

Viire Sepp (Tartu Ülikool), 2013



E-kursuse
„Andekuse psühholoogia ja
pedagoogika küsimusi“
SHHI.03.012
materjale

Aine maht 3 EAP

Viire Sepp (Tartu Ülikool), 2013

Andekate laste sotsiaalsed ja emotsionaalsed vajadused

Viire Sepp

Põhilised andekate laste vajadused on üldiselt samad nagu kui kõikidel lastel: stabiilsus ja turvalisus peres, olla tingimusteta armastatud ja toetatud; olla aktsepteeritud ja leida ustavaid sõpru, kellega jagatakse samu huvisid; vajadus sobiva haridusliku keskkonna järele, mis vastab võimete tasemele ja samas võimaldab välja arendada oma eriaandeid, võimalus kohtuda sama võimekate ning samadest valdkondadest või tegevustest innustunud kaaslastega; igapäevareeglid ning vastutuse võtmine vastavalt oma kompetentsusele; soojad ja pühendunud vanemad ja õpetajad, kelle ootused on küll kõrged, kuid mitte ülemäärased (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

Andekate üks spetsiifilisi sotsiaalse aspektiga seotud probleeme on seotud sellega, et nad meie haridussüsteemi klassi- või vanusepõhisuse tõttu on oma lähimatest (klassi)kaaslastest arengus pidevalt ees ning seetõttu on neil raskusi gruppi sobitumisega (Robinson, 2008). Mida noorem on laps, seda väiksem on nende suhtlusring ning seda raskem on neil leida võrdväärseid sõpru. Ka peres võib tekkida probleeme selle tõttu, et vanemad või õded-vennad ei jaga samu huvisid ning neil on raske andeka lapse mõistmisega. Kuna koolis veedab laps suure osa oma ajast, mõjutab see keskkond väga tugevasti lapse emotsionaalset maailma. Mittesobivas koolikeskkonnas võib seni tasakaalukas, heasüdamlik ja rahulik laps muutuda ärrituvaks, kannatamatuks, negativistlikuks või arrogantseks ning seeläbi peletada eemale potentsiaalseid sõpru ning isegi täiskasvanuid, kes võiksid aidata sillutada teed. Andekas teismeline võib võtta vastu otsuse püüda olla „nagu kõik teised“ ning eitada oma annet, loobuda oma püüdlustest.

Mida andekam on laps, seda suurem on vastuolu ebasobiva keskkonnaga ning tõsisemad sellest tulenevad tagajärjed. L. Hollingworthi juba möödunud sajandi 40ndendatel tehtud uuringutest teame, et on olemas teatud „optimaalne intelligentsus“, st eriti suured raskused keskkonnaga kohanemisel on väga kõrge IQga inimestel (Sepp, 2010). Kaasajal tehtud uuringud kinnitavad sama, nii näiteks on leitud, et ca 80% väga kõrge IQga (IQ>160) lastest tunnevad end klassis üksildastena ning sotsiaalses isolatsioonis olevana ja kontrollivad teraselt oma käitumist, et sobituda sotsiaalsesse gruppi (Robinson, 2008).

Andekad lapsed on üldiselt nii sotsiaalselt kui emotsionaalselt tasemelt oma eakaaslastest arenenumad. Andekatele omase asünkroonse arengu tõttu võivad aga olla nende

sotsiaalsed oskused, emotsionaalne regulatsioon, füüsiline kasv või motoorika olla mitte-eakohane ning omakorda olla emotsionaalsete probleemide allikaks.

Varases lapseas on andekate kõrged kognitiivsed võimed põhjuseks, et nad muretsevad probleemide pärast, mis on tavaliselt omased vanematele lastele. Olgu selleks näiteks eksistentsiaalsed küsimused, võimendatud hirmud või mõtlemine globaalprobleemide üle (Robinson, 2008).

Sagedasemaid andekatel lastel esinevaid sotsiaalseid probleeme on nende mittesobimine oma eakaaslastega, Neil on raskusi samaealiste sõprade leidmisega ning sageli otsivad nad kas endast vanemate laste või täiskasvanute seltsi, kes on neile vaimselt võrdväärsemad partnerid. Andekad lapsed püüdleval sügavama intiimsuse, lojaalsuse ning stabiilsuse järele sõprussuhetes. Lapsed, kes tunnetavad end olevat teistsugused, tunnistavad, et neil on vähem sõpru (Robinson, 2008). Eemaletõmbumine ebasobivast sotsiaalsest keskkonnast jätab mulje ligipääsmatusest või ülbusest. Kehvast sotsiaalsest keskkonnast pärit lastel on konflikt akadeemiliste püüdluste ja sootsiumi teiste väärtushinnangute vahel eriti terav ning emotsionaalsete probleemide allikaks.

Koolis on kiirelt haaravad lapsed sageli aeglasema õpivõimega laste suhtes kärsitud ning vihastavad nende üle, kes justkui ei taipa lihtsaid asju.

Lootusetus tuleviku suhtes ning depressioon eesseisvate lõputute aastate pärast, kus kõik näib sama, on nende puhul üsna tavaline.

Andekad erinevad oma kaaslastest mõningate omaduste poolest. Nii on leitud, et andekad on pigem introvertsed (Sepp, 2008, Robinson, 2008). Neile on omane ülitundlikkus erinevates tunnetussfäärides. Poola päritolu psühholoog ja psühhiaater Dabrowski ja tema kolleegid on eristanud viit laadi ülitundlikkust (Sepp, 2010):

- psühhomotoorne – iseloomustajaks liikuvus, püsivus, aktiivsus ja energilisus,
- meeleline – kõrge aistingud, erksus meeleliste kogemuste suhtes,
- kujutlusvõime – kujutelmade erksus, assotsiatsioonide rohkus, soodumus unistamiseks, fantaasiateks ja väljamõeldisteks, animism ja isikustamine, ebatavalise eelistamine,
- intellektuaalne – aplus uute teadmiste, avastamise ja küsimuste esitamiseks, armastus ideede ja teoreetiliste analüüside suhtes, tõetsingud,
- emotsionaalne – tundeelu sügavus ja intensiivsus, avarad tunded, kaastunne, suurenenud vastutustundes, tundlikkuses ebaõigluse ja võltsi suhtes.

Andekate laste puhul on niisuguseid ülitundlikkuse ilminguid täheldatud väga sageli. Loomulikult ei esine need kõik samaaegselt ja kõigil andekatel, kuid nende neurooloogiliste aspektide mõistmine aitab nii lastel endil kui ka vanematel või õpetajatel laste eripära aktsepteerida.

Üks andekatel sageli esinev omadus on perfektsionism. Hinnanguliselt arvatakse kuni 25% andekatel lastel olevat perfektsionismi näitajad sellisel tasemel, mis hakkavad mõjutama nende emotsionaalset heaolu (Robinson, 2008).

Sootsiumis valitsevad jätkuvalt mitmesugused müüdid andekate kohta. Sagedasemad näiteks sellised: andekad lapsed on nohikud, sotsiaalselt lihtsameelsed, hädised ja saamatud; Kui sa oled nii andekas, siis miks sa ei oska siduda oma kingapaelu? Sa võid saada kõigiks, milleks sa saada tahad; Matemaatikanohikud on kõige hullemad jms.

Vanusest sõltuvad sotsiaalsed probleemid.

Varase lapsepõlvega on seotud näiteks sellised: teised lapsed ei oska mängu, mis pakuvad huvi andekatele lastele. Probleeme valmistab see, et paljud tegevused antud vanuses ongi organiseeritud vanuse alusel. Vanemad peaksid leidma oma lapsele sobivama lasteaia. Põhikooli nooremates astmetes hakkavad andekad oma andeid maskeerima, et sobituda gruppi, 5.-6.klassis jõuab haripunkti andekate kiusamine. Sageli on andekad ka ise kiusajad, seda eeskätt psühholoogiliselt. Põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis võib olla probleemiks enesehinnangu langemine (vt ka Helle Pullmanni ettekande videot käesoleva teema juures).

Kui eelnev keskendus peamiselt koolikeskkonnale, siis samamoodi võivad keerulisteks kujuneda andekate laste suhted ka peres. Mõnedel lapsevanematel võib esineda kalduvus oma lapselt liiga palju nõuda, toetamise asemel last pidevalt hinnates ja kritiseerides. Selline surve võib anda soovitud hoopis vastupidise efekti, üllatavalt oli vanematepoolne press näiteks olümpiaadidel osalevate õpilaste puhul peamiseks probleemide allikaks (Sepp, 2008).

Samas võib olla ka peresid, kus andekust pannakse pahaks, lapse üliaktiivsust, uudishimu, õppimistahet ja tundlikkust ei mõisteta. Probleeme võib tekitada ka laste peresisene omavaheline konkurents.

