

Tartu Ülikool
Loodus- ja täppisteaduste valdkond
Ökoloogia ja maateaduste instituut
Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekava

Kirsten Veelmaa

**Põhikooli ja gümnaasiumi koolijuhtide hoiakud ja arusaamad
andekate õpilaste ning nende hariduse suhtes; õppetöö
rikastamise praktikad andekate õpilaste toetamisel**

Magistritöö (25 EAP)

Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja

Juhendaja: Ana Valdmann, PhD

TARTU 2026

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Kirjanduse ülevaade	7
1.1. Andekuse mõiste ja teoreetilised käsitlused	7
1.2. Andekate õpilaste käsitlemine Eesti haridussüsteemis	9
1.3. Hoiaku mõiste, hoiakud andekatesse õpilastesse ja neid kujundavad tegurid	11
1.4. Andekatele suunatud tugimeetmed	12
1.5. Koolijuhtide roll tugimeetmete rakendamisel	13
2. Metoodika.....	15
2.1. Uuringu disain ja läbiviimine	15
2.2. Valim	16
2.3. Uurimisinstrument	17
2.4. Andmeanalüüs	19
3. Tulemused	20
3.1. Koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes	20
3.2. Andekate õpilaste toetamiseks kasutatavad praktikad ja meetmed	24
4. Arutelu.....	27
Kokkuvõte.....	27
Kasutatud kirjandus	33
Summary	38
Lisad	40
Lisa 1. Küsimustik.....	40
Lisa 2. Hoiakuväidete statistika	46
Lisa 3. Toetamispraktikate sagedusjaotus	49

Põhikooli ja gümnaasiumi koolijuhtide hoiakud ja arusaamad andekate õpilaste ning nende hariduse suhtes; õppetöö rikastamise praktikad andekate õpilaste toetamisel

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada põhikooli ja gümnaasiumi koolijuhtide hoiakud ning arusaamad andekate õpilaste ja nende hariduse suhtes ning kirjeldada õppetöö rikastamise praktikaid andekate õpilaste toetamisel. Empiiriline uuring viidi läbi Eesti üldhariduskoolide koolijuhtimisega seotud vastajate seas veebipõhise küsitluse abil. Tulemused näitasid, et koolijuhtide hoiakud andekatesse õpilastesse on toetavad ja peavad nende arengut oluliseks. Praktikaks kasutatakse siiski eelkõige olemasoleva õppekorralduse raames rakendatavaid lahendusi, nagu mitteformaalse õppimise arvestamine, individuaalsed ülesanded, olümpiaadidel ja ainevõistlustel osalemine ning aineõpetaja täiendav juhendamine. Vähem kasutatakse süsteemsemaid meetmeid, näiteks klassikursuse vahelejätmist või eraldi arengukava koostamist. Uuringu põhjal võib järeldada, et toetav hoiak loob küll eelduse andekate õpilaste toetamiseks, kuid see ei väljendu alati terviklikus koolitasandi süsteemis.

Märksõnad: andekus, koolijuhtide hoiakud, õppetöö rikastamine

CERCS kood S272 „Õpetajakoolitus“

Attitudes and Understandings of Basic School and Upper Secondary School Leaders Towards Gifted Students and Their Education; Enrichment Practices in Supporting Gifted Students

The aim of this master's thesis was to examine the attitudes and understandings of basic school and upper secondary school leaders regarding gifted students and their education, as well as to describe enrichment practices used to support gifted students. The empirical study was conducted among respondents involved in the leadership of Estonian general education schools through an online survey. The results showed that school leaders generally hold positive attitudes towards supporting gifted students and they consider students' development important. In practice, however, support mainly relies on solutions implemented within the existing educational framework, such as recognition of non-formal learning, individualized assignments, participation in olympiads and subject competitions and additional guidance provided by subject teachers. More systematic measures, such as grade skipping or the development of individual learning plans, are used less frequently. Based on the study, it can

be concluded that although positive attitudes create a foundation for supporting gifted students, they do not always translate into a comprehensive school-wide support system.

Keywords: giftedness, school leaders' attitudes, curriculum enrichment

CERCS code: S272 „Teacher Education”

Sissejuhatus

Kaasaegses kaasava hariduse käsitluses on oluline, et kool märkaks ja toetaks kõigi õppijate arenguvajadusi, sealhulgas andekate õpilaste arenguvajadusi. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) käsitluse järgi ei tähenda andekus pelgalt kõrget potentsiaali, vaid eeldab teadlikku tegutsemist andekuse määratlemisel, tuvastamisel, ressursside planeerimisel, koolitasandi sekkumiste rakendamisel ning nende meetmete hindamisel (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Eesti hariduskontekstis on andekate õpilaste toetamine oluline uurimisvaldkond, sest õiguslik raamistik on selles osas ajas muutunud. Kuni 2018. aastani kehtinud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse redaktsioonis käsitleti andekust haridusliku erivajaduse liigina ning sätestati, et õpilase andekus tähendab kõrgetest võimetest lähtuvat eeldust saavutada väljapaistvaid tulemusi; seaduses olid kirjeldatud ka peamised võtmealad, mille alusel andekust käsitleti. Sama redaktsioon nägi andekatele õpilastele ette individuaalse õppekava rakendamise ja vajaduse korral täiendava juhendamise aineõpetajate või teiste spetsialistide poolt (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kehtivas põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses ei ole andekust enam eraldi haridusliku erivajaduse mõistena defineeritud, kuid seaduse § 37 kohaselt peavad õpetajad jälgima õpilase arengut ja toimetulekut ning vajaduse korral kohandama õpet õpilase individuaalsete vajaduste ja võimete järgi. Kui õpilasel ilmneb vajadus saada tuge, tuleb koolil korraldada pedagoogilis-psühholoogiline hindamine ja tagada vajalik lisatugi; seega on rõhk nihkunud õpilase arengu toetamisele ning õppe kohandamisele, mitte andekuse eraldi määratlemisele (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Selline õiguslik olukord muudab vajalikuks uurida, kuidas koolijuhid andekate õpilaste toetamist mõistavad ja milliseid praktikaid koolides rakendatakse, sest koolijuhtide arusaamad ja hoiakud mõjutavad kooli väärtusi, prioriteete, tugisüsteemide rakendust ning õppetöö korraldust (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Käesoleva magistr töö eesmärk on välja selgitada, millised on põhikooli ja gümnaasiumi koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes ning milliseid praktikaid kasutatakse koolides andekate õpilaste toetamiseks, sh õppetöö rikastamise võimalused, mis toetavad andekate õpilaste sügavamat, mitmekesisemat ja võimetekohasemat õppimist tavapärase õppeprotsessi sees (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Sellest tulenevalt on uurimisküsimused järgmised:

1. Millised on koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes?
2. Milliseid praktikaid ja meetmeid kasutatakse andekate õpilaste toetamiseks koolides?

Eesmärkide saavutamiseks tutvuti erialase kirjandusega, viidi läbi küsitlus ja analüüsi saadud tulemusi.

Täna oma magistr töö juhendajat Ana Valdmanni asjatundliku juhendamise, sisukate tähelepanekute ja konstruktiivse tagasiside eest käesoleva töö koostamisel. Lisaks tänan kõiki kolleege Parksepa Keskkoolist, kes aitasid küsitlust koostada ja osalesid pilootuuringus, ning kõiki koolijuhte, kes leidsid aega uurimistööküsimustele vastamiseks. Teie panus oli käesoleva magistr töö valmimisel väga oluline.

