktseleratsioon	1	1	.01(.105)	0	0	.00(.000)
Tihedam koostöö koduga	1	1	.01(.105)	0	0	.00(.000)

Õpetajatel paluti nimetada, milliseid koolis olemasolevaid võimalusi nad kasutavad andeka õpilase arendamisel. Tulemuste jaotuvus on ära toodud tabelis 6.

Tabel 6. Koolis olemasolevad võimalused, mida õpetajad kasutavad töös andekate õpilastega

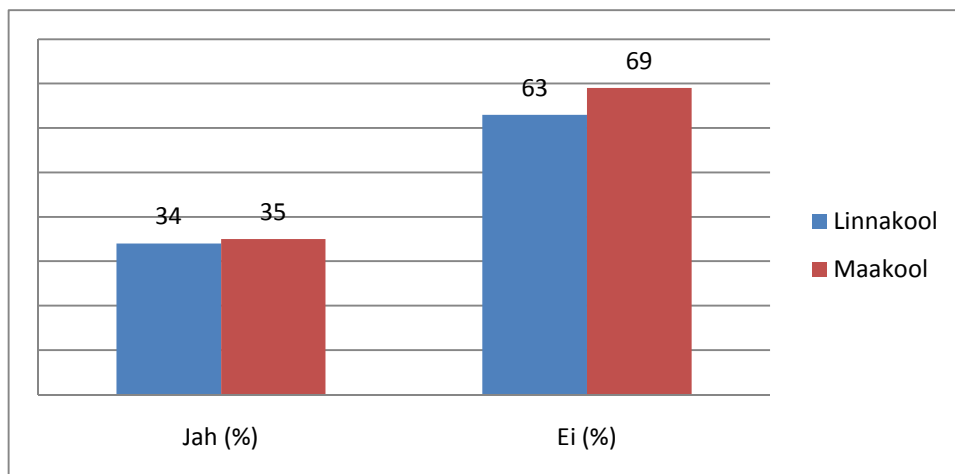
	Linnakool			Maakool		
	N	%	M (SD)	N	%	M(SD)
Õpetaja lisamaterjalid	74	80	.82(.384)	48	92	.89(.317)
Võistlused, õppekäigud, üritused, projektid	16	17	.18(.384)	9	17	.17(.376)
Abiõpetaja, lisatunnid	9	10	.10(.302)	5	10	.09(.293)
Huvialaringid, aineringid	10	11	.11(.316)	3	6	.06(.231)
Arvuti, internetiülesanded	8	9	.09(.286)	3	6	.06(.231)
Aktseleratsioon	0	0	.00(.000)	0	0	.00(.000)

Uurimuses osalenud linnakoolide õpetajad kasutavad oma igapäevatöös peamiselt õpetaja lisamaterjale (80%; N=74) ja võistlusi, õppekäike, üritusi ning projektides osalemist (17%; N=16) ning huvialaringe/aineringe (11%; N=10) .

Sarnaselt linnakoolide õpetajatega, kasutavad maakoolide õpetajad samuti enim õpetaja lisamaterjale (92%; N=48) ja võistluseid, õppekäike, üritusi ning projektidel osalemist (17%; N=9). 10% nii linnakoolide (N=9) kui ka maakoolide (N=5) küsitlusele vastanud õpetajat kasutab andeka õpilase arendamiseks abiõpetajat/lisatunde. Linna- ja maakoolide tulemuste erinevus ei ole statistiliselt oluline, kuna $p > .05$. Kui Võistluste, õppekäikude ja lisatundide vastuste protsent oli linna- ja maakoolis sama, siis huvialaringe ja arvuti/inetrneti kasutamist esines linnakoolides enam, kui maakoolides.

Kuigi uurimuses osalenud õpetajad mainisid ära aktseleratsiooni vajalikkuse, ei kasuta seda ükski uurimuses osalenud õpetaja.

Küsimusele kas andeka õpilase arendamiseks on koolis hetkel piisavad võimalused vastas 34% (N=31) linnakooli õpetajatest ja 35% (N=18) maakoolide õpetajatest jaatavalt ning vastavalt 63% (N=58) ja 69% (N=36) eitavalt (vt. Joonis 3).