Andekate laste harmoonilise arengu tagamiseks on oluline, et lapse ja vanema(te) vahel oleks positiivne ja toetav side sünnist alates. Andekate laste vanemate käitumist uurinud

teadlased on leidnud, et edukad vanemad kasutavad paljude pereprotsesside optimaalset kombineerimist või koosmõju - pole olemas ühte "imerohu". Tulemuslik on nõudmise ja toetuse oskuslik kombineerimine ja selle kohandamine vastavalt situatsioonile. Kui laps ei tööta piisavalt, siis on andnud efekti nõudlikkuse suurendamine, vähendades samal ajal otsese abi pakkumist, kuid tõhustades juhendamist. Niisugustel juhtumitel, kui laps on väga stressis, on abi vastupidisest käitumisest – surve vähendamisest ja suurema abi ning toetuse pakkumisest. (Campbell, Verna, 2004).

Tuntud andekate nõustaja J. Freeman (2000) rõhutab, et oluline on mõista lapse tundeid, aidata lapsel saada teadlikuks oma probleemidest ja nende põhjustest. Vanematel tuleb võtta aega, et kuulata laste mõtteid ja arvamusi. Tuleks püüda olla hindav, hoiduda andmast enneaegset nõu ja mitte moraliseerida. Samuti on hinnatav olla tunnete suhtes avatud, rääkida enda ja lapse emotsioonidest, ka negatiivsetest. Lapsele tuleb anda jõukohaseid iseseisvaid ülesandeid, et tal areneks välja vaimne ja emotsionaalne enesekindlus. Püüda luua õhustik, mis annab lapsele kindlustunde, et teda ei kritiseerita ja ei rünnata. Mõistlik on kehtestada kindlad reeglid, mille mõttest ja tarvilikkusest laps saab aru ja võimaldada tal osaleda nende reeglite kehtestamisel. Tuleks käituda nii, et laps saaks aru, et mitte ainult tulemus pole tähtis, vaid ka selle saavutamise protsessi nautimine. Oluline on meeles pidada, et nad on eelkõige lapsed, ja alles siis „andekad“.

Kasutatud kirjandus:

- Freeman, J. (2002). Families: the essential context for gifts and talents. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., R., Sternberg J. & Subotnik, R. F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier. 573-585
- Campbell, J.R., Verna, M.A. (2004). Academic home climates across cultures. In: Campbell, J.R., Tirri, K., Ruohotie, P., Walberg, H. (Eds). *Cross-cultural research: Basic issues, dilemmas and strategies*. Research Centre for Vocational Education, University of Tampere. 27 -60.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. & Moon, S.M. (2002). The social and emotional development of gifted children. What do we know? Waco, TX: Prufrock Press
- Robinson, N.M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. In: S.I. Pfeiffer (Ed.) . *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 33-52). Springer.
- Sepp, V. (2008). Estonian Olympiads: Their educational function in supporting talented students. Radboud University Nijmegen.
- Sepp, V. (2010). Andekusest ja andekatest lastest. Atlex.

Andekus ja loovus

Viire Sepp

Oluline komponent produktiivse ande avaldumiseks on loovus. Saunders Wickes ja Ward (2009) osutavad kahele erinevale lähenemisele andekuse ja loovuse vahekorra kohta. Renzulli „kolme ringi mudelil“ põhinev vaade näeb intelligentsust ja loovust koos motivatsiooniga kui andekuse erinevaid komponente. Teine, protsessuaalne lähenemine rõhutab kattuvaid oskusi – andekus ja loovus eeldavad samasuguseid kognitiivseid oskusi nagu probleemi määratlemine, selektiivne kodeerimine, oskus kasutada teadmisi uues kontekstis või kitsenduste/piirangute ületamine (näiteks J. Naglieri PASS-teooria).

Neist pisut erinev on Cropley lähenemine: uue või uudse loomine, mis on loovuse keskne element, on intellektuaalsete võimete kasutamise üks võimalikke „stiile“, samas kui teine stiil on „tavapärase loomine“ (Cropley kasutab terminit '*orthodox productivity*'), mis on intelligentsuse tuum (Cropley ja Urban, 2000).

Nende üldisemate käsitluste sees võib omakorda eristada erinevaid teooriaid, mida on võimalik klassifitseerida kümnesse põhikategooriasse: arengulised, psühhomeetrilised, majanduslikud, taseme ja protsessi, kognitiivsed, probleemilahenduse ja ekspertiisipõhised, probleemotsingu, evolutsioonilised, tüpoloogilised ja süsteemsed teooriad. Põhjalikuma ülevaate saamiseks vt Kozbelt, Beghetto ja Runco (2010).

Viimasel ajal on hakatud üha enam rõhutama loovuse erinevaid tasemeid. Kozbelt jt (2010) osutavad oma erinevaid teoreetilisi kontseptsioone käsitlevas artiklis neljale eri tasemega loovusele: nn „suur loovus“ (ingl. k. *Big C*), mis on harva esinev ja omane suurtele geniaalsetele loovisikutele („mõõtühikuks“ vähemalt 100märgiline artikkel Encyclopedia Britannica's), sellele vastukaaluks „väike loovus“ (ingl. k. *little c*) ehk tava- või argiloovus, mis ilmneb igapäevaelus ja mis on omane pea igale inimesele. Selle traditsioonilise dihhotoomia piiratusele osutades on Kaufmann ja Beghetto lisanud tasemed *mini-c*, mis võimaldab eristada argiloovuse subjektiivseid ja objektiivseid vorme (eesti keeles on mini c tähistamiseks kasutusel termin „õpiloovus“, so õppimise protsessile omane loovus, täiendavalt vt käesoleva kursuse lisamaterjalist) ning erialaloovus (ingl.k.*Pro-c*) – sellel tasandil loovad erialaprofessionaalid, kes pole veel saanud või küündinud suurkuju staatuseni.

Tasemetest lähtuva käsitluse kõrval tuuakse esile ka teist lähenemist, kus loovust käsitletakse lähtuvalt sellest, millist loovuse aspekt või tahku on rõhutatud. Erinevaid aspekte on ka 4 või 6 (inglise keeles on nende kõigi algustähtedeks P, seetõttu on seda nimetatud ka 4P mudeliks) - nendeks P-deks on protsess, produkt, persoon, press/koht, aga ka veendumus (ingl.k. *persuasion*) ja potentsiaal (Kozbelt jt, 2010).

Gardner (2006) rõhutab, et loovus on alati seotud valdkonnaga ja et otsustused asja või idee uudsuse kohta tehakse tavaliselt valdkonna spetsialistide poolt. Ta osutab, et inimene võib olla ekspert või professionaal olemata loov ja samas võib ilmutada loovust, olemata veel saanud meistriks (näiteks imelapsed nagu Mozart ja Picasso). Rääkides loovusest lastega seondult on siiski kohasem panna rõhk protsessile ja loovust arendavale keskkonnale kui loovsaavutusele.

Loovuse uuringutega hakati ulatuslikumalt tegelema möödunud sajandi 70-80nendatel, kui leiti, et intelligentsustestidega ei ole mõõdetavad kõik silmapaistvad vaimse tegevuse väljundid. Andekusega seoses osutas sellele faktorile esimesena tähelepanu J. Renzulli oma „kolme ringi mudelis“, osutades olulisele erinevusele nn testide sooritamise ehk – nagu ta nimetab – kooliandekuse ja loov-produktiivse andekuse vahel (vt käesoleva kursuse õppematerjali: Andekuse kontseptsioonid). Nii näiteks leiti Cambridge'i ülikoolis tehtud uuringus (Hudson, 1968, viidatud Cropley & Urban, 2000 järgi), et õpilased, kes olid ülikooli vastu võetud ainult loovustestide alusel, lõpetasid ülikooli sama heade hinnetega nagu need õpilased, kes olid ülikooli vastu võetud väga kõrgete koolihinnete alusel. Ühes hilisemas longituuduuringus leiti, et loovustestides kõrgeid tulemusi näidanud lapsed ületasid ainult kõrge IQga lapsi igas kooliastmes.

Loovus hõlmab kahte komponenti – loomine kui tegevus ja looming kui loomeprotsessi tulemus, mida mõjutavad ühtviisi nii inimese isiksuseomadused kui tema motivatsioon.

Loomeprotsessi võib jagada järgmisteks staadiumideks (Cropley & Urban, 2000):

- Ettevalmistus – hõlmab endas probleemi teadvustamist, mõtlemist selle erinevate aspektidele ja eesmärkide püstitamist;
- Informatsioon – taipamine, õppimine, mäletamine, konvergentne mõtlemine, mille tulemusel toimub fookuseerimine teatud kindlatele teadmistele ja kognitiivsete elementide rikkalik rakendamine;
- Inkubatsioon – periood, kus probleemiga aktiivselt ei tegelda, kuid tegeldakse info töötlemise ja assotsiatsioonide loomisega;
- Inspiratsioon (illuminatsioon) – periood, kus võimalik uus lahendus või produkt tekib iseeneslikult või teadvustatakse;

- Kinnitus – uue idee efektiivsuse ja asjakohasuse kontrollimine, viimistlemine ja vormistamine;
- Kommunikatsioon – valmisolek uue idee või produkti avaldamiseks teistele inimestele,
- Hindamine – väljapakutud idee või produkti uudsuse, vajalikkuse, olulisuse, efektiivsuse, eetilise hindamine teiste oluliste isikute (õpetajate, valdkonna ekspertide vt) poolt.