1. Kirjanduse ülevaade

1.1. Andekuse mõiste ja teoreetilised käsitlused

Andekate mõistmiseks ja nende ande määratlemiseks ning arendamiseks on vaja teadmisi õpilase andekuse olemusest ja selle hindamise ning määratlemise viisidest (Sepp, 2026). Tarkuse, loovuse ja intelligentsuse kohta on esitatud mitmeid teooriaid, mis on sageli üksteist täiendavad, kuid ka vastuolulised, mistõttu jääb küsimus, kuidas neid mõisteid täpselt määratleda (Krull, 2018; Kikas, 2010). Varasemates käsitlustes kasutati andekuse määramisel peamiselt IQ-teste ja andekaks peeti lapsi, kelle IQ-testi tulemus ületas vahemiku 120–130 punkti (Kikas, 2010; Krull, 2018). Seega olid IQ-testid peamised vahendid, mille alusel hinnati lapse vaimseid võimeid ja potentsiaali (Krull, 2018; Kikas, 2010).

Testide abil hinnati peamiselt akadeemilist võimekust – oskust meelde jätta ja omandatud reprodutseerida –, samas kui loovusele, motivatsioonile ning pühendumusele pöörati vähem tähelepanu (Renzulli, 2002). 1970. aastatel hakati Ameerika Ühendriikides rohkem rõhutama andekuse mitmetahulisust ja selle määratlemiseks toodi esile komponendid, nagu üldine vaimne võimekus, loovus ning produktiivne mõtlemine, juhtimisvõimed, ainevaldkondlik võimekus, kunstialane ja psühhomotoorne võimekus (Marland, 1972). Tulemustest järeldati, et andekus on mitmetahuline nähtus, mille üheselt määratlemine on keeruline ja mis eeldab individuaalset lähenemist (Gagné, 2004; Renzulli, 2002; Gardner, 1983).

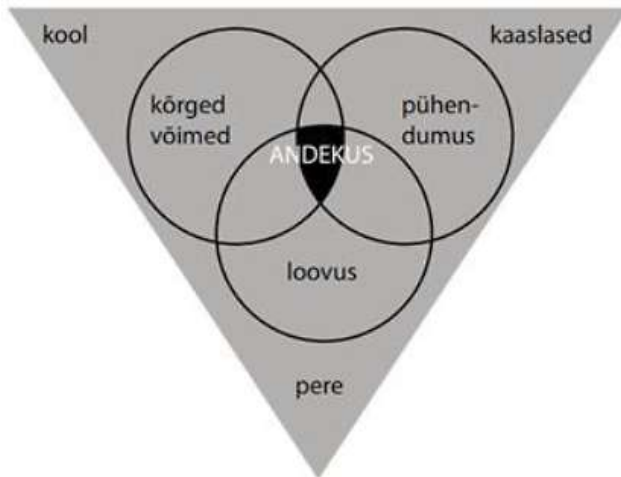
Andekuse käsitlemisel on olulise panuse andnud Joseph S. Renzulli, kes on aastakümneid uurinud andekaid lapsi ja välja töötanud mitmeid mõjukaid teoreetilisi käsitlusi. Renzulli (2002) käsitluse kohaselt koosneb andekus kolmest omavahel seotud komponendist: üle keskmise võimekusest, pühendumusest ülesandele ja loovusest. Üle keskmise võimekus hõlmab nii üldisi kui ka spetsiifilisi kognitiivseid oskusi, pühendumus väljendub motivatsioonis, sihikindluses ja kõrgetes eesmärkides ning loovus avaldub paindlikus, originaalses ja uutele ideedele avatud mõtlemises.

Lisaks eristab Renzulli (2000) kahte andekuse vormi: koolipingis avalduvat andekust (*schoolhouse giftedness*), mis seostub eelkõige akadeemilise edukuse ja testitulemustega, ning loov-produktiivset andekust (*creative-productive giftedness*), mis väljendub uute ideede loomises (loovus), nende rakendamises (kõrged võimed) ja oluline osa on ka motivatsioonil (pühendumus) – kolme ringi mudel (Renzulli, 2016). Koostöös Franz J. Mönksiga töötati välja andekuse mudel, mis näitab, et lisaks loovusele, kõrgetele võimetele ja pühendumusele sõltub

andekate laste areng suuresti ka neid ümbritsevast keskkonnast: pere, kool ja kaaslased (vt joonis 1).

Joonis 1

Renzulli – Mönksi koostatud andekuse mudel (kohandatud Sepp, 2026, lk 9)



Käesoleva töö seisukohalt on mõisteline eristus oluline, sest koolijuhid peaksid olema kursis andekuse definitsiooniga ja nende arusaamad andekusest võivad mõjutada seda, milliseid õpilasi koolis andekana märgatakse, kellele peetakse vajalikuks tuge pakkuda ning milliseid toetuspraktikaid rakendatakse. Haridus- ja Teadusministeeriumi (2024) käsitluse järgi on andekus indiviidi erakordne arengupotentsiaal, mis võib avalduda erinevas vanuses ja mille realiseerumiseks on vajalik sobiv arengukeskkond, mis toetab sünnipäraste eelduste avaldumist, loovuse arengut ning teadmiste ja oskuste omandamist ühiskonna jaoks väärtuslikus valdkonnas. Kuigi töö keskmes on andekus, on vaja eristada ka andekuse ja talendi mõisteid, kuna kirjanduses kasutatakse neid sageli vaheldumisi. Gagné (2004) käsitluse kohaselt viitab andekus eelkõige loomupärasele potentsiaalile, talent aga selle potentsiaali arengu tulemusena kujunenud kõrgetasemel oskustele (vt joonis 2).

Joonis 2

Gagné andekuse ja talendi diferentseeritud mudel (kohandatud Sepp, 2026, lk 10)



Sarnast eristust potentsiaali ja saavutuse vahel rõhutavad ka Subotnik, Olszewski-Kubilius ning Worrell (2011, lk 3), käsitledes andekust arengulise konstruktsioonina, mis ajas muutub ja mille realiseerumine sõltub sihipärasest arendamisest. Samuti toetab seda vaadet Ziegleri ja Helliери käsitus, mille kohaselt ei ole andekus püsiv kaasasündinud omadus, vaid kujuneb indiviidi ning keskkonna vastastikusel mõjus (Ziegler & Heller, 2000; Renzulli, 2000). Gagné (2004) järgi tähistab andekus treenimata ja spontaanselt avalduvaid loomupäraseid võimeid vähemalt ühes valdkonnas, talent aga viitab süstemaatiliselt arendatud oskuste ning teadmiste kõrgtasemel valdamisele. Seega käsitletakse käesolevas töös andekust kui potentsiaali, mille avaldumine ja areng sõltuvad hariduslikust keskkonnast, sealhulgas koolijuhtide hoiakutest ning rakendatavatest praktikatest. Talendi mõistet kasutatakse siin üksnes kontseptuaalse taustana, et paremini mõista uuritava nähtuse olemust.

1.2. Andekate õpilaste käsitlemine Eesti haridussüsteemis

Andekuse käsitus Eesti õigusruumis on viimase kümnendi jooksul muutunud. Varasemates põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse redaktsioonides käsitleti andekust haridusliku erivajadusena ning rõhutati õpilase eripäradest lähtuvat õppekorraldust (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Serbak, 2019). Kehtivas seaduses ei ole andekust enam eraldi mõistena defineeritud, kuid õpilase arengu toetamine ja õppe kohandamine tema võimete ning vajaduste järgi on endiselt kooli ülesanne (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Selline muudatus viitab sellele, et andekate õpilaste toetamine ei ole küll õiguslikust raamistikust kadunud, kuid andekuse ühtse ja selge määratluse puudumine võib muuta andekate õpilaste tuvastamise ning nende vajadustele vastava toe kavandamise keerukamaks.