Joonis 3. Õpetajate arvamus piisavate võimaluste kohta andeka õpilase arendamiseks koolis

Küsimusele millised probleemid on õpetajate arvates takistuseks andekate õpilaste arendamisel, tõid nii linna- (54%; N=50) kui maakoolide (62%; N=32) õpetajad välja peamiseks põhjuseks ebapiisava aja tegelemaks andekatega individuaalselt (vt. Tabel 7).

Tabel 7. Probleemid, mis on suureks takistuseks töös andekate õpilastega koolis.

	linnakool			maakool		
	N	%	M (SD)	N	%	M (SD)
õpetajatel pole piisavalt aega tegelemaks individuaalselt	50	54	3.42(.118)	32	62	3.37(.150)
õpilastel liiga pikad koolipäevad	39	42	2.90(.124)	26	50	3.08(.180)
õpilased kooliväliselt hõivatud vanemate poolt valitud tegevustega	33	35	2.76(.130)*	6	12	2.07(.142)*
õppematerjalide puudumine	20	22	2.46(.124)	18	35	2.61(.160)
vähene või kättesaadamatu kirjandus	9	10	1.92(.100)	13	25	2.33(.145)
kool ei võimalda tegelda võimekate õpilastega individuaalselt	10	11	1.82(.121)	6	12	1.85(.172)
õpetajad pole materiaalselt motiveeritud	9	10	2.06(.122)	6	12	2.24(.165)
puudulik õpilaste koolipoolne stimuleerimine	9	10	2.03(.122)	6	12	2.20(.166)

* protsentide erinevus statistiliselt oluline tasemel $p < .05$

Tööd andekate lastega takistavad õpetajate hinnangul ka õpilaste liiga pikad koolipäevad (42%; N=39 linnakoolis ja 50%; N=26 maakoolis). Õppematerjalide puudumise tõid põhjuseks 22% (N=20) linnakoolide ja 35% (N=18) maakoolide õpetajatest. Kui maakoolide õpetajatest on õpilaste koolivälise tegevustega hõivatuse toonud probleemiks 12% (N=6), siis 35% (N=33) linnakoolide õpetajate arvates on see tunduvalt suurem probleem. Vähest või kättesaamatut kirjandust mainis 25% (N=13) maakooli õpetajat. 12% (N=6) maakooli õpetajatest pidas probleemiks õpilaste koolivälise hõivatust vanemate poolt valitud tegevustega, kooli poolset takistust tegeleda andekate lastega individuaalselt, õpetajate vähest materiaalselt motiveeritust ja koolipoolset puudulikku õpilaste stimuleerimist. 10% (N=9) linnakoolide õpetajatest mainis takistusena tööks andekate lastega õpetajate ebapiisavat materiaalselt motiveeritust ja koolipoolset puudulikku õpilaste motiveerimist.

Õpetajatel paluti anda hinnang erinevate abimaterjalide kasutamise kohta oma töös võimekamate õpilastega (vt. Tabel 8). Rohkem kasutatakse erinevate olümpiaadide/testide ülesandeid, isekoostatud ülesandeid ja töölehti. Uurimuse tulemuste järgi kasutavad nii linna- (82%; N=75) kui maakoolide (81%; N=42) õpetajad enim ise koostatud töölehti. Uurimuses osalenud linnakooli õpetajatest kasutab 64% (N=59) TÜ teaduskooli materjale, maakoolides on see võimalus kasutusel 62% (N=32) õpetajal. Kõige vähem kasutavad õpetajad erinevate katsete juhendeid (linnakoolis 14%; N=13 ja maakoolis 12%; N=6).

Tabel 8. Õpetajate poolt kasutatavad lisamaterjalid andeka õpilaste arendamiseks

	Linnakool					Maakool				
	Kasutan		Ei kasuta		M (SD)	Kasutan		Ei kasuta		M(SD)
	N	%	N	%		N	%	N	%	
enda koostatud töölehed	75	82	1	1	1.24(.676)	42	81	0	0	1.50(1.042)
eelnevate olümpiaadide/ testide ülesanded	71	77	1	1	1.32(.762)	40	77	0	0	1.37(.734)
enda koostatud ülesanded	68	74	1	1	1.33(.719)	39	75	0	0	1.43(.951)
TÜ Teaduskooli materjalid	59	64	15	16	1.99(1.554)	32	62	8	15	2.06(1.485)
populaar-teaduslikud raamatud	57	62	2	2	1.53(.902)	37	71	2	4	1.52(.966)
erinevate katsete juhised	13	14	32	35	3.52(1.478)	6	12	20	39	3.67(1.387)