Laste puhul tuleb tähelepanu pöörata mitte niivõrd produktile, kui loomeprotsessile ja loovust soodustavale keskkonnale. Eda Heinla (2002) uuris 9-12 ja 16-17aastasi õpilasi ning nende loovuse seoseid kasvukeskkonnaga. Tema uuringust selgus, et originaalsemalt mõtlevad need lapsed, kelle vanemad on haritumad, suhtlevad lastega aktiivselt ning kellel on lastega palju ühiseid tegevusi.

Laste loovuse uurijad on leidnud teatud tõusu- ja languseperioode laste loovuse arengus ajavahemikus 4-16eluaastani (viidatud Heinla, 2008 järgi). Esimene tõus laste loovuses toimub 5.-6.eluaastal, kui nad on võimelised vahet tegema kogetu subjektiivsete ja objektiivsete omaduste vahel. 7aastaselt algab taas langus ja uus loovuse tõus toimub 10-11aastaselt. Puberteediale on iseloomulik segadus, madal enesetunnetus ja sõltuvus eakaaslastest, mis tingib uue loovuse langemistendentsi 12-13aastaselt. Uus tõus loovuses algab enamasti koos sisemise ja välise tasakaalu saavutamise umbes 16eluaasta paiku.

Loovus kui eeldus luua uut ja originaalset (ideid, lahendusi, produkte) on seotud mõtlemise paindlikkuse, voolavuse ja originaalsusega (Guilford, 1979). Oma intelligentsuse kolmemõõtmelises mudelis leidis Guilford, et on olemas kaks erinevat viisi mälust informatsiooni töötlemisel – konvergentne ja divergentne mõtlemine. Konvergentne arutelu toimub tavaliselt mingi kindla algoritmi kohaselt ja selle tulemuseks on üks kindel, loogiliselt põhjendatud lahendus. Divergentse mõtlemise puhul on „õigeid“ lahendusi palju. Loova mõtlemise testid põhinevadki peamiselt divergentse mõtlemise mõõtmisel. Mõtlemise voolavust iseloomustab nendes testides inimese poolt pakutud lahenduste arv, paindlikkust hinnatakse selle järgi, kui palju erinevaid kategooriaid need vastused hõlmavad, ja originaalsust võrdluses teiste testitavate lahendustega.

Samas aga ei saa loovust eraldada kontekstist - see on ka sotsiaalse süsteemi otsus indiviidi tegevuse tulemuse kohta konkreetses kultuurilises kontekstis (Csikszentmihalyi, 1999), teiste arvamusel sõltub, kas lahendust peetakse loovaks või mitte.

Kui varasemad loovuse käsitlused pidasid silmas eelkõige selle kognitiivseid aspekte, siis kaasaegsetes teooriates osutatakse tähelepanu ka isiksusega seonduvale, kõneldakse loovast või andekast käitumisest, mille tunnuseks on inimese loomingulisusele suunatud hoiak. Loovuse avaldamiseks oluliste omadustena võib välja tuua järgmisi isiksuse karakteristikuid (Cropley & Urban 2002):

- avatus uutele ideedele ja kogemustele,
- seiklusvaim,
- autonoomia,
- ego tugevus,
- positiivne enesehinnang ja enese teadvustamine,
- ebatavaliste ja komplekssete lahenduste eelistamine,
- ebaselguse talumine,
- võime riske arvestada ja riskitaluvus,
- valmidus omandada uusi õppimis- ja mõtlemisoskusi.

Loovate isiksuste ühe silmatorkavama omadusena on välja toodud nende lakkamatut uudishimu kõige vastu, mis nende ümber toimub. Selline ülim ja pidev entusiasm kogemuste omandamiseks on ka ilmselt põhjuseks, mis loovatele isikutele omistatakse sageli teatud lapselikkust või nähakse nende käitumist lapsemeelsena. Samuti on esile toodud loovatele inimestele omast kompleksust – neid ei ole võimalik iseloomustada mitte üksikute iseloomujoonte kaudu, vaid nad omavad laialdast isikuomaduste spektrit, mis sõltub faasist, millega nad parajasti on seotud. Nii võivad nad ühel ajal olla introvertsed, samas aga äärmiselt ekstravertsed, nad võivad olla suurepäraseid suhtlejad, kuid (loome)tööd alustades võivad sulguda endasse tundideks või päevadeks. Nad võivad olla samaaegselt tundlikud ja külmad, ülbed või alandlikud, omada nn mehelikke või naiselikke käitumisjooni. Milline joon esile kerkib, sõltub suhtest isiksuse ja tegevuse valdkonna vahel, kus nad töötavad. Loovisiksused on üldiselt ka seesmiselt motiveeritud, nad „tasustavad“ end ise, ja selleks tasuks on loomerõõm Csikszentmihalyi ja Wolfe (2000).

Pole mingi uudis, et haridussüsteemi suurimaks puuduseks peetakse liiga struktureeritud õppest tingitud vähest tähelepanu loovuse arendamisele. Mikita (2000) toob välja järgmisi haridusega seonduvaid probleeme, mis halvavad loova mõtlemise toetamist:

- suur hulk lapsi pärineb peredest, kus pole soodustatud lapse iseseisvat tegevust, neil puudub algatusvõime, koolis aga pole aega ega võimalusi selliste lastega individuaalseks tegelemiseks;
- igapäevased kooliülesanded on üles ehitatud pigem ratsionaalsele ja faktikesksele mõtlemisele; piisav memoriseerimine ja teatavate algoritmide omandamine on hea

baashariduse eelduseks, kuid neid ei tohiks absolutiseerida; oluline on leida loogilis-ratsionaalse ja avastusliku mõtlemise mõistlik tasakaal;

- loova sisuga ülesandeid on raske objektiivselt hinnata
- kreatiivsed ülesanded nõuavad märksa enam diferentseeritud ja individuaalset lähenemist (seda takistavad aga nii koolikorraldusega seonduvad raskused, aga samuti puuduvad õpetajatel nii ajalised ressursid kui õppematerjalid (Saul jt, 2007)., samuti on loovülesandeid raske objektiivselt hinnata;
- originaalse mõtlemisega isikud poe alati just kõige eeskujulikumat õpilased, kõik armastavad küll loovust kui mitte alati loovaid inimesi;
- loovate õpilaste õpetajad peavad ka ise olema loovad
- loovuse jaoks ebasoodsate tingimuste juures on ka laiem objektiivne põhjus- see on ühiskonna enda reglementeeritus, mis seab inimeste käitumisel teatud piirid.

Loova mõtlemise kujundamiseks on vaja võimaldada lastel saada kogemusi väga erinevates valdkondades ja tingimustes. Arendada tuleks nii oskust seoste, sarnasuste ja loogiliste järelduse tegemise oskust ehk konvergentset mõtlemist kui samavõrd divergentset mõtlemist - oskust leida erinevaid assotsiatsioone ja integreerida erinevaid valdkondi ning luua uusi kujundeid. Oluline on ka probleemide leidmise ja sõnastamise oskus, mida kõige paremini toetab uurimusliku õppe metoodika. Looming ei saa tekkida n-ö tühjale kohale, selle avaldamiseks on vaja ka teatavat põhiteadmiste ja erioskuste baasi ning oskust oma tegevust planeerida ning arengut hinnata (metakognitiivsed oskused).

Lastes loova tegevuse motiveerimiseks on vaja, et lapsevanemad ja õpetajad oskaksid tugevdada positiivset suhtumist loovusesse, hindaksid lastes uudishimu ja toetaksid nende julgust eksida. Samuti on oluline julgustada lapsi katsetama uusi ja keerulisi ülesandeid, toetada nende püsivust ja järjekindlust ja õpetada neid tundma rõõmu tegevuse protsessist enesest ehk teisisõnu – toetama nende seestmist motivatsioon

Kasutatud kirjandus:

Cropley, A.J. & Urban, K. K.(2000). 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* (pp 499-523). Oxford: Elsevier..