Eesti hariduse infosüsteemis kogutakse andmeid andekate õpilaste kohta. Andekaks märgitakse õpilane, kes on akadeemiliselt silmapaistvalt võimekas ühes või mitmes ainevaldkonnas ja kelle arengu toetamiseks koostatakse individuaalne õppekava (IÕK) ning pakutakse täiendavaid arenguvõimalusi, näiteks osalemist olümpiaadidel või süvendatud õppetegevustes (EHIS, *s.a.*). Eestis on olümpiaadidel pikaajaline traditsioon ja neid käsitletakse ühe andekate õpilaste arendamise võimalusena (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023; Tartu Ülikooli teaduskool, 2023). Kuigi olümpiaadid on Eestis üks andekate arendamise võimalusi, ei sobi need kõigile andekatele ühtviisi. Võistluslik kontekst võib suunata õppimist tulemuskesksuse poole (Deci & Ryan, 2000). Lisaks ei pruugi olümpiaadid toetada kõigi andekate õpilaste arengut ühtviisi, kuna ärevuse, perfektsionismi või sotsiaalse ebamugavuse tõttu võivad osa õpilaste võimed jääda märkamata (Cross & Coleman, 2005).

Eelnevate uurimuste tulemused on näidanud, et hinnanguliselt võib Eestis jääda märkamata või võimetekohaselt arendamata ligi pool andekatest õpilastest (Sepp 2026; Saul *et al.*, 2007), millele on omakorda pööranud tähelepanu Haridus- ja Teadusministeeriumi (2021) noorte- ja andepoliitika osakond. Peamiseks põhjuseks loetakse, et õpetajate aeg ja ressursid kuluvad sageli eelkõige nõrgemate õpilaste toetamisele. Uuringud viitavad, et Eesti haridussüsteemis ei pöörata andekatele õpilastele alati sama palju tähelepanu kui teistele hariduslike erivajadustega õppijatele ja levinud on arusaam, et andekas laps saab iseseisvalt hakkama (Sepp, 2026; Saul *et al.*, 2007; Krull, 2018). Seega võib öelda, et andekate õpilaste toetamine koolis on seotud nii arusaamadega andekusest kui ka koolijuhtide ja õpetajate hoiakutega, mis mõjutavad rakendatavaid meetodeid ning praktikaid.

Eesti hariduspoliitika paremaks mõistmiseks on asjakohane vaadelda ka teiste riikide kogemust. Näiteks naaberriigis Soomes põhineb haridussüsteem tugevalt võrdsuse ja kaasava hariduse põhimõtetel, mistõttu pööratakse palju tähelepanu nõrgemate õppijate toetamisele, et aidata neil samaväärselt toime tulla (Tirri, 2021). Ühtlasi on leitud, et sellises süsteemis võivad andekate õpilaste vajadused jääda mõnevõrra tagaplaanile ja nende arendamine sõltub sageli õpetaja teadlikkusest ning kasutatavatest õpetamisviisidest (Laine & Tirri, 2016; Kuusisto *et al.*, 2021). Sarnast olukorda on täheldatud ka Rootsis, kus samuti rakendatakse kaasavat haridust ja õppijate võrdsust (Ivarsson, 2023).

Seega võib kirjanduse põhjal järeldada, et nii Eestis, Soomes kui ka Rootsis esineb haridussüsteemides sarnaseid probleeme, kus andekate õpilaste vajadused võivad jääda teiste õppijate kõrval tagaplaanile ja nende arendamine ei ole alati süsteemselt tagatud. Positiivse arenguna võib välja tuua, et Eesti haridussüsteemis on üha enam pööratud tähelepanu andekate

õpilaste toetamisele, rõhutades vajadust kohandada õpet vastavalt õppija võimetele ja vajadustele. Selleks kasutatakse muuhulgas individuaalset õppekava (IÕK), mis võimaldab õppetööd paremini eesmärgistada ja toetada õppija arengut (Sepp, 2026; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 46).

1.3. Hoiaku mõiste, hoiakud andekatesse õpilastesse ja neid kujundavad tegurid

Hoiakut käsitletakse psühholoogias kui suhteliselt püsivat hinnangut või suhtumist mingi objekti, nähtuse või isiku(te) suhtes, mis mõjutab inimese mõtlemist, tundeid ja käitumist (Rucker & Tormala, 2025, lk 1). Hoiakut võib mõista kui positiivset või negatiivset hinnangut, mis kujuneb eri tegurite koosmõjul ja suunab inimese edasist mõtlemist ning käitumist (Ajzen, 2001).

Teoreetilises käsitluses jaotatakse hoiak tavaliselt kolmeks komponendiks, mis on omavahel seotud (Ajzen, 2001):

- 1) kognitiivne komponent hõlmab inimese uskumusi ja teadmisi ning väljendub tema mõtetes ja arusaamades;
- 2) emotsionaalne ehk afektiivne komponent väljendub tunnetes, mis võivad olla nii positiivsed kui ka negatiivsed;
- 3) käitumuslik komponent näitab, kuidas hoiak väljendub inimese käitumises või valmisolekus tegutseda.

Sellest järeldub, et hoiak ei jää üksnes mõtete ja tunnete tasandile, vaid mõjutab otseselt ka otsuseid ning reaalseid tegutsemisviise, näiteks seda, milliseid valikuid inimene teeb või kuidas ta konkreetses olukorras käitub.

Hariduskontekstis väljenduvad hoiakud õpetajate ja koolijuhtide uskumustes õppijate võimete, õppimise olemuse ja hariduse eesmärkide kohta ning need mõjutavad otseselt pedagoogilisi otsuseid, sealhulgas õpetamisviise, õpilastele seatavaid ootusi ja reageerimist õppijate vajadustele (Ivarsson, 2023; Laine & Tirri, 2016; Pajares, 1992). Eesti käsitlustes on samuti rõhutatud, et õpetajate arusaamad ja uskumused kujundavad nende õpetamispraktikaid ning õppijate arengut (Krull, 2018; Kikas, 2010; Sepp, 2026). Andekate õpilaste puhul on täheldatud, et nende eripärad ei avaldu üksnes õppeedukuses, vaid võivad hõlmata ka kõrgemat tundlikkust ja intensiivsust, mida kirjeldatakse ülitundlikkuse või ülertuvusena. Piechowski (1997) eristab selle nähtuse viit vormi, mille kirjeldusi kasutatakse andekuse mitmetahulisuse mõistmiseks. Seega andekus ei avaldu üksnes õppeedukuses, vaid ka käitumises, emotsioonides ja kogemuste intensiivsuses. Sarnaseid seisukohti on rõhutanud ka Sepp (2026) ja Krull (2018).

Lisaks on kirjanduses rõhutatud, et andekate õpilaste sotsiaalne ja emotsionaalne haavatavus ei ole üheselt tõendatud ning koolikeskkonnas võivad väljakutsed süveneda eeskätt juhul, kui nende vajadusi ei märgata piisavalt (Neihart *et al.*, 2016). Koolijuhtide tasandil võib andekate õpilaste määratlemine ja toetamine tekitada ebakindlust, mistõttu jääb nende arendamine sageli õpetajate individuaalse vastutuse tasandile; sellist ebakindlust on seostatud ka vähese teadlikkuse ja piiratud võimalustega vastavaid teadmisi omandada. Andekate õpilaste toetamine eeldab sidusrühmade koostööd ja koolijuhtide hoiakud seostuvad eelkõige nende valmisolekuga seda koostööd ning toetavaid praktikaid kujundada (Ardenlid, 2025; Ivarsson, 2023; Vergeer *et al.*, 2025).