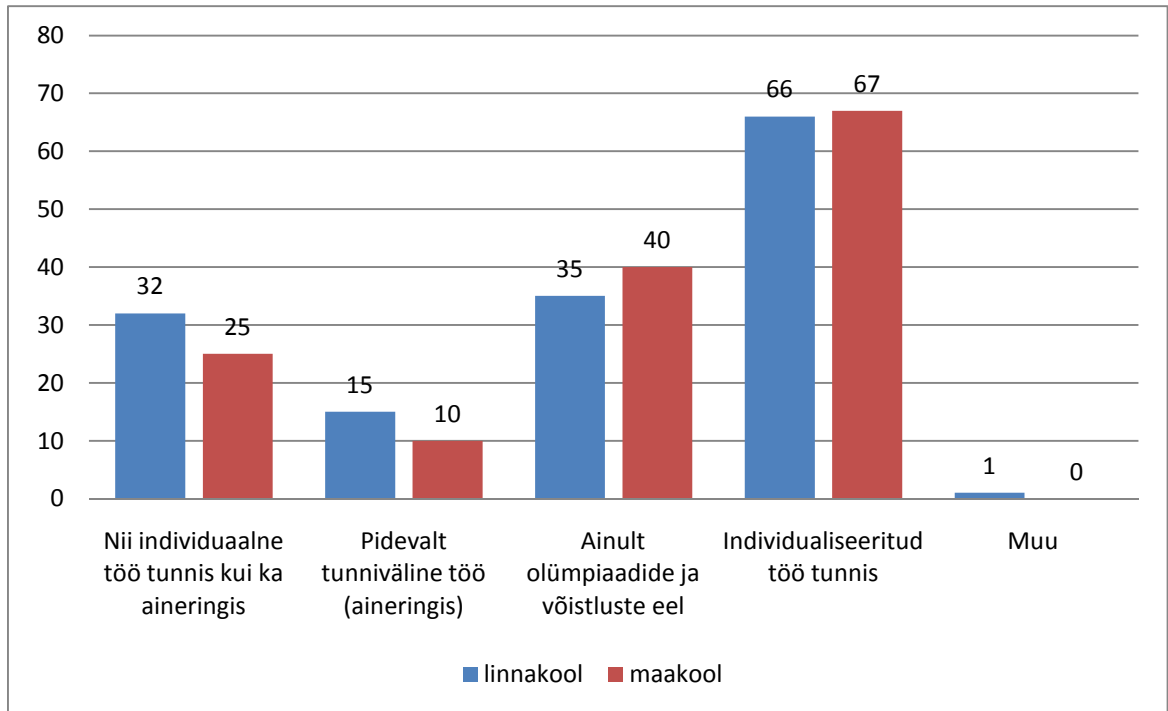
Küsimustikule vastanud 79% (N=73) linnakooli ja 90% (N=47) maakooli õpetaja arvates on vaja abimaterjalidena andeka lapse arendamiseks rohkem erialast kirjandust. Täiendavaid õppematerjale vajab 88% (N=81) linnakooli ja 90% (N=47) maakooli õpetajat. Arvutiprogramme on lisaks vaja 89% (N= 82) linnakooli ja 85 % (N=44) maakooli õpetaja arvates (vt. Tabel 9).

Lisamaterjalide kasutamise osas töös andeka õpilasega ei esine suuri erinevusi linna- ja maakoolide õpetajate vastustes.

Tabel 9. Abimaterjalide vajalikkus andekate laste arendamiseks klassiõpetajate arvates

	Linnakool					Maakool				
	On vaja		Ei ole vaja		M (SD)	On vaja		Ei ole vaja		M(SD)
	N	%	N	%		N	%	N	%	
Täiendavad õppematerjalid (näidistöolehed, õpikud jne)	81	88	1	1	1.31(.944)	47	90	0	0	1.30(.924)
Erialane kirjandus	73	79	3	3	1.28(.671)	47	90	1	2	1.19(.552)
Arvutiporogrammid	82	89	0	0	1.08(.343)	44	85	2	4	1.31(.928)