Csikszentmihalyi, M.& Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In:

Heller, K. A., Mönks, F. J., R., Sternberg J. & Subotnik, R. F. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp 81-93). Oxford: Elsevier.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: Sternberg, R. (Ed.). *Handbook of Creativity* (pp 313-333). New York, Cambridge University Press,.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New horizons.* Basic Books.
- Heinla E. (2008). Loovuse areng. In: E. Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 238-246). TÜ Kirjastus,.
- Heinla, E. (2002). Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega. Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Kotzbelt,A., Beghetto, R.A. & Runco, M.A. (2010). Theories of Creativity. In: J.S. Kaufmann, R.J.Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp 20-48). Cambridge University Press.
- Makel, M.C. & Plucker, J.A. (2008). Creativity. In: S.I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children* (pp 247-270). Springer.
- Mikita, V. (2000). Kreatiivsuskäsitluste võrdlus semiootikas ja psühholoogias. *Dissertationes semiotice Universitati Tartuensis 3*, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Saul, H., Sepp, V., Päiviste, M. (2007). Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides. Tartu Ülikooli Teaduskool.
- Saunders Wickes, K.N. & Ward, T.B. (2008). Creative cognition in gifted youth. In: L.V. Shavinina (Ed.). *Intrnational Handbook of Giftedness* (pp 381-396). Springer.
- Sepp, V. (2010) . Andekusest ja andekatest lastest. Atlex,

Topelt-erivajadusega lapsed

Viire Sepp

Mõiste

Definitsiooni järgi on topelt-erilisusega (ingl. k. *twice exceptionality, dual või double exceptionality, sageli kasutatakse ka tähist 2E*) tegemist sellistel juhtudel, kui inimesel on mingis valdkonnas väga kõrged võimed, näiteks kas intellektuaalsed või mingis konkreetses esitlus- või oskustega seotud valdkonnas, aga samas ka mingi puue või häire. Kuna mõlemad – nii puuded/häired kui ka eriline andekus on õppeprotsessi kontekstis hariduslikud erivajadused (Neihart, 2008; Lupart & Toy, 2009; Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus), siis on tegemist **topelt hariduslike erivajadustega** (edaspidi topelt HEV). Enamikul juhtudel on andekusega kaasnevad muud erivajadused õpiraskuste põhjuseks.

Sageli on tegemist selliste juhtumitega, kus andekusele ja mingile ühele puudele/ häirele kaasneb mõni muu täiendav häire – sel juhul kõneleme **mitmesest hariduslikust erivajadusest** (ingl. k. *multiple exceptionality*). Uuringute kohaselt on kaasnevad häired topelt HEV laste puhul kaunis sagedasti esinevad (Montgomery, 2009).

Teaduslik huvi selle erilise andekate grupi vastu tekkis 1970ndate lõpus, termin „gifted handicapped“ lisati ERIC andmebaasi indeksisse 1977.a. Samast ajast on andmeid ka spetsiaalsete eriprogrammide loomise kohta topelt-HEV õpilastele (Lupart & Toy, 2009). Eesti eripedagoogika kontekstis pole see valdkond (vähemasti terminina topelt-HEV) seni erilist tähelepanu leidnud, vastavat temaatikat on teadaolevalt käsitletud ning välislektoreid kaasatud vaid TÜ teaduskooli poolt korraldatud koolitustel või konverentsidel. Nii näiteks oli TÜ teaduskooli poolt 2010.a. korraldatud konverentsil „Andekus – kink ja koorem“ töötubade peateemaks just topelt HEV ja mitmene HEV, töötoad viis läbi prof D.Montgomery (Vt <http://www.teaduskool.ut.ee/4448>).

Sagedamini on andekusega seonduvateks häireteks düsleksia, düsgraafia, düspraksia (apraksia), tähelepanuhäire ja hüperaktiivsus, Aspergeri sündroom või teised autismi spektri häired, aga ka sensoorse integratsiooni häired (Montgomery, 2009). Samuti on andekate hulgas emotsionaalselt häiritud, käitumisraskustega või füüsilise puudega lapsi (Neihart, 2008).

Topelt HEV õpilased

Kirjanduses on sagedamini välja toodud kolme tüüpi topelt-HEV õpilasi, seejuures rõhutatakse, et iga konkreetse juhu puhul on äärmiselt vajalik väga individuaalne lähenemine nii identifitseerimisel kui ka korrigeerimis- ja/või sekkumistaktikate valimisel.

Topelt HEV laste populatsiooni suurusel annavad aimu numbrid, mida on kirjanduses toodud USA kohta – uuringute kohaselt on USA-s hinnanguliselt enam kui 300 000 topelt HEV õpilast (Neihart, 2008).

Niisuguste laste puhul tuleb erilist tähelepanu tuleb pöörata võimalikele väärdiagnooside ohtudele, sest paljud andekusega seonduvad käitumisjooned võivad sarnaneda või maskeerida õpiraskuste põhjuseks olevaid häireid (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olencak, 2005).

Kolme tüüpi topelt HEV õpilasi toovad välja nii Webb jt (2005), Neihart (2008), Montgomery (2004) kui ka Lupart ja Toy (2009).

Esimese grupi topelt HEV õpilasi moodustavad niisugused lapsed, kelle õpitulemused on algklassides suhteliselt head. Õppekava raskemaks muutumisega nende tulemused järjest halvenevad, kuid ka siis võivad jääda nende õpiraskused varju, kuna nende põhjuseks arvatakse nende probleemide põhjuseks olevat pigem motivatsioonipuudus, madal enesehinnang või mõni muu tegur. Montgomery (2004) kasutab selle grupi iseloomustamiseks terminit „vastuoluline“ topelt-erilisus.

Teise grupi moodustavad lapsed, kelle õpiraskused on küll üsna varakult tuvastatud, kuid kelle kõrged võimed on jäänud avastamata. Niisugustele lastele määratakse tavaliselt õpiabi ja erinevaid kompensatsioonimeetmeid, kuid neile ei pakuta võimetekohaseid ülesandeid ega arenguvõimalusi nende tugevates valdkondades. Sellesse gruppi kuuluvad tavaliselt düslektikud, düsgraafikud, koordinatsiooniprobleemide või sensoorse häirega õpilased.

Kolmanda, kõige suurema grupi moodustavad lapsed, kelle võimed ja õpiraskused kas maskeerivad või varjavad üksteist. Need lapsed ilmutavad tavaliselt nõutavale tasemele vastavaid tulemusi ja neid peetakse lihtsalt keskpärasteks. Nende tase ei vasta nende tegelikule potentsiaalile. Sageli on neil sotsiaalsed ja käitumisraskused, nad on unelejad, kool ei huvita neid, nad jätavad „laisa“ mulje. Tihti kuuluvad niisugused lapsed ka teise keele- või kultuuritaustaga või sotsiaalselt vähekindlustatud peredesse (Montgomery, 2004).

Webb jt (2005) osutavad, et sageli jäävad topelt-erivajadusega andekad lapsed avastamata kuni 3.-4.klassini, aga vahel isegi kuni keskkoolini.

Haridussüsteemis on topelt HEV lapsed üks suuremaid riskigruppe. Seda nii raskuste tõttu indetifitseerimisel ning suurte väljakutsete tõttu, mida on keeruline täita tulenevalt õpikeskkonna, hariduskorralduse, õpetajahariduse kui ka hariduspoliitika puudujääkidest. Seetõttu pole imeks pandav ka õpetajate vähene valmisolek tööks niisuguste lastega (Nicpon, Allmon, Sieck, Stinson, 2011).

Andekuse ilmingud topelt HEV lastel

Andekuse ilmingud lastel on sarnased - olgu siis tegemist kaasneva puudega/ häirega või mitte. Lupart ja Toy (2009) ja Neihart (2008) toovad mitmetele allikatele tuginedes esile järgmisi intellektuaalsele andekusele viitavaid karakteristikuid, mis on sageli iseloomulikud ka topelt HEV lastele:

- a) suurepärase mälu, lai teadmiste baas;
- b) suurepärased analüütilised ja loominguilised probleemilahendusoskused;
- c) eriline uudishimu, janu teadmiste ja oskuste omandamise suhtes;
- d) uudsuse ja kompleksuse eelistamine;
- e) erakordne taip;
- f) eriline huumorimeel;
- g) paremad verbaalsed oskused;
- h) püsivus intellektuaalsete või akadeemiliste ülesannete lahendamisel, süvenemisvõime;
- i) ebatavaline tundlikkus,
- j) teadlikkus oma tugevustest/oskus oma tugevuste rakendamiseks.

Topelt HEV puhul nagu ka üldiselt on andekuse määratlemine suhteliselt keerukas ning sõltub sellest, mis eesmärkidel, kus ja mis kontekstis see aset leiab. Puudega lapse puhul, kes näiteks ei suuda pintsli käes hoida või rääkida, on tema spetsiifilise eriarde ja loominguilise potentsiaali märkamine kindlasti palju keerulisem kui tavalapse puhul. Seetõttu on õpetajatele ja lapsevanematele kindlasti vajalikud teadmised nii andekuse kui ka konkreetsete puuete/häirete kohta.

Sotsiaalsed ja emotsionaalsed probleemid topelt HEV laste puhul

Topelt HEV lastel on kõrgendatud risk emotsionaalsete ja sotsiaalsete probleemide tekkeks ning seega ka suurem oht nende emotsionaalsele heaolule. Faktorid, mis ohustavad topelt HEV laste normaalset arengut ning teevad nad vastuvõtlikumaks negatiivsetele elujuhtumitele, võivad olla kas bioloogilised, psühholoogilised, kognitiivsed või keskkonnaga seonduvad.