1.4. Andekatele suunatud tugimeetmed

Õpilase ande avaldumisel mängivad olulist rolli keskkond ja õppimisvõimalused. Gagné (2004) teooria kohaselt ei avaldu andekus automaatselt, vaid sõltub soodsatest keskkonnatingimustest, mis võimaldavad potentsiaalil areneda. Seetõttu on oluline pakkuda andekatele õpilastele mitmekesiseid arenguvõimalusi nii klassiruumis kui ka väljaspool seda, sealhulgas diferentseerimist, rikastamist, huvitegevusi ja võistlusi, mis toetavad nende akadeemilist arengut ning motivatsiooni (Reis & Renzulli, 2010; Renzulli, 2002; Sepp, 2026; Subotnik *et al.*, 2011). Käesolevas töös tähistab mõiste „meetmed“ koolis rakendatavaid andekate õpilaste toetamise viise, sealhulgas diferentseerimist, rikastamist, õppe kiirendamist, individuaalset tuge ja muid õppekorralduslikke lahendusi.

Õpilase arengu toetamiseks kasutatakse mitmesuguseid pedagoogilisi meetmeid. Levinumad neist on täiendav juhendamine, õppematerjalide kohandamine, õppe diferentseerimine, õppe rikastamine, õppe kiirendamine, individuaalõpe, integreeritud õppekava, noppeõpe ja mitteformaalõpe (Põlda & Kivikas, 2024, lk 613; Sepp, 2026, lk 90–91). Need võivad hõlmata õpetaja või valdkonna spetsialisti tuge, eri raskusastmega õppematerjale, individuaalseid ülesandeid, paindlikke õpperühmi, projekte, süvaõpet, huviringe, valikaineid, koostööd teiste haridusasutustega ja õppimist väljaspool klassiruumi.

Andekate õpilaste arengut toetavad ka koolivälised ja mitteformaalsed rikastavad tegevused. Casino-García jt (2021) leidsid, et kaasavad koolivälised rikastusprogrammid võivad toetada andekate noorte heaolu ning pakkuda neile arenguks sobivaid õpikogemusi. Selle alla kuuluvad ka olümpiaadid ja ainevõistlused, mis võimaldavad õpilastel rakendada süvendatud ainetadmisi ning lahendada oma tasemele vastavaid ülesandeid. Samuti on leitud, et

akadeemilised olümpiaadid võivad toetada talentide arengut, eriti STEM-valdkonnas (Campbell *et al.*, 2018).

Üks võimalus andekate toetamiseks on õppe kiirendamine, mis võib tähendada varasemat kooliastumist, klassikursuse vahelejätmist või õppekava läbimist tavapärasest kiiremas tempos. Rahvusvahelises kirjanduses on kiirendamist käsitletud tõhusa toetusviisina, kuid selle rakendamine eeldab läbimõeldud ja individuaalset otsustamist (Colangelo *et al.*, 2004; Miravete, 2023). Seejuures tuleb arvestada nii õpilase akadeemilist valmisolekut kui ka sotsiaal-emotsionaalset arengut, koolikorraldust ja pere valmisolekut (Miravete, 2023). Kuigi mõned uuringud osutavad sellele, et võimepõhine rühmitamine ja õppe kiirendamine võivad andekate õpilaste arengut toetada, on nende meetmete suhtes avaldatud ka ettevaatlikke seisukohti, kuna neid peetakse seotuks konkurentsi, ebavõrdsuse ja sotsiaal-emotsionaalsete riskidega (Laine *et al.*, 2019; Colangelo *et al.*, 2004).

Andekate õpilaste puhul, kellel esineb ülitundlikkust või sellega seotud käitumis- ja toimetulekuraskusi, võib vaja minna täiendavaid eritoe meetmeid, näiteks paindlikumat õppekorraldust, väiksemaid õpperühmi, individuaalõpet ning sotsiaal-emotsionaalset tuge ja nõustamist (Põlda & Kivikas, 2024). Varasemad uuringud on samuti näidanud, et sotsiaal-emotsionaalne tugi ja individuaalne lähenemine aitavad andekatel õpilastel oma potentsiaali paremini realiseerida (Neihart *et al.*, 2016). Nende meetmete järjepidev rakendamine eeldab lisaks õpetajate pädevusele ka koolijuhtide otsuseid ja tuge, sest juhtkond kujundab koolis tingimused tugimeetmete süsteemseks kasutamiseks.

1.5. Koolijuhtide roll tugimeetmete rakendamisel

Krull (2018, lk 628-630) rõhutab, et õpetamine peab lähtuma õpilaste individuaalsetest vajadustest, taustast ja võimetest ning toetama nende terviklikku arengut. Andekate õpilaste toetamine ei sõltu üksnes üksikutest pedagoogilistest võtetest, vaid nende meetmete teadlikust ja järjepidevast rakendamisest kooli tasandil. Selline lähenemine eeldab süsteemset korraldust, mille kujundamisel on keskne roll koolijuhtidel, kuna nemad otsustavad milliseid tugimeetmeid kasutatakse ja mil määral neid rakendatakse, sealhulgas ressursside jaotamise, õpetajate töökorralduse ning kooli arengusuundade kaudu. Ka eelnevad uuringud on näidanud, et koolijuhtide hoiakud mõjutavad otseselt seda, kui ulatuslikult andekate õpilastele suunatud meetmeid koolis rakendatakse (Ivarsson, 2023; Laine & Tirri, 2016).

Tugimeetmete rakendamine eeldab nii organisatsioonilisi ressursse kui ka õpetajate professionaalse arengu toetamist. Näiteks rikastamine ja mitteformaalõppe arvestamine vajavad

kooli tasandil teadlikku korraldust, diferentseerimine ja õppematerjalide kohandamine aga õpetajate pädevust. Townend jt (2024) rõhutavad, et andekatega töötavad õpetajad vajavad järjepidevat täiendkoolitust, mis toetaks diferentseerimise, probleem- ja projektõppe ning andekate õppijate vajadustele vastava õpetamise rakendamist. Koolijuhtide roll on oluline, sest nad kujundavad tingimused õpetajate ametialaseks arenguks, koostööks ja andekate hariduse süsteemsemaks rakendamiseks (Ivarsson, 2023; Townend *et al.*, 2024).

Andekate õpilaste toetamine eeldab lisaks üksikutele tugimeetmetele ka terviklikumat koolitasandi korraldust. Haridus- ja Teadusministeeriumi (2023) analüüsis rõhutatakse, et andekate õpilaste märkamise ja toetamise puhul on vaja strateegilisemat ja terviklikumat lähenemist ning läbimõtestatumat sekkumist koolitasandil. Eesti kontekstis on Toom (2023) leidnud, et koolijuhid peavad oma professionaalses arengus oluliseks õppijate mitmekesiste vajaduste toetamise kompetentsi, sealhulgas andekate õpilaste arendamist. See viitab sellele, et koolijuhid teadvustavad vajadust täiendada oma teadmisi ja oskusi õppijate, sealhulgas andekate õpilaste toetamiseks.

Rahvusvahelised uuringud näitavad siiski, et kuigi koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste suhtes võivad olla toetavad, võib nende süsteemset arendamist piirata ebakindlus ja vähene teadlikkus andekate õpilaste määratlemise ning toetamise võimalustest (Geesa & Stith, 2024; Ivarsson, 2023). Lisaks on leitud, et kaasava hariduse kontekstis võib koolijuhtide tähelepanu koonduda eelkõige nõrgemate õppijate toetamisele, mistõttu andekate õpilaste vajadused ei pruugi saada piisavat tähelepanu (Tirri, 2021). Uuemad uuringud näitavad, et Rootsis väljendub teadmiste puudus eelkõige ebakindluses andekate õpilaste määratlemisel ja toetamisel, kuna koolijuhid ning õpetajad ei ole sageli kindlad, millised meetmed ja meetodikad on nende arengu toetamiseks sobivad ning andekaid õpilasi nähakse sageli õppijatena, kes saavad iseseisvalt hakkama (Anderlid, 2025; Ivarsson, 2023; Persson 2010).