Õpetajatel paluti vastata, kuidas nad tegelevad andekate õpilastega koolis. Ette oli antud neli varianti ja võimalus loetelu täiendada (vt. Joonis 4). Kõige rohkem kasutavad õpetajad (66%; N=61 linnakoolides ja 67%; N=35 maakoolides) individuaalset tööd tunnis. Lisaks tööd nii linna- (35%; N=32) kui maakoolide (40%; N=21) õpetajad enim välja võimalust tegeleda andekate lastega ainult olümpiaadide ja võistluste eel. Pidevat individuaalset tööd tunnis ja aineringis kasutab 32% (N=29) linnakoolide ja 25% (N=13) maakoolide õpetajatest. Vähem (15%; N=14 linnakoolides ja 19%; N=5 maakoolides) kasutatakse pidevat tunnivälisest tööd (aineringis). Üks linnakooli õpetaja oli nimetanud lisaks etteantud variantidele ka abiõpetaja kasutamise tundides.



Joonis 4. Kuidas klassiõpetajad tegelevad andekate õpilastega koolis

4.Arutelu

Andekaks peetakse Eesti koolides last väga sageli tema headest tulemustest lähtuvalt – hinnangutes domineerivad hea õppeedukus ja teadmised. Selline lähenemine sisaldab endast ohtu, sest sel juhul ei pruugita märgata potentsiaali – last, kes võiks soodsamate tingimuste puhul häid tulemusi saavutada. Lisaks võivad sellise kriteeriumi puhul rolli mängida andekuse puhul vähemolulised faktorid nagu „tublidus“ ja „hea käitumine“. Samas on paljude vastajate esitatud andekuse määratlustes nimetatud vaimset võimekust (paindlik õppimisvõime, seoste loomise kiirus jms) ning ka Joseph Renzulli (2002) poolt esile tõstetud kaks ülejäänud andekuse faktorit – loovus ja motiveeritus - on esindatud.

Esimene hüpotees, et klassiõpetajad lähtuvad andekuse määratlemisel õpilase saavutustest ja edusammudest, leidis kinnitust. Õpetajate poolt koostatud andekate õpilaste kirjeldused saab jagada Mönksi ja Masoni (2000) poolt toodud süsteemi järgi peamiselt kolme rühma. Neljandat, keskkonnast lähtuvate andekuse tunnuste rühma, on mainitud ainult mõne õpetaja poolt. Nendest kolmest on ülekaalukas just tunnetuslikule tuginev rühm. Siinkohal on mõningaid erinevusi linna- ja maakoolide õpetajate arvamustes. Linnakoolide õpetajad peavad oma vastustes olulisemaks kognitiivseid andekuse tunnuseid, kuid maakoolide õpetajad pigem edusammudele ja saavutustele tuginevaid tunnuseid. Samas näitab andekuse määratluste sisu, et õpetajad vajavad enam koolitust. Läbi viidud uurimusest selgus, et

pedagoogid lähtuvad andekatest rääkides eeskätt õpilastest, kes saavutavad häid õpitulemusi ning on laia silmaringiga, jättes kõrvale erinevad andekuse liigid. Sellest võib järeldada, et andekuse teooriaid ja andekatega seotud tunnusoone ei tunta veel kuigi laialdaselt ja selle tutvustamisele ning mõistmisele tuleb panna suuremat rõhku.

Antud uuringutes osalenud õpetajad toovad esile enamasti andekuse positiivsed väljundid: andekas õpilane on lihtsalt töökas ja korralik, saab hakkama kõikide ülesannetega, on uudishimulik ja küsib alati lisa. Samasugust tendentsi õpetajate hinnangutes on esile toonud ka teised autorid (Siegler & Powell, 2004; Brighton, Coleman, 2003; Unt, 2005). Kõrvale on jäetud kõik nõ riskirühmad ehk andekad probleemsed lapsed. Õpetajate kalduvusele lähtuda eelarvamuslikest hinnangutest viitab ka Unt (2005). Läbi viidud uurimuses ei märkinud ükski õpetaja oma vastustes, et andekas õpilane võib tunnis rikkuda korda, kui tal on igav, või protestida kõige väiksema ebaõigluse või ebaloogilisuse vastu, või nad ei pruugi läbi saada oma klassikaaslastega. Uuringute tulemuste põhjal võib näha, et andekate kirjeldamisel lähtuvad Eesti klassiõpetajad tavaliselt levinud stereotüüpidest ja ei oma sügavamaid teoreetilisi teadmisi andekuse olemusest.