Mingite joonte poolest sarnanevad topelt HEV lapsed nõ tavalistele õpiraskustega lastele.

Neihart (2008) toob välja järgmised:

- a) segab klassis,
- b) raskused tunnetuslikes võimetes,
- c) hoolimatu ja korratu;
- d) madal akadeemiline enesehinnang;
- e) raskused emotsionaalse stabiilsusega;
- f) sotsiaalne ebaküpsus,
- g) raskused automaatsete oskustega (näiteks järjestamine, grupeerimine, kirjutamise kiirus).

Lupart ja Toy (2009) osutavad mitmete uuringute tulemustele toetudes mõnedele sagedamini esinevatele emotsionaalse sfääriga seotud negatiivsetele joontele topelt HEV õpilaste puhul:

- a) raskused eneseaktsepteerimisega;
- b) habras mina-kontsept;
- c) sotsiaalne ebamugavustunne, piinlikkustunne, häbi;
- d) tugev frustratsioon ja viha;
- e) vajadus välja elada mahasurutud tundeid ja energiat;
- f) konfliktid eakaaslaste, õpetajate ja perega;
- g) perfektsionism.

Perfektsionismi peetakse topelt HEV laste puhul nende emotsionaalsele heaolule kõige hävitavamaks, kuna perfektsionistlikud lapsed kipuvad varjama oma puudeid või siis töötama üle oma jõu, kuna nad soovivad näidata oma tugevaid külgi või on seadnud endale üle jõu käivad standardid või eesmärgid. Nagu andekate puhul üldiselt, kipuvad perfektsionistlike topelt HEV laste puhul nõudmised enda vastu aastatega kasvama ja eriti teismelisena on nad seetõttu eriti ohustatud depressioonist (Saul, 2006).

Suuresti topelt HEV lastele omase frustreerituse ning haridussüsteemi võimetuse tõttu välja selgitada nende individuaalseid õpivajadusi ning toetada nende tugevusi on need lapsed palju vastuvõtlikumad depressiooni, ärevuse, enese isoleerimise ja alasoorituse suhtes, samuti on nende puhul suurenenud risk saada kaaslaste poolt tõrjutud või langeda kiusamise ohvriks.

Mõningatel puhkudel, kui topelt HEV õpilast koheldakse eriliselt pigem tema puude tõttu, võivad neil tugevneda sõltuvad käitumismallid. Samas sobivas, lapse andeid ja tugevusi toetavas keskkonnas, kus tal on võimalik püüelda ka edule, on võimalik tugevdada tema enesekindlust ning seeläbi parandada ka suhteid kaaslastega ning suhtumist kooli ja õpitegevusse.

Topelt HEV õpilaste identifitseerimine

Nagu ka andekuse puhul, on topelt HEV puhul identifitseerimise juures kõige suuremaks ohuks stereotüüpidest või eelarvamustest kantud uskumused. Üsna tavaline on, et on raske seostada andekust kellegagi, kel on mingi puue või häire. Kindlasti mõjub barjääre purustavana, mida rohkem konkreetseid näiteid või juhtumeid jõuab meedia või muude kanalite kaudu avalikkuse ette. Düslektikutest kuulsused nagu Steve Jobs või Tom Cruise (vt lisa <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/famous-dyslexics.html>), autistlikud kunstnikud (Leland Lee on üks niisugustest, kelle tööd on olnud eksponeeritud andekusuurijate konverentsidel, vt <http://lelandlee.com/gallery/>) või silmapaistvad „2E“ teadlased nagu Nobeli laureaat John (Nash National Geographic’u dokumentaal <http://www.youtube.com/watch?v=QNRrDYE74ZE> tema elulool põhinev mängufilm „Piinatud geenius (A Beautiful Mind, režissöör Ron Howard, peaosas Russell Crowe <http://www.youtube.com/watch?v=chXlfhJ36lw>) või Stephen Hawking (vt <http://hassam.hubpages.com/hub/Stephen-Hawking-One-Of-The-Greatest-Scientists-Of-Modern-Times>, lühibiograafia <http://www.youtube.com/watch?v=lr6XbwSOBxM>) on kindlasti niisugused juhtumid, mis purustavad eelarvamusi. Ka eesti ajakirjanduses on viimastel aegadel ilmunud mitmeid artikleid topelt HEV lastest või noortest, mis aitavad näha varjatud andeid ka „ebatavalises kestas“ (vt näteks <http://www.tartupostimees.ee/1828314/eriline-kunstnik-joonistas-ule-tuhande-nao>, <http://www.tartupostimees.ee/599282/eriline-mees-naitas-erilisi-pilte>) ja arvamused, mis probleemile tähelepanu osutavad (vt nt <http://arvamus.postimees.ee/1119106/tiina-kangro-meil-on-aega-veel>).

Teine põhjus, miks topelt HEV lapsi on keeruline identifitseerida, on see, et tegemist on väga heterogeense grupiga, - andekatega, kes on esindatud erinevate muude HEVide hulgas. Nende seas võib olla lapsi, kes on matemaatikas silmapaistvalt andekad, kuid ei suuda lugeda või lapsi, kes omavad silmapaistvaid verbaalseid võimeid, aga on autistlike joontega jne.

Kuigi koolidel on seaduse kohaselt kohustus HEV õpilaste identifitseerimiseks, puudub neil tegelikkuses paindlikkus kindlustada nii andekuse kui õpiraskuste tuvastamine. Eriti olukorras, kus topelt HEV pole määratletud diagnostilise klassifikatsioonina ning seetõttu puuduvad ka selged kriteeriumid tuvastamiseks. Topelt-HEVi ei ole käsitletud ka Eesti haridusseadustikus.

Neiharti (2008) andmetel, tuginedes erinevatele allikatele, on traditsioonilised õpiraskuste identifitseerimise käsitlused, võimete ja saavutuste lahknevuse ja individuaalsete erinevuste mudelid saanud tugeva kriitika osaliseks, kuna nende puhul on leitud hulgaliselt psühhomeetrilisi ja teoreetilisi vigu. On leitud, et lahknevused võimete testides ei erista efektiivselt andekaid õpiraskustega või õpiraskusteta lapsi. Ka on konsensuslik arvamus, et intelligentsustestid ei peaks olema esmased võimete väljaselgitamise instrumendid, vaid üksnes vajaduse korral kasutatavad lisavahendid laste tugevuste ning õpivõime identifitseerimiseks.

Enim tunnustust on topelt HEV identifitseerimisel leidnud dünaamiline hindamismeetod, nn test-sekkumine-retest formaat, so diagnostiline protseduur, mis selgitab välja lapse võime õppida kogemusest. Dünaamilise hindamise eesmärgiks on anda kvalitatiivne pilt lapse võimetest ja puudustest ning õpetamise efektiivsusest. Lisaks soovitatakse kasutada mitmesuguseid erinevaid saavutuse mõõdikuid, vaadelda last tegevuses, kasutada õppekava-põhist hindamist (lugemiskontroll, õpilase tööd jms), vaadelda saavutusi aja jooksul, ning kindlasti märgata ja silmas pidada tulemuste langemist koos ilmingutega erakordsetest võimetest. On osutatud, et nende õpilaste terasem jälgimine, kelle tulemused langevad formaalhariduse esimese 3 kuni 5 aasta jooksul, võib viia niisuguste õpilaste tuvastamiseni, kellel on keskmisest kõrgemad või erakordsed kognitiivsed võimed koos õpiraskustega (Neihart, 2008).

Sekkumismeetmete toime hindamine ja selle dokumenteerimine võimaldab samuti suurendada topelt HEV õpilaste tuvastamise efektiivsust.

Igal juhul on mitmekülgsed skriinimismeetodid ning tihe koostöö õpetajate ning tugipersonali vahel topelt HEV laste tuvastamisel äärmiselt olulised. Samuti on efektiivse tuvastamise eelduseks õpetajate ettevalmistus ning teadmised andekusest ning selle avaldumise eripäradest puute ja erinevate häirete olemasolu korral. Mitmemõõtmeline lähenemine ning mitmekesised informatsiooniallikad (õpetajate ja lapsevanemate hinnang, õpilase jälgimine, küsimustikud, tööde portfoolid jms) suurendavad topelt HEV varase tuvastamise efektiivsust.

Topelt HEV laste peamised alamgrupid

Spetsiifiliste õpiraskustega andekad õpilased

Spetsiifiliste õpiraskustega (eesti keeles kasutusel ka termin spetsiifilised õpivilumiste häired) andekad lapsed moodustavad äärmisele raskesti identifitseeritava grupi. Õpiraskused võivad ilmnedu väga erinevates vormides ning võivad väljenduda puudujääkides - kas eraldi või mõnikord ka kõigis koos - keelelistes või matemaatilistes võimetes. Häired kesksetes psühholoogilistes protsessides, mille peamiseks väljenduseks on raskused suulises väljenduses, kuuldu mõistmises, kirjalikus eneseväljenduses, arvutamises või matemaatilises mõtlemises (eeldusel, et last on adekvaatselt õpetatud), on arvatavasti põhjustatud kesknärvisüsteemi düsfunktsioonist (Lupart ja Toy, 2009).