Seega loob kirjanduse põhjal käsitletud lähenemine aluse käesoleva uurimistöö empiiriliseks analüüsiks, mille eesmärk on selgitada välja koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes ning kaardistada andekate õpilaste toetamiseks kasutatavad praktikad ja meetmed.

2. Metoodika

2.1. Uuringu disain ja läbiviimine

Magistritöö eesmärk on uurida koolijuhtide hoiakuid andekatesse õpilastesse ja nende haridusse ning selgitada välja, milliseid praktikaid kasutatakse andekate õpilaste toetamisel Eesti üldhariduskoolides. Selle eesmärgi saavutamiseks koostati kvantitatiivse rõhuasetusega empiiriline uuring, milles suletud küsimusi täiendasid avatud vastuse võimalused.

Andmeid koguti veebipõhise küsitlusega Tartu Ülikooli LimeSurvey keskkonnas. Öunapuu (2014) järgi võimaldab ankeetküsitlus koguda standardiseeritud andmeid suuremalt vastajate rühmalt ja sobib hästi hoiakute ning hinnangute uurimiseks. Küsimustik koosnes kolmest plokist: taustaandmetest, hoiakuid mõõtvatest skaalaküsimustest ja toetamispraktikaid kaardistavatest valikvastustega ja poolavatud küsimustest. Küsimustiku üksikasjalikum kirjeldus on esitatud alapeatükis 2.3.

Magistritöö koostamisel kasutati toetava vahendina õpetajatele mõeldud tehisintellektil põhinevaid tööriistu, sealhulgas TI-Hüppe haridusprogrammi kaudu kättesaadavaid lahendusi. Neid kasutati eelkõige teksti keeleliseks korrigeerimiseks, sõnastuse täpsustamiseks, tõlkimiseks ning LimeSurvey ja Jamovi programmide kasutamise seotud tehniliste juhiste saamiseks. Tehisintellekti kasutamine ei asendanud autori sisulist analüüsi ega uurimistulemuste tõlgendamist. Kõik töös esitatud seisukohad, analüüs ja järeldused on autori vastutusel. Magistritöö etappidest annab ülevaate joonis 3.

Joonis 3

Magistritöö etapid



2.2. Valim

Uuringu üldkogumi moodustasid Eesti üldhariduskoolid. Eesti Hariduse Infosüsteemi avaliku õppeasutuste otsingu põhjal oli uuringu läbiviimise ajal Eestis 477 üldhariduskooli (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026). Uuring kavandati kõikse uuringuna, kuna küsimustik edastati kõigile üldkogumisse kuuluvatele koolidele.

Antud uuringu sihtrühmaks olid Eesti üldhariduskoolide koolijuhid, kusjuures mõistet „koolijuhid“ kasutati laiemas tähenduses, hõlmates kooli juhtimise või õppekorraldusega seotud isikuid, kellel oli ülevaade andekate õpilaste toetamise praktikatest. Uuringus kasutati mittejuhuslikku vabatahtlike vastajate valimit. Küsimustiku kontaktandmed koguti EHIS-e avalikest andmetest ja vajaduse korral täpsustati koolide veebilehtedel. Vastamine oli anonüümne ning vastajaid ei olnud võimalik ametikoha järgi eristada. Seda tuleb tulemuste tõlgendamisel arvestada valimi usaldusvääruse ja uuringu valiidsuse piiranguna. Lisaks käsitleti algkoole põhikoolidena, mistõttu neid ei eristata analüüsis eraldi.

Uuringuküsimustik saadeti 477 Eesti üldhariduskoolile ja sellele vastas 38 haridusasutuse juhtimisega seotud isikut, vastamismäär ligikaudu 8,0%, taustatunnuste kirjeldamisel $N = 38$. Valimi väiksuse tõttu kasutati taustaandmeid üksnes valimi kirjeldamiseks ja taustatunnuste ning põhiküsimuste vahelisi seoseid ei analüüsitud.

Valimis olid ülekaalus põhikoolide, sh algkoolide esindajad ($n = 27$; 71,1%) (tabel 1). Põhikooli ja gümnaasiumi esindajaid oli 10 (26,3%) ning gümnaasiumi esindajaid 1 (2,6%). Õpilaste arvu järgi esindasid pooled vastajad 201–500 õpilasega koole ($n = 19$; 50,0%) ning veidi üle kolmandiku kuni 200 õpilasega koole ($n = 15$; 39,5%). Vähemalt 501 õpilasega koole esindas 4 vastajat (10,5%). Kooli pidaja järgi moodustasid valimi valdavalt kohaliku omavalitsuse koolid ($n = 36$; 94,7%). Tööstaaži poolest oli valim mitmekesine: enim oli kuni viieaastase juhtimiskogemusega vastajaid ($n = 13$; 34,2%), kuid esindatud olid ka üle 20-aastase kogemusega vastajad ($n = 9$; 23,7%).

Tabel 1*Uuringus osalenud koolijuhtide ja haridusasutuste taustaandmed*

Taustaandmed	Sagedus	Protsent (%)
Asutuse tüüp		
Gümnaasium	1	2,6
Põhikool (k.a algkool)	27	71,1
Põhikool ja gümnaasium	10	26,3
Õpilaste arv		
201–500 õpilast	19	50,0
501– ...	4	10,5
kuni 200 õpilast	15	39,5
Kooli pidaja		
Erapidaja	1	2,6
Kohalik omavalitsus	36	94,7
Riik	1	2,6
	Sagedus	Protsent (%)
Tööstaaž koolijuhina		
0 – 5 aastat	13	34,2
6 – 10 aastat	7	18,4
11 – 15 aastat	6	15,8
16 – 20 aastat	3	7,9
20 – ... aastat	9	23,7

Märkus. N = 38; protsendid on arvutatud vastajate koguarvust. Protsentide summa võib ümardamise tõttu erineda 100%-st.

2.3. Uurimisinstrument

Uurimisinstrumendina kasutati veebipõhist küsimustikku. Küsimustik jaotus (vt lisa 1):

1. Taustaküsimused — 4 küsimust vastaja juhtimiskogemuse, haridusasutuse tüübi, õpilaste arvu ja kooli pidaja kohta.
2. Põhiküsimused hoiakute kohta — 34 väidet koolijuhtide hoiakute kohta andekate õpilaste ja nende hariduse suhtes. Väidetele vastati 9-pallisel Likerti skaalal.

3. Põhiküsimused praktikate kohta — 8 valikvastustega ja poolavatud küsimust andekate õpilaste toetamise praktikate ja meetmete kohta.