Andekate tuvastamine on hädavajalik, et õpilasele saaks tagada just temale võimetekohase ja sobiva õppe. Uuringu tulemuste põhjal võib üldistada, et ka Eestis võib suur osa andekatest jääda koolis avastamata nagu väidavad ka Mönks, Ziegler & Ströger (2003), mis omakorda on ühiskonna kasuaspektist negatiivne. Andekust ei saa määrata ainult hästi tehtud kontrolltööde ja hea käitumise järgi koolis, õpetajate teadmised vajavad andekate tuvastamiseks olulist täiendamist, et nad suudaksid andekate arengu toetamisel tegutseda süsteemselt ja meetoodiliselt. Selleks peavad tegema koostööd nii õpetajad, lapsevanemad kui ka kooli juhtkond ning kindlasti ei tohi kõrvale jätta last ennast. Teadliku töö aluseks saab olla aga võimalikult varane ja adekvaatne andekuse diagnoosimine (Coleman, 2003; Mönks & Mason, 2000; Feldhusen & Jarwan, 2000; Mönks, 2004). Hoiakute ja lähenemise muutmiseks andekate haridusse on vaja probleemistikule läheneda komplekselt.

Teine hüpotees, et nii linna- kui maakoolide õpetajad kasutavad kõige enam andeka õpilase õpetamisel erinevaid lisamaterjale (töölehti, lisaülesandeid jms), leidis kinnitust. Uurimistulemused näitavad, et nii linna- kui ka maakoolide õpetajad kasutavad kõige enam lisamaterjale. Vähem kasutatakse erinevatel üritustel ja projektides osalemist. Põhjuseks võib olla see, et lisamaterjalid nõuavad väiksemat ressursi kui üritustel või projektides osamine. Samas võib põhjuseks olla linnas õppivate laste hõivatus erinevates ringides väljaspool kooli, mis takistab neil osaleda erinevatel projektidel ning üritustel ja ka individuaalsel õppel pärast

tunde. Maakoolide õpilastel pole aga nii palju erinevaid võimalusi osaleda ringide töös ja seetõttu kasutavad õpetajad tunnis rohkem lisamaterjale.

Klassiõpetajad on oma vastustes märkinud andeka õpilase arendamise juures oluliseks ka aktseleratsiooni ja koostööd vanematega. Uuringute (Colangelo, Assouline & Gross, 2004) tulemusena peetakse aktseleratsiooni üheks efektiivsemaks võtteks andekate laste arengu toetamisel ja seda soovitatakse julgemalt kasutada.

Kolmas hüpotees, et maakoolide klassiõpetajad kasutavad linnakoolide klassiõpetajatest enam individuaalset õpet andeka õpilase õpetamiseks, ei leidnud kinnitust. Tulemustest saab välja lugeda, et nii maakoolide kui ka linnakoolide klassiõpetajad kasutavad andeka õpilasega töötamiseks peamiselt individuaalset õpet. Põhjusteks võib olla see, et maakoolides on klassides vähem õpilasi ja õpetajatel on rohkem aega nendega individuaalselt tegeleda. Seevastu linnas on küll klassides rohkem õpilasi, kuid võimalused hankida erinevat õppekirjandust ja osaleda erinevates huvialaringides, on suuremad.

Antud uuringute tulemuste põhjal võime teha soovitusi, mida oleks vaja teha, et õpetajad saaksid pöörata suuremat tähelepanu andekate laste arendamisele juba algklassides. Nii nagu mitme eelneva (Laine, 2005; Mönks & Pflüger, 2005; Saul, Sepp, & Päiviste 2007) uuringu tulemustest on selgunud, nii ilmneb ka selle uuringu puhul, et vaja oleks luua selgemad juhised andekate laste tuvastamiseks. Haridussüsteemis tuleks luua õpetajatele rohkem võimalusi õppetöö diferentseerimiseks nii erinevate õppevormide (abiõpetajad, individuaalõpe) kui ka andekatele mõeldud õppematerjalide väljaandmisega. Kuna andekuse määratlused on meie haridussüsteemis veel segased, siis õpetajad ei oska määratleda andeka lapse vajadusi või nõuda kooli õppekavalt võimalusi, mida seaduse järgi saaks kool andekate jaoks õppekavasse panna.