Peamised spetsiifilised õpiraskused on spetsiifiline lugemishäire ehk düsleksia, spetsiifiline õigekirjahäire ehk düsgraafia, spetsiifiline arvutusvilumuste häire ehk düskalkuulia.

Kindlasti on ettekujutus andekuse ning õpiraskuste samaaegsest esinemisest ühes isikus palju segadust tekitav ning eelarvamuslikult justkui teineteist välistav.

Identifitseerimisraskuste tõttu on selliste laste leidmine ning nende annete arengu toetamine pigem juhuse ning õnne küsimus. Ka Eestis, kuna koolivalmidustestide või tõmbekoolide koolikatsete andeka sooritamisel jäävad andekad õpiraskustega lapsed üsna tavaliselt eakaaslastele alla. Kuulda on olnud sellistestki juhtumitest, kus näiteks matemaatiliselt väga düsgraafiku sisseastumiskatsetest läbipääsemise tõttu on järgnevatel aastatel modifitseeritud koolikatsete sisu, et välistada taoliste, kooli jaoks keerukate „erisuste“ sattumist sissesaanute nimekirja.

Metauuringus, milles analüüsiti viimase 20 aasta jooksul PsycINFO ja ERIC andmebaasides avaldatud empiirilisi uuringuid topelt HEV laste kohta (Nicpon jt., 2011). Leiti, et kõige rohkem on selle kontingendi hulgas tehtud uuringuid just õpilaskustega intellektuaalselt andekate laste kohta. Nende uuringute hulgas võib esile tuua neli peamist valdkonda: a) identifitseerimisega seotud uuringud, b) kognitiivsed ja akadeemilised omadused; c) psühholoogilised faktorid; d) sekkumistaktikate efektiivsuse uuringud.

Identifitseerimisel tuleks nende uuringute põhjal arvestada asjaoluga, et sageli on topelt HEV õpilastel töömälu ja protsessuaalne kiirus märksa madalam kui lihtsalt intellektuaalselt võimekatel lastel. Samuti on õige sage, et õpiraskustega andekaid üleüldse ei kaasatagi tuvastamisprotsessi, kuna järeldusi tehakse lihtsalt nende akadeemilise edukuse põhjal, mis on arusaadavalt madal – selle asemel, et uuritaks lahknevust nende võimete ning soorituse vahel. Analüüsitud uuringutes on toodud välja ka vajadus indiviidikeskse (mitte õpilasi omavahel võrdleva) hinnangu kui peamise tuvastamismeetodi kasutamiseks. Akadeemiliste tulemuste või võimete testimise asemel on paljud teised meetodid mingis valdkonnas keskmisest kõrgemate võimete tuvastamiseks hoopis informatsioonirikkamad. Nende õpiraskustega õpilaste puhul, kellel on andekus juba tuvastatud, soovitatakse kasutada mitmedimensioonilist vaatlust pikema aja jooksul, et avastada võimalik tulemuste langemine võimalikult varases staadiumis, kuna topelt HEV õpilastel on suurem risk alasoorituse ilmnemiseks.

Kognitiivsete võimete osas on Nipconi ja tema kolleegide (2011) poolt analüüsitud uuringutes leitud, et õpiraskustega õpilastel on kõrged verbaalse taiplikkuse, kontseptualiseerimise ning verbaalse mõtlemise võimed, aga madalad ruumilised, dekodeerimise võimed, kehv auditiivne mälu ning infotöötlemise kiirus. Lupart ja Toy (2008) viitavad uuringutele, mis toovad õpiraskustega andekate puhul esile selliseid sümptomeid nagu võimetus parafraseerida, teha kokkuvõtteid, formuleerida prognoose, kasutada kujutlust, genereerida küsimusi, ja sidustada ideid varasemate teadmistega. Samas on Nipcon jt (2011) viidatud uuringutes leitud, et metakognitiivsete võimete ehk probleemilahendusoskuse ja võimes rakendada teadmisi uues situatsioonis on õpiraskustega andekatel õpilastel need pigem sarnasemad intellektuaalselt võimekate kui keskmiste võimetega õpilastele, kuid nad ei ole endas nii kindlad. Seetõttu vajavad sellised õpilased kindlasti spetsiaalset juhendamist, kuidas rakendada metakognitiivseid oskusi, samuti kinnitust nende kognitiivsete võimete suhtes, et tõhustada nende õppimist. On leitud, et kui õpetajad pööravad rohkem tähelepanu õpiraskustega andekate õpilaste annete arendamisele, siis hakkavad need õpilased ka tegutsema pigem kui tavalised andekad õpilased, mitte sarnaselt oma nõ tavalistele õpiraskustega eakaaslastele

Psühhosotsiaalsete faktorite osas tuuakse kõnealuses metaanalüüsis (Nipcon jt, 2011) esile, et õpiraskustega õpilastel on negatiivsete koolikogemuste tõttu küllalt omased läbikukkumise, depressiooni, madala enesetõhususe ja väärtusetuse tunded. Pole üllatav, et need tunded väljenduvad sageli agressiivses või hüperaktiivses käitumises.

Huvitava paralleeli on õpiraskustega õpilaste ja andekate õpilaste puhul välja toonud Lupart ja Toy (2008). Mõlema grupi puhul on leitud, et põhikoolis võib neil olla vähem sõpru, nende sõprussuhted pinnapealsemad, nad on vähem sotsiaalselt aktsepteeritud, neil on madalamad sotsiaalsed oskused ja käitumisprobleemid – andekate puhul on niisugused negatiivsed jooned sageli põhjustatud nende unikaalse isiksuse pärast teiste laste poolt mitte-omaksvõtmise tõttu. On leitud, et mõnikord on andekus õpiraskustega õpilaste puhul isegi lisarisk sotsiaalseteks ja emotsionaalseteks probleemideks.

Teisalt on uuringuid, millest nähtub, et andekad õpiraskustega õpilased valdavad paremaid kohanemismehhanisme toimetulekuks koolist põhjustatud stressi ja frustratsiooniga. Ka ei taju niisugused õpilased ise nii palju psühhosotsiaalseid probleeme, kui arvavad neil olevat õpetajad või vanemad. Kindlasti rõhutavad sellised vasturääkivad uuringute tulemused taas vajadusele väga individuaalselt käsitleda ja analüüsida iga konkreetse õpiraskustega andeka õpilase sotsiaalseid ja emotsionaalseid vajadusi.

Sekkumistaktikate efektiivsuse uuringutes on viimastel aastatel tehtutest üks ulatuslikumaid 2008.aastal läbi viidud uuring (autorid Crim, Hawkins, Ruban ja Johnson), kus analüüsiti õpiraskuste tõttu abiteenust saavate õpilase individuaalseid õppekavu. Selles uuringus vaadeldud 1045 õpiraskustega õpilase hulgas leitud 112 väga kõrge IQ skooriga õpiraskustega õpilase individuaalses õppekavas polnud mitte ühegi puhul nimetatud, et neile oleks rakendatud eriprogrammi ka nende andekuse arendamiseks, enamgi veel – pigem rakendati nende õpilaste puhul märgatavalt vähem hariduslikke erimeetmeid kui võrdluses välja toodud keskmise või madala IQga õpilastele (täpsemalt vt Nipcon jt., 2011).

Kõige efektiivsemateks on osutunud programmid ja sekkumistaktikad, kus on samaaegselt õpiraskuste korrigeerimisele rakendatud ka erimeetmeid õpilaste annete arendamiseks. Enamik uuringuid (Nipcon jt., 2011) kinnitavad ja samal seisukohal on ka praktikud (Montgomery, 2009), et toetamaks õpiraskustega õpilaste akadeemilist edenemist on efektiivsem lähtuda sekkumisstrateegiate kavandamisel esimesena nende andekusest ja alles seejärel nende õpiraskustest.

Aktiivsus-tähelepanuhäirega andekad lapsed

Aktiivsus-tähelepanuhäire (eesti keeles kasutatakse lühendit ATH, inglise keeles ADHD) puhul on iseloomulikeks sümptomiteks tähelepanematus, hüperaktiivsus ja/või impulsiivsus, mis on arenguliselt ebakohased ega ole muude tingimuste tulemus. ATH ilmneb kolme alamtüübina.. Tähelepanu puudulikkust iseloomustab unistamine, unelemine, kõrvalekaldumine, unustamine, apaatia, tõrksus kehtvat vaimset pinget nõudvate tegevuste suhtes jms. Hüperaktiivsele tüübile on iseloomulik püsimatus, rahmeldamine, siblimine, motoorne üliaktiivsus, lärmakus, ja/või impulsiivsus. Kolmandale, kombineeritud tüübile on omased mõlema, nii tähelepanu puudulikkuse kui hüperaktiivsuse tunnused (Lupart ja Toy, 2009).