Hoiakuid käsitlevate põhiküsimuste koostamisel lähtuti varasemates uuringutes kasutatud küsimustikust. Hoiakuväidete kasutamise aluseks oli Ivarssoni (2023) Rootsis tehtud uuring, milles uuriti koolijuhtide hoiakuid andekate õpilaste ja nende hariduse suhtes. Sarnast instrumenti kasutasid ka Laine, Hotulainen ja Tirri (2019), kes uurisid Soome õpetajate hoiakuid andekate õpilaste toetamise suhtes. Küsimustik põhineb Gagné käsitlusel andekate õpilaste hoiakutest ja haridusest (Gagné, 2004) ning Eesti keelde tõlkis ja kohandas instrumendi Põder (2023), uurides II ja III kooliastme loodusainete õpetajate hoiakuid andekate haridusse. Käesolevas töös kohandati väited koolijuhtide konteksti, säilitades küsimuste sisulise tähenduse. Uuringu läbiviijale teadaolevalt ei ole konkreetseid hoiakuväiteid varem Eesti koolijuhtide küsitlemisel kasutatud. Küsimustiku sisulist valiidsust ja usaldusväarsust hinnati piloteerimise käigus. Hoiakuväidetele vastati 9-pallisel Likerti skaalal, kus 1 tähistas vastust „üldse ei nõustu” ja 9 vastust „nõustun täielikult”.

Praktikate kohta koostatud põhiküsimuste eesmärk oli selgitada välja, milliseid andekate õpilaste toetamise viise koolides kasutatakse. Küsimuste koostamisel lähtuti andekate õpilaste toetamise teoreetilistest käsitlustest ja varasemates töödes kirjeldatud praktikatest, sealhulgas diferentseerimisest, õppe rikastamisest, õppe kiirendamisest, individuaalsest juhendamisest, süsteemsest lähenemisest ja õpetajate toetamisest (Sepp, 2026; Põlda & Kivikas, 2024). Praktikate küsimused olid valikvastustega, kuid sisaldasid ka vastusevarianti „muu“, mistõttu käsitletakse neid poolavatud küsimustena.

Enne küsimustiku kasutamist põhjuuringus viidi läbi eeltestimine ehk piloteerimine. Piloteerimise eesmärk oli hinnata küsimustiku sisulist sobivust, küsimuste arusaadavust, sõnastuse selgust, ülesehituse loogilisust, loetavust ja vastamiseks kuluvat aega. Küsimustikku piloteeriti kolme katseisikuga, kes hindasid küsimustikku nii sisulisest, keelelisest kui ka vormilisest aspektist. Piloteerimise tulemusel täpsustati küsimuste sõnastust. Katseisikute hinnangul oli küsimustik suhteliselt pikk, kuid teemaplokkidena esitatud väited toetasid küsimustiku loogilist ülesehitust, jälgitavust ja vastamise sujuvust. Seetõttu jäeti hoiakuväited küsimustikus teemade kaupa rühmitatuks. Samas tuleb arvestada, et selline esitusviis võis mõjutada vastuste kujunemist, kuna sisult sarnased väited paiknesid küsimustikus järjestikku.

2.4. Andmeanalüüs

Andmete töötlemiseks ja analüüsimiseks kasutati Microsoft Excelit ning statistilise analüüsi programmi Jamovi. LimeSurvey keskkonnast saadud vastused eksporditi tabelandmetena Excelisse, kus kontrolliti andmestiku täielikkust, eemaldati analüüsiks mittesobivad kirjed ja mittevajalikud tehnilised tunnused, ühtlustati muutujate nimetused ning kodeeriti küsimustiku vastused analüüsiks sobivale kujule. Likerti skaalal esitatud väited tähistati koodidega v1, v2, v3 jne ning valikvastustega küsimuste vastusevariandid eraldi tunnustena, näiteks m1_1_iok (tabel 2). Statistiline analüüs viidi läbi Jamovis.

Tabel 2

Andmete kodeerimine

Kood	Väide/valikvastus
v1	1. Kool peaks pakkuma erituge andekatele.
v2	2. Andekad õpilased on Eesti ühiskonna jaoks väärtuslik ressurss.
m1_1_iok	Individuaalne õppekava andekate õpilaste toetamise meetmena.

Likerti skaala väited kodeeriti arvuliste väärtustega 1–9, kus väärtus 1 tähistas vastust „üldse ei nõustu“ ja väärtus 9 vastust „nõustun täielikult“. Likerti skaala väiteid käsitleti järjestustunnustena ning üksikväidete kirjeldamiseks kasutati moodi, keskvaartust, mediaani, miinimum- ja maksimumvaartust. Hinnangute tõlgendamisel lähtuti 1–9 skaalast, kus madalamad väärtused osutasid mittenõustumisele, väärtus 5 neutraalsele hoiakule ning kõrgemad väärtused nõustumisele. Keskmisi alla keskpunkti käsitleti pigem mittenõustumisena, keskpunkti lähedasi väärtusi neutraalsetena ja sellest kõrgemaid väärtusi pigem nõustumisena. Vastassuunaliste väidete puhul arvestati väite sõnastust, et tulemuste sisuline tõlgendus oleks kogu töös ühtne ja kooskõlas väite tähendusega.

Hoiakuväited jaotati sisuliselt moodustatud faktoritesse. Faktorite sisemise kooskõla hindamiseks arvutati Cronbachi alfa, mille põhjal hinnati, kuivõrd samasse faktorisse kuuluvad väited mõõdavad ühist konstrukti. Koondfaktorite arvutamisel kodeeriti vastassuunalised väited ümber valemiga $10 - \text{algväärtus}$, et kõrgem skoor väljendaks kõigi väidete puhul samasuunaliselt toetavat hoiakut andekate õpilaste toetamise suhtes. Koondfaktorite kohta arvutati keskvaartus ja standardhälve ning esitati Cronbachi alfa.

Taustaküsimuste vastuseid kirjeldati sagedusjaotuste ja protsentidega. Andekate õpilaste toetamise praktikaid ja meetmeid käsitlevate küsimuste vastuseid analüüsiti samuti sageduste alusel; poolavatud küsimuste „muu“ vastuseid kontrolliti, kuid eraldi kategooriaid ei tekkinud.

3. Tulemused

3.1. Koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes

Esimesele uurimisküsimusele „*Millised on koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes?*” vastates analüüsiti andekate õpilaste toetamisega seotud hoiakuid kaheksa faktori lõikes (vt tabel 3). Kuna enamiku faktorite sisemine kooskõla oli madal või küsitav, tõlgendati tulemusi eelkõige üksikväidete kaupa (vt lisa 2).

Tabel 3

Andekate õpilaste toetamisega seotud väidete koondtegurite usaldusväärsus ja keskmised hinnangud

Faktor	Cronbachi α	M(SD)
1. Eritugi ja ühiskondlik väärtus	0,494	7,48 (0,80)
2. Elitarism	0,524	4,26 (1,29)
3. Väited andekate toetamise kohta	0,385	4,25 (1,10)
4. Diferentseerimise toetamine	0,424	6,96 (0,90)
5. Takistused andekate toetamisel	0,678	6,19 (1,50)
6. Õppe kiirendamine	0,597	5,04 (1,72)
7. Raskustega õpilaste eelistamine eritoe saamisel	0,648	4,33 (2,20)
8. Muud hoiakud	0,324	4,38 (1,44)

Märkus. M = keskmine; SD = standardhälve. Vastassuunalised väited kodeeriti faktori koondtulemuse ja Cronbachi alfa arvutamisel ümber.

Faktori „Eritugi ja ühiskondlik väärtus“ sisemine kooskõla oli madal (Cronbachi $\alpha = 0,494$), faktori üldine keskmine kõrge ($M = 7,48$; $SD = 0,80$), mis näitab, et koolijuhtide hoiak andekate õpilaste toetamise ja nende ühiskondliku väärtuse suhtes oli valdavalt toetav.