Kasutatud kirjandus

- Berger, S. (2000) *Differentiating Curriculum for Gifted Students*. 05.04.2011, aadressil http://www.kidsource.com/kidsource/content/diff_curriculum.html
- Brighton, C. M. (2001). *Effective Coaching: Helping Teachers Address Academic Diversity*. *NRC/GT Newsletter*. 12.04.2011, aadressil <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall01/fall013.html>
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M., (2004). *A Nation Deceive: How Schools Hold Back America's Brightest Students. Volume 1. The Templeton National Report on Acceleration*.
- Coleman, M. R. (2003). *The Identification of Students Who are Gifted*. 29.04.2011, aadressil <http://www.ericdigests.org/2004-2/gifted.html>
- COST (2008). *Resolution: Action plan for the gifted and talented - an essential part of the Lisbon strategy*. Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents: Towards a European Roadmap, Brussels Nov 26-27, 2007.
- Cropley, A. J. & Urban, K. K. (2002). Programmes and strategies for nurturing creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier. 499 – 523.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classroom: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 48(1), 73-90
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R., F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (p. 271-279). Oxford: Elsevier
- Gallagher, J.J. (1985). *Teaching the gifted child*. New York: Allyn & Bacon.
- Garcia-Cepero, M. C. & McCoach, D. B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 2,

295-309

Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine (2004). Versioon 23.12.04. 14.05.2011, aadressil

http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=63020/iok_23_12_04.pdf

Jenkins-Friedman, R. (1984). *Professional Training for Teachers of Gifted and Talented*. 13.01.2005 Aadressil:

http://www.kidsource.com/kidsource/content2/professional_gifted.html

Laine, P. (2005) *Üldhariduskoolide valmisolek üldkohustusliku õppesisuga võrreldes kõrgendatud nõuetega individuaalsete õppekavade koostamiseks*. Magistritöö. Tartu

Lee, K. (1996). A study of teachers responses based on their conception of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31 (Summer), 1-12

Marland, S. P., (1972). Education of gifted and talented. *Volume I: Report to the Congress of the United State by the Commissioner of Education*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R., F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (p. 141-153). Oxford: Elsevier

Mönks, F. J. (2004). Andekus ja loovus. *Sepp, V. (2004) Talendid tuleviku teenistuses*. Haridus- ja Teadusministeerium. (p. 6-12)

Oswald, F. & Weilguny, W. M. (2005). Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. *Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), Salzburg*

Põhikooli ja Gümnaasiumiseadus (2010). Valitsuse dokument. 01.05.2011 Aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

Põhikooli Riiklik õppekava (2010). Valitsuse dokument. 01.05.2011 Aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>

Päiviste, M. (2008). *Andekas laps üldhariduskoolis ühe õpilase juhtumianalüüsi põhjal*. Magistritöö, Tartu

Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conception of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10, 67-75

Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In J. Aronson (Ed.) *Improving Academic Achievement: impact of psychological factors on*

- education*. Amsterdam: Academic Press. Chapter 2, p. 25 – 36.
- Sepp, V. (2002). *Aineolümpiaad andekate õpilase motiveerijana*. Magistritöö. Tartu Ülikool
- Sepp, V. (2004). Andkem neile võimalus lennata. Kogumikus: V. Sepp (koostajana). *Talendid tuleviku teenistuses. Haridus – ja teadusministeerium & TÜ Teaduskool*. 3.
- Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Tartu, Atlex
- Siegle, D. & Powell, T., (2004). Exploring Teachers Biases When Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*. Vol 48 no 1 Winter 2004, 21-29
- Silverman, L. (2004). *Do Gifted Students Have Special Needs?* 30.03.2011, aadressil <http://www.gifteddevelopment.net/xcart/product.php?productid=16234>
- Ziegel, A. & Ströger, H. (2003). Enter- Ein Modell zur Identification von Hochbegabten. *Journal Für Eine Begabtenförderung*, 1, 8-21
- Taperson, K. & Haljaste, A. (2006). Erivajadustega õpilane tavakoolis. *Eesti-Taani arendusprojekti raport*. Tallinn
- Tolan, S. S. (1994). *Discovering the Gifted Ex-Child*. Roeper Review, August 1994. 03.03.2005, Aadressil: http://www.stephanietolan.com/gifted_ex-child.htm
- Unt, I. (2005). *Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Koolibri
- Ward, S. (2001). *Terane laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Koolibri
- Veisson, M. (2001). Kasvukeskkond ja andekus. *Haridus* 6, 35-36

Võimekate õpilaste võimalused ja probleemid algklassides.