Kaasaegse käsitluse kohaselt on tegemist arenguseisundiga, mis väljendub nii kognitiivselt (näiteks võimetuses planeerida ja lõpuni viia tegevusi) kui käitumuslikult (impulsiivsus, hüperaktiivsus, kõrvalekadumine). Uuringud kinnitavad ATH geneetilist päritolu koostoimes biomeditsiiniliste, psühhosotsiaalsete ja keskkonnafaktoritega (Nipcon jt., 2011).

.Akadeemiliselt andekatel lastel on ATH sageli kaasnev (Webb jt, 2005). Samas on leitud, et andekate karakteristikud nagu äärmuslik intensiivsus ja kõrgeenergeerunud energilisus kattuvad sarnaste ATH sümptomitega, mis võivad suurendada väärdiagnoosi ohtu (Reis ja McCoach, 2002, Webb jt, 2005). Peamine erisus seisneb selles, et kui ATH lapsed ilmutavad neid tunnuseid vähemal või suuremal tasemel igas olukorras, siis andekate puhul on need käitumisprobleemid situatsioonispetsiifilised ning ilmnevad peamiselt väljakutse puudumisel (igavus).

Sepp (2010) on välja toonud võrdluse ATH ja andekate käitumuslike joonte vahel. Tähelepanuhäirega sarnased on andekatel lastel esinev passiivsus, raskused aja planeerimise või iseseisva töötamisega, probleemid sõprade leidmisega, madal enesehinnang, pinged, motivatsioonipuudus. Mõtlematus, kiired tujumuutused, rahmeldamine jms nähud on sarnased pärsitud pidurdusprotsessidega impulsiivsetele lastele. Järgnevas tabelis on toodud erinevused käitumisjoontes, mis aitavad teha vahet, kas tegemist on tähelepanuhäirega/hüperaktiivse või andeka lapsega.

Tähelepanuhäirega/hüperaktiivse (ATH) ja andeka lapse käitumise võrdlus (Sepp, 2010, lk 66)

ATHga lapse käitumine	Andeka lapse käitumine
Halb tähelepanuvõime <u>enamikus</u> situatsioonides	Halb tähelepanu, igavlemine, unistamine <u>spetsiifilistes</u> situatsioonides
Põhjusest sõltumatu püsimumatus ülesannetes, tegevuse katkestamisel ei suuda ülesande juurde naasta	Püsimumatu <u>ebasobivates</u> ülesannetes, suudab üleande juurde naasta ilma utsitamiseteta
Impulsiivsus, võimetus tasu edasilükkamiseks	Otsuseid tehakse arukalt
Suutmatus korraldusi järgida või pärsitud käitumine	Intensiivsusest tingitud "lahingud" autoriteetidega
Aktiivsus, püsimumatum kui normlaps; uues situatsioonis võib esimesel korral mitte ilmutada impulsiivset käitumist	Kõrge aktiivsuse tase, vähene unevajadus; suudab kontsentreeruda ja olla liikumatult pikka aega, kui tegevus pakub huvi
Raskused reeglite ja regulatsioonide järgimisega	Vaidlustab reegleid, kombeid ja traditsioone

ATHle sarnased jooned ilmnevad andekatel tavaliselt kas asünkroonse arengu, mittesobiva koolikeskkonna või sotsiaalse kohanematus tõttu (Webb jt, 2005).

Andekatele ATHga lastele on omane märksa ulatuslikum asünkroonsus kognitiivses, sotsiaalses ja emotsionaalses arengus kui lihtsalt andekate laste puhul (Lupart ja Toy, 2009). Sama allikas viitab ka mitmetele uuringutele, kus on leitud, et selle alarühma topelt HEV õpilastel on raskusi vastu võtta piisavalt infot, et säilitada erksus ja virgus, samuti ei jätku neil piisaval hulgal tähelepanu ülesandele, et olla seesmiselt motiveeritud.

Nicponi jt (2011) poolt analüüsitud viimase 20 aasta jooksul avaldatud empiirilised uuringud ATHga andekate laste kohta toovad esile, et akadeemiliselt andekad ATHga lapsed maskeerivad tahtmatult oma andekust ja/või häiret, samuti kogevad nad märkimisväärselt sotsiaalseid raskusi. ATHga andekad õpilased sooritavad võimete teste halvemini kui teised andekad lapsed, samuti on neil enam kaasnevaid psühhopatoloogiaid nagu ängistus, tujukõikumised, käitumishäired.

Andekate ATHga õpilaste tugevustena nimetatakse võimet töötada kiiresti ja kõrge kvaliteediga, spontaanset ja positiivset ellusuhtumist, pehmet loomust ning usaldust teiste inimeste suhtes (Lupart ja Toy, 2009).

Teadaolevalt on ATHd diagnoositud rohkem poiste hulgas ning nende kohta on enam ka empiirilistel uuringutel põhinevaid andmeid (Nicpon jt., 2011). Nii näiteks on leitud, et ATHga andekad poisid on emotsionaalselt äärmiselt ülitundlikud ning kannatavad enam distressi all kui ATHga poisid või akadeemiliselt andekad poisid. Samuti on neil ilmnenu suuremaid raskusi suhetes eakaaslastega ning märke pereprobleemidest.

Nad on sageli alasooritajad, neil on raskusi initsiatiivi võtmisega ja ülesandele fokuseerumisega, samuti väldivad nad sageli kodutöid. Samas on neil leitud olevat sügav huvi loodusteaduste, sotsiaalteaduste, kosmoloogia ja ulme vastu. Ka valmisolekut koostööks teistega ning vabatahtlikku lugemist on ATHga poistel täheldatud rohkem kui lihtsalt andekatel poistel. ATHga lastel leitud üldiselt kõrge loomingulisusega (Cramond, 1995) on selgitatav, miks ATHga poisid naudivad väljakutseid ja neil on annet spetsiifilistes valdkondades, mida on vaja toetada

ATHga tüdrukute puhul on leitud, et nad ei usu oma võimetesse, nad eitavad oma andekust, eriti nendel puhkudel, kui nad on väga kõrge intellektiga. Nad maskeerivad oma teistsugust ning see omakorda võib käivitada protsessid, mis viivad alasoorituse tekkeni (Nadeau, 2004 ref. Lupart ja Toy, 2009 järgi).

Klassi tegevust häiriva käitumise muutmiseks soovitatakse käitumise korrigeerimise tehnikaid, sotsiaalset modelleerimist ja enesevaatlust, samuti struktureeritud keskkonna loomist. Rõhutatakse, et probleemse käitumise nähte tuleb kindlasti analüüsida keskkonna, õppekava ja kontekstuaalsete faktorite taustal. Sekkumistaktikate valikul on ATHga andekate puhul esmatähtis ettevaatlik (seoses väärdiagnoosi ohuga) ja väga individuaalne lähenemine, et leida sobiv lahendus. Õppekava diferentseerimine nii, et see pakuks õpilastele vajalikke väljakutseid, on kindlasti asjakohane.

Autismispektri häirega andekad lapsed

Prevasiivse arenguhäire ehk autismispektri häirete (edaspidi ASH) hulgas on kõige sagedasemad autism ja Aspergeri sündroom. ASHga inimestele on tüüpilised sotsiaalsed, kommunikatiivsed ja käitumuslikud eripärad. Erinevused ASHga inimeste vahel väljenduvad ajas, millal sümptomid avaldusid, nende sügavuses ja sümptomite iseloomus. Nõ klassikalistel autistidel võib esineda ka kõne- või intellektipuet, Aspergeri sündroomi puhul on intellekt normikohane või sageli kõrgem.

Kui lähtuda andekuse väga kitsast määratlusest, st lähtudes erakordsetest erivõimetest, siis üheks alagrupiks on arengupeetusega inimesed, kellel on erakordsed mentaalsed saavutused mingis väga kitsas vallas - nn autislikud või idiootlikud „õpetlased“ (üldkasutatav on ka prantsuse k. pärinev termin „savant“). Neist üldtuntumad eriliste võimete variandid on erakordne mälu, arvutamisevõime, kunsti- või muusikaline võimekus, mehhaaniline võimekus, pseudoverbaalne võime. Meeste hulgas on autistlike savante tuvastatud arvukamalt kui naiste seas.

On leitud, et ASHga inimesed töötlevad informatsiooni omapärasel viisil. Ruumiline võimekus on üks üldisemaid autistidele omaseid jooni ja teatud situatsioonides võib see olla suur eelis. Nii näiteks on autistlike inimeste värbamise vastu huvi tundma hakanud IT firmad.

Muidugi on vaja silmas pidada, et ASH andekate õpilaste puhul on leitud märgatavalt rohkem probleeme psühhosotsiaalses sfääris (Nicpon jt, 2011). Enamikule ASH inimestele on tüüpiliseks probleemiks raskused sotsiaalses suhtlemises. Neil on puudulik empaatiavõime ning nad ei suuda tajuda ning adekvaatselt tõlgendada sotsiaalseid vihjeid ja nüansse. Samuti eelistavad nad rutiini ning on rituaalide kammitsais, mõningatel juhtudel on need omandanud kinnisidee või sundmõtte mõõtmed. Neil on raskusi (Webb jt., 2005).