Kõige enam nõustusid koolijuhid väitega 2 „*Andekad õpilased on Eesti ühiskonna jaoks väärtuslik ressurs*” ($M = 8,89$; $SD = 0,31$; $Min = 8$; $Max = 9$). Väga kõrged hinnangud anti ka

väitele 4 „*Ühiskonna edendamiseks on vaja maksimaalselt toetada talentide arengut*“ (M = 8,71; SD = 0,61; Min = 7; Max = 9) ja väitele 3 „*Andekad vajavad erilist tähelepanu, et oma andeid täielikult välja arendada*“ (M = 8,61; SD = 0,64; Min = 7; Max = 9). Ka väidet 1 „*Kool peaks pakkuma erituge andekatele*“ toetati selgelt (M = 8,37; SD = 1,17; Min = 3; Max = 9). Need tulemused näitavad, et koolijuhid nõustusid tugevalt andekate õpilaste toetamise vajalikkuse ja ühiskondliku tähtsusega. Mõõdukamalt nõustuti väitega 5 „*Homse ühiskonna liidrid tulevad enamasti tänasest andekatest õpilastest*“ (M = 6,47; SD = 1,94; Min = 2; Max = 9) ning väitega 11 „*Parim viis andekate arendamiseks on õpetamine erirühmades/eriklassides*“ (M = 5,68; SD = 2,47; Min = 1; Max = 9). Kõige vähem nõustuti väidega 28 „*Andekatele eriharidus soodustab elitaarse klassi teket*“ (M = 4,34; SD = 2,43; Min = 1; Max = 9). Väidete suurem standardhälve ning lai vastuste ulatus näitavad, et koolijuhtide seisukohad olid erinevamad just eraldi õppekorralduslike lahenduste ja andekatele suunatud erihariduse võimalike ühiskondlike mõjude suhtes.

Kokkuvõttes võib öelda, et koolijuhid väärtustasid andekaid õpilasi ühiskondliku ressursina ja toetasid nende eritoe vajadust. Samas olid hinnangud ettevaatlikumad küsimustes, mis puudutasid andekate eraldi õpetamist ning erihariduse võimalikke sotsiaalseid tagajärgi.

Faktori „Elitarism“ sisemine kooskõla oli madal (Cronbachi $\alpha = 0,524$) ning faktori üldine keskmine jäi skaala keskosa lähedale (M = 4,26; SD = 1,29). See viitab sellele, et koolijuhtide hoiak andekate õpilaste eristamise ja eritoe suhtes oli pigem neutraalne.

Tulemused näitasid, et koolijuhid toetasid väidet 12 „*Andekad lapsed tuleks jätta tavaklassidesse, sest nad on teistele stiimuliks*“ (M = 6,24; SD = 1,60; Min = 3; Max = 9). Järgnevate kolme väite puhul oli tegemist vastassuunaliste väidetega, mistõttu tuleb keskmisi tõlgendada väite sisust lähtudes. Väite 13 „*Andekate eraldamine suurendab sildistamist*“ puhul olid koolijuhid pigem neutraalsed (M = 4,92; SD = 2,78; Min = 1; Max = 9), väidete 10 „*Keskliste võimete ja tulemustega lapsed on meie ühiskonna peamine ressurs*“ (M = 4,24; SD = 2,16; Min = 1; Max = 9) ja 7 „*Andekatele eritoe pakkumine seab nad teiste õpilastega võrreldes eelisseisu*“ (M = 3,95; SD = 2,72; Min = 1; Max = 9) puhul kalduti pigem mittenõustumise poole. Tulemused viitavad, et koolijuhid ei pidanud andekate eraldamist sildistamist tekitavaks teguriks, ei näinud keskmiste võimete ja tulemustega lapsi ühiskonna peamise ressursina ning suhtusid andekatele eritoe pakkumisse pigem ettevaatlikult. Mitme väite puhul ulatusid hinnangud kogu skaala ulatusse, mis näitab, et koolijuhtide seisukohad olid erinevad. Kõige vähem nõustusid koolijuhid väitega 9 „*Maksumaksjad ei peaks maksma*

andekate laste erihariduse eest“ (M = 1,95; SD = 1,36; Min = 1; Max = 5), andmed lubavad oletada, et nad pigem toetasid andekate laste erihariduse avalikku rahastamist.

Faktori „Väited andekate toetamise kohta“ sisemine kooskõla oli madal (Cronbachi $\alpha = 0,385$), faktori üldine keskmine jäi keskpunkti lähedale (M = 4,25; SD = 1,10), kuid väidete lõikes ilmneseid märgatavad erinevused.

Analüüsi tulemused näitasid, et kõige enam nõustuti väitega 31 „*Vanemal on peamine vastutus lapse annete arendamisel*“ (M = 6,39; SD = 1,95; Min = 2; Max = 9), mis osutab sellele, et vastajad omistasid lapse annete arendamisel olulise rolli perekonnale. Väitele 22 „*Andekad õpilased on koolides eelistatud*“ anti mõõdukaid hinnanguid (M = 4,29; SD = 2,54; Min = 1; Max = 9); moodi väärtus 1 näitab, et vastused kaldusid pigem skaala madalama otsa poole ning koolijuhid ei pidanud andekaid õpilasi koolides üldiselt eelistatuteks. Väite 29 „*Andekad võivad muutuda ülbeks või egoistlikuks*“ puhul oli kõige sagedasem hinnang neutraalne, kuid vastuste hajuvus osutab sellele, et kõigil vastajatel ei olnud selles küsimuses sama seisukoht. Väidet 26 „*Andekal lapsel on raskem leida sõpru*“ toetati pigem vähe (M = 3,42; SD = 2,04; Min = 1; Max = 7), mis tähendab, et koolijuhid kaldusid arvama, et andekad leiavad sõpru. Kõige madalama keskmise sai väide 21 „*Eesti koolid rahuldavad piisavalt andekate vajadusi*“ (M = 3,08; SD = 1,46; Min = 1; Max = 9), mis viitab sellele, et koolides on rohkem vaja toetada andekaid õppijaid.

Faktori „Diferentseerimise toetamine“ sisemine kooskõla oli madal (Cronbachi $\alpha = 0,424$), kuid faktori üldine keskmine oli kõrge (M = 6,96; SD = 0,90). Andmetest saab lugeda, et vastajad toetasid üldiselt diferentseerimist andekate õpilaste õpetamisel.

Andmeanalüüs näitab, et kõige enam pooldati väidet 24 „*Kool peab diferentseerima õpet andekate toetamiseks*“ (M = 7,82; SD = 1,06; Min = 1; Max = 9). Kõrged hinnangud anti ka väitele 15 „*Andekate õpetamine peaks toimuma tavalises üldhariduskoolis*“ (M = 7,50; SD = 1,60; Min = 3; Max = 9) ning väitele 20 „*Andekate arengut saab toetada diferentseerimisega tavaklassis*“ (M = 7,16; SD = 1,60; Min = 3; Max = 9). Need tulemused viitavad sellele, et koolijuhid näevad andekate õpilaste toetamist võimalikuna tavaklassi ja üldhariduskooli kontekstis. Pigem toetavalt hinnati ka väidet 30 „*Tuleb rohkem märgata andekaid probleemsete laste seas*“ (M = 6,79; SD = 1,63; Min = 3; Max = 9), mis näitab, et koolijuhid peavad oluliseks andekuse märkamist ka keerukama taustaga õpilaste seas. Väide 14 „*Andekate vajadustega saab tegeleda heterogeensetes klassides*“ sai keskmisest veidi kõrgema hinnangu (M = 5,53; SD = 2,15; Min = 1; Max = 9), mis viitab pigem mõõdukale nõustumisele. Samas näitab vastuste suur hajuvus, et koolijuhtide seisukohad selle võimalikkuse suhtes olid erinevad.