Lp Õpetaja.

Olen Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari magistrant Riinika Rosanov. Kirjutan magistritööd andekate õpilaste õpetamisest algklassides. Küsimustikust saadavad andmed on konfidentsiaalsed ning kättesaadavad ainult töö kirjutajale. Et saada võimalikult ülevaatlikku ja realistlikku pilti praegu koolis olevatest tingimustest ja probleemidest andekate õpetamisel, vajan ma Teie abi. Vastates järgnevatele küsimustele, aitate kaasa andekate õpilaste arendamisvõimaluste parandamisele Eesti koolides.

1. Mille poolest eristub Teie arvates andekas õpilane teistest?

.....

.....

.....

.....

2. Mille järgi Te otsustaksite, kas võimekale õpilasele on vaja individuaalset õppekava või mitte?

.....

.....

.....

.....

3. Millised võimalused on Teie koolis andeka õpilase arendamiseks?

- huvialaringid raamatukogu osalemine olümpiaadidel
 individuaalõpe ainealased viktoriinid laagrid
 matkad muu (nimeta, võib olla rohkem kui üks)

.....

.....

4. Milliseid võimalusi sooviksite veel lisaks kasutada?

- | | |
|----|----|
| 1) | 4) |
| 2) | 5) |
| 3) | 6) |

5. Milliseid võimalusi kasutate oma igapäevatoos reaalselt võimekamate õpilastega?

- | | |
|----|----|
| 1) | 4) |
| 2) | 5) |
| 3) | 6) |

6. Kas andeka õpilase arendamiseks on koolis hetkel piisavad võimalused?

- jah
- ei (põhjendage)

.....

.....

.....

7. Millised probleemid takistavad Teid Teie töös arendamaks andekaid õpilasi?

	<i>Ei takista üldse</i>	<i>Takistavad vähesel määral</i>	<i>Ei oska öelda</i>	<i>On suureks takistuseks</i>	<i>Takistavad täielikult</i>
* vähene või kättesaadamatu erialane kirjandus					
* õpetajatel pole piisavalt aega tegelemaks individuaalse õpetamisega/juhendamisega					
* õpilastel liiga pikad koolipäevad					
* õpilased Teie arvates kooliväliselt hõivatud vanemate poolt valitud tegevustega					
* õppematerjalide puudumine					
* kool ei võimalda tegelda võimekate õpilastega individuaalselt					
* kool võimaldab, aga kuna seda ei tasustata, puudub motivatsioon sellega tegelemiseks					
* puudulik koolipoolne õpilaste stimuleerimine					
* muu (palun lisage)					
.....					
.....					

8. Milliseid abimaterjale Te kasutate oma töös võimekamate õpilastega?

	<i>Kasutan</i>	<i>Pigem kasutan</i>	<i>Ei oska öelda</i>	<i>Pigem ei kasuta</i>	<i>Ei kasuta</i>
* eelnevate olümpiaadide/viktoriinide ülesandeid					
* populaarteaduslikke raamatuid					
* ise koostatud ülesandeid					
* ise koostatud töölehti					
* erinevate katsete juhendeid					
* TÜ Teaduskooli materjalid					
* ei kasuta midagi					
* muu (palun lisage)					
.....					
.....					

9. Milliseid abimaterjale on vaja andeka õpilase arendamiseks?

	<i>On vaja</i>	<i>Pigem vaja, kui mitte</i>	<i>Ei oska öelda</i>	<i>Pigem ei ole vaja</i>	<i>Ei ole vaja</i>
* erialane kirjandus					
* täiendavad õppematerjalid (näidis töölehed, õpikud, jne)					
* arvutiprogrammid					
* muu (palun lisage)					
.....					
.....					
.....					

10. Kuidas töötate andeka õpilasega?

- individualiseeritud töö tunnis
- pidevalt tunniväline töö (aineringis)
- muu (palun lisage)
- ainult olümpiaadide ja võistluste eel
- nii individualiseeritud töö tunnis kui ka aineringis

.....

11. linnakool maakool

12. mees vanus

naine tööstaaž aastat

***Tänan koostöö eest!
 Riinika Rosanov***