ASHga andekate puhul on vaja arvestada nende kalduvust ebatüüpilisele käitumisele, tähelepanuprobleeme, kõrgeenenud depressiivsust, erakliikkust ja erisusi sotsiaalsetes oskustes.

ASH ja intellektuaalselt andekate puhul on leitud mitmeid kattuvaid omadusi, mistõttu on vaja väga tähelepanelikku tuvastamist, sh ka intellektuaalsete võimete, käitumise ja sotsiaalsete oskuste hindamist, et vältida väärdiagnoose. Praktikast kiputakse pigem üle diagnoosima

ASHd kui andekust, põhjuseks enamasti otsustajate mittepiisav ettevalmistus andekusega seonduvates eripärades (Webb jt., 2005; Nicpon jt., 2011).

Andekusest tulenevad iseärasused, mis sarnanevad Aspergeri sündroomile omastele joontele, võivad avalduda näiteks väga kitsas erihuvis, suurepärase sündmuste ja faktide mälus, raskuses sotsiaalses lävimises, motoorses kohmakuses, verbaalses varaküpsuses või kõne voolavuses, pidevas küsimuste esitamises, ülitundlikkuses meeleliste stiimulite või õigluse suhtes. (Webb jt 2005). Sarnaseid jooni on ilmutanud mitmed suurkujud. Aspergeri sündroomi esinemisega on spekuleeritud näiteks Leonard da Vinci, Newtoni, Beethoveni, Mozarti jpt. puhul. On oletatud, et ka Einsteinil võis olla Aspergeri sündroom, kuna tal oli raskusi suhtlemises, ta oli lapsena üksildane jne, kuid seda on tõrjutud väitega, et tal olevat olnud väga hea huumorimeel, mida Aspergeriga inimestel tavaliselt ei ilmne (Sepp, 2010)..

Peamine raskus, millega õpetajad ASHga andekate laste puhul pörkuvad on – kuidas sobitada nende intellektuaalse arengu toetamine nende topelt HEVist tulenevate käitumuslike, sotsiaalsete ja emotsionaalsete probleemide lahendamisega. Seetõttu on ka empiirilistes uuringutes leitud, et vaid vähestele ASHga andekatele lastele rakendatakse koolis eriprogramme seoses nende ande arendamisega, üldjuhul tegeldakse eeskätt teise erivajaduse kompenseerimisega (Nicpon jt, 2011).

Andekad meelepuudega lased

Ka kuulmis- või nägemispuudega andekate laste puhul on tüüpiline, et rõhuasetus on puudele, mitte aga nende andekusele. Tavaliselt on nende andekust tuvastatud vähem kui tavalastel ning neile rakendatavad programmid ja ka õpe spetsiaalsetes koolides/klassides on pigem suunatud kompenseerimaks meelepuuet (Lupart ja Toy, 2009).

Meelepuudega andekate laste identifitseerimiseks kasutatavad meetodid on põhimõtteliselt samad, mis nõ tavaandekate puhul, loomulikult arvesse võttes nii meelepuude kui kultuurilisi eripärasid.

Kuulmispuudega intellektuaalselt andekate laste puhul on soovituslik kasutada mitteverbaalseid teste. Keskmisel või keskmisest veidi kõrgemal tasemel sooritatud koolipõhiste standardiseeritud teste tuleks märgata kui võimaliku andekuse indikaatorina. Samuti on tuvastamisprotsessis olulised nii vanemate kui õpetajate hinnangud.

Kuulmispuudega andekate laste programmid peaksid vastama võimalikult suurel määral lapse individuaalsetele huvidele, õpiviisile ja erilistele võimetele. Intellektuaalseks stimuleerimiseks soovitatakse kasutada mitte niivõrd mälul, vaid probleemilahendusel ja analüütilisel mõtlemisel põhinevaid ülesandeid.

Nägemispuudega andekate laste puhul tuleb silmas pidada, et nende loovproduktiivsus ja kognitiivne areng on pisut maas tervete laste omast (Lupart ja Toy, 2009). Samas on nägemispuudega intellektuaalselt andekate laste puhul tuvastatud suurepärased verbaalsed võimed, püsivus, motivatsioon, tugev kontsentratsioonivõime, suurepärase mälu sarnaselt nägijatest andekatele. Arvutipõhine või Braille kirjas õppematerjalide olemasolu ja koostöö erinevate tugispetsialistide ning perega lapse iseseisvuse tugevdamiseks on nägemispuudega andekate puhul olulised individuaalse õppekava osad.

Õppe kohandamine topelt HEV laste vajadustele

Erivajaduste pedagoogikas on üks olulisemaid eesmärke laste erisuste varane diagnoosimine ning nende hariduslike erivajaduste arvestamine õppeprotsessis. Topelt HEV laste jaoks on tavakoolis parimaks nende tugevustest ja annetest lähtuv õpe ja rakendatavad kohanemisstrateegiad ja korrigeerimistaktika valik. See eeldab kõigi osapoolte – nii vanemate, kooli juhtkonna, eelmiste ja praeguste õpetajate, tugispetsialistide jt - aktiivset osalemist individuaalse õppekava planeerimisel ning koostööd selle realiseerimisel ning meetmete efektiivsuse hindamisel.

Kuna topelt HEV õpilaste enesehinnang on koolis sageli (ja enamasti negatiivselt) mõjutatud kaaslaste poolt, aga samuti ootuse tõttu, mida neile panevad vanemad või kool (Lupart ja Toy, 2009). Sageli on saadavad signaalid vastuolulised – ühelt poolt kõrged seoses andekusega, teisalt madalamad puuete või häirete tõttu. Rõhutatakse vajadust õpetada topelt HEV õpilast pöörama enda kohta käivaid arvamusi/hinnanguid/ iseloomustavaid sõnu, mille kaudu nad end defineerivad, positiivsesse võtmesse (näiteks hinnagut „kangekaelne“ saab käsitleda kui „visa“).

Lisaks lapse arengu toetamisele vajavad topelt HEV õpilased lisaks individuaalselt õppekavale ka täiendavaid meetmeid – need oleksid emotsionaalne tugi, tugisüsteemid ning nõustamine. Emotsionaalset tuge on vaja eeskätt õpilase enesekindluse, enesevärikuse ja enesehinnangu toetamiseks, tugisüsteeme õpilasele vajaliku toimetuleku tagamiseks ning nõustamist vajalike teenuste saamiseks. Nõustamisel on oluline tähtsus ka

selles, et laps ise mõistaks ja väärtustaks oma võimeid ja võimalusi. Suurimaks eesmärgiks on kujundada lapsest autonoomset õppijat.

Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise kohta on metoodilised materjalid leitavad Õppekava portaalist aadressil
http://www.oppekava.ee/images/5/59/Individuaalne_oppekava.pdf

Kasutatud kirjandus.

Cramond, B. (1995). The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Lupart, J.L., Toy, R.E.(2009). Twice Exceptional. Multiple Pathways to Success. In: Shavinina, L.V. *International Handbook of Giftedness* (pp 507-525). Springer Science+Business media, LLC.

Montgomery, D. (2004). Double Exceptionality: Gifted Children with Special Educational Needs and What Ordinary Schools Can Do. *Gifted Child Quarterly*, 19 (1), 29-35.

Montgomery, D. (2009). Gifted and talented Children with Special Educational Needs- Underachievement in Dual and Multiple Exceptionality. In: D.Montgomery (Ed) *Able, Gifted and Talented Underachievers*, 2nd ed (pp 265-301),. John Wiley & Sons.

Neihart, M. (2008). Identifying and Providing Services to Twice Exceptional Children. In: Pfeifer, S.I. (Ed). *Handbook of Giftedness in Children* (pp 115-137). Springer Science+Business media, LLC.

Nicpon, M.F., Allmon, A., Sieck, B., Stinson, R.D. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1) 3–17.

Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus. RT I, 11.07.2013, 2,
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013002?leiaKehtiv>, vaadatud 06.10.2013

Reis, S.M., McCoach, D.B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10, 113-125.

Saul, H. (2006). Millised on Eesti andekad lapsed. TÜ teaduskool.

Sepp, V. (2010). Andekusest ja andekatest lastest. Atlex.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F. R. (2005).
Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale: Great Potential

TOPELT-ERIVAJADUSTE SEMINAR

Viire Sepp: *Topelt-HEV. Tööleht*

Kaasnev erivajadus	Millele pöörata tähelepanu seoses <u>andekusega</u> ? (käsitleda nii tuvastamise, korrigeerimisstrateegia kui ande arengu aspekti)
Õpiraskused (eeskätt düsleksia, düsgraafia)	
Meelepuue	
AD(H)D	
Asperger (autism)	