Faktori „Takistused andekate toetamisel“ sisemine kooskõla oli küsitav, kuid lähedal aktsepteeritavale tasemele (Cronbachi $\alpha = 0,678$). Faktori üldine keskmine oli mõõdukalt kõrge ($M = 6,19$; $SD = 1,50$), mis viitab sellele, et vastajad tajusid andekate õpilaste toetamisel mitmeid takistusi.

Koolijuhtide hinnang väitele 25 „*Suured klassid piiravad diferentseerimist*“ oli suhteliselt kõrge ($M = 7,61$; $SD = 2,21$; $Min = 1$; $Max = 9$), mis näitab, et suuri klasse tajutakse diferentseeritud õppe rakendamisel olulise takistusena. Samuti anti keskmisest kõrgem hinnang väitele 33 „*Andekust on raske tuvastada õpiraskustega õpilastel*“ ($M = 6,21$; $SD = 1,93$; $Min = 1$; $Max = 9$) ning väitele 32 „*Õpetajal on raske tuvastada andekust sisserändajatel*“ ($M = 6,05$; $SD = 2,13$; $Min = 1$; $Max = 9$). Need tulemused viitavad sellele, et koolijuhid peavad andekuse märkamist keerulisemaks eelkõige nende õpilaste puhul, kelle andekus võib jääda õpiraskuste, keelelise või kultuurilise tausta tõttu vähem nähtavaks. Kõige madalamalt hinnati väidet 34 „*Andekuse tuvastamine on koolis keeruline*“ ($M = 4,89$; $SD = 2,12$; $Min = 1$; $Max = 9$). Kuigi keskmine jäi skaala keskosa lähedale, näitab vastuste lai ulatus, et osa koolijuhte pidas andekuse tuvastamist koolis keeruliseks, osa aga mitte. Kokkuvõttes viitavad tulemused sellele, et peamiste takistustena tajutakse suuri klasse ning andekuse tuvastamise keerukust õpiraskustega õpilaste ja sisserändajate puhul.

Faktori „Õppe kiirendamine“ sisemine kooskõla oli madal (Cronbachi $\alpha = 0,597$). Faktori üldine keskmine oli keskpunkti lähedal ($M = 5,04$; $SD = 1,72$), vastajate hinnangud õppe kiirendamise vormide sobivusele olid pigem tasakaalus ega kaldunud selgelt ei nõustumise ega mittenõustumise poole.

Faktori sees sai kõrgeima keskmise väide 16 „*Andekale õpilasele on otstarbekas klassikursuse vahelejätmine*“ ($M = 5,42$; $SD = 2,21$; $Min = 1$; $Max = 9$), kuid hinnang jäi pigem skaala keskosa lähedale. See viitab sellele, et koolijuhtide seisukoht klassikursuse vahelejätmise otstarbekuse suhtes oli pigem toetava hoiakuga. Sarnaselt jäi skaala keskosa lähedale väide 18 „*Rohkematele andekatele tuleks lubada klassi vahelejätmist*“ ($M = 5,03$; $SD = 2,12$; $Min = 1$; $Max = 9$). Kõige madalama keskmisega oli väide 19 „*Varasem kooliastumine on andekale kasulik*“ ($M = 4,68$; $SD = 2,59$; $Min = 1$; $Max = 9$). Kõigi kolme väite puhul ulatusid vastused skaala miinimumist maksimumini, mis näitab, et koolijuhtide hinnangud õppe kiirendamise sobivuse kohta olid erinevad.

Faktori „Raskustega õpilaste eelistamine eritoe saamisel“ sisemine kooskõla oli küsitav (Cronbachi $\alpha = 0,648$). Faktori üldine keskmine jäi keskpunkti lähedale ($M = 4,33$; $SD = 2,20$), mis viitab pigem neutraalsele hoiakule raskustega õpilaste eelistamise suhtes eritoe saamisel.

Analüüsi tulemused näitasid, et mõlema väite keskmised jäid alla skaala keskpunkti, mis viitab sellele, et koolijuhid pigem ei nõustunud raskustega õpilaste eelistamisega eritoe saamisel. Väide 6 „*Käitumis- ja õpiraskustega õpilastel on suurem vajadus hariduslike eriteenuste järele kui andekatel õpilastel*“ jäi keskpunktile lähedale ($M = 4,79$; $SD = 2,58$; $Min = 1$; $Max = 9$), osutades pigem neutraalsele hoiakule. Väidet 8 „*Meil on suurem moraalne kohustus anda eripedagoogilist abi raskustega õpilasele kui andekale*“ hinnati madalamalt ($M = 3,87$; $SD = 2,52$; $Me = 4,00$; $Mo = 1$; $Min = 1$; $Max = 9$), mis viitab pigem mittenõustumisele. Vastuste valik kogu skaala osas näitab, et koolijuhtide seisukohad olid erinevad. Tulemused näitavad, et kuigi osa vastajatest võis pidada käitumis- ja õpiraskustega õpilaste toe vajadust suuremaks, ei ilmnunud tugevat ühist seisukohta, et andekad õpilased peaksid eritoe jagamisel jääma tagaplaanile.

Faktori „Muud hoiakud“ sisemine kooskõla oli madal (Cronbachi $\alpha = 0,324$), mistõttu ei ole faktori koondtulemust otstarbekas tõlgendada ühtse skaalana. Faktori üldine keskmine jäi keskpunkti lähedale ($M = 4,38$; $SD = 1,44$), kuid väidete lõikes ilmnesis erinevused.

Kõige enam olid koolijuhid nõus väitega 23 „*Tavakooli programm lämmatab andekate uudishimu*“ ($M = 5,71$; $SD = 2,10$; $Min = 1$; $Max = 9$). See viitab, et vastajad kaldusid mõnevõrra nõustuma seisukohaga, et tavakooli õppekava või õppekorraldus ei pruugi andekate õpilaste uudishimu piisavalt toetada. Väitega 17 „*Andekad jätavad klassi vahele vanemate survele*“ pigem ei nõustunud, kuigi hinnang jäi keskmise lähedale ($M = 4,55$; $SD = 2,40$; $Min = 1$; $Max = 9$). Vastuste lai ulatus viitab koolijuhtide erinevatele seisukohtadele. Kõige madalamalt hinnati väidet 27 „*Õpetajad tunnevad, et andekad ohustavad nende autoriteeti*“ ($M = 2,87$; $SD = 2,09$; $Min = 1$; $Max = 8$). See näitab, et vastajad pigem ei nõustunud seisukohaga, et andekad õpilased ohustavad õpetajate autoriteeti. Kokkuvõttes viitavad tulemused sellele, et vastajad nägid mõningaid probleeme tavakooli programmi sobivuses andekate õpilaste vajadustega ja ei tajunud andekaid õpilasi õpetaja autoriteeti ohustavana.

3.2. Andekate õpilaste toetamiseks kasutatavad praktikad ja meetmed

Teise uurimisküsimuse „*Milliseid praktikaid ja meetmeid kasutatakse andekate õpilaste toetamiseks koolides?*“ kõige sagedamini märgitud tulemused on tabelis 4, täpsemad sagedusjaotused lisa 3 tabelites 1–8.

Tabel 4

Andekate õpilaste toetamise puhul kõige sagedamini kasutatavad praktikad ja meetmed valdkondade kaupa

Valdkond	Kõige sagedamini märgitud vastus	n	%
Toetusmeetmed	Mitteformaalse õppimise arvestamine	32	84,2
Diferentseerimine	Individuaalsed ülesanded	38	100,0
Rikastamine	Osalemine olümpiaadidel ja ainevõistlustel	38	100,0
Õppe kiirendamine	Juba omandatud õpisisu vahelejätmine (nt asendamine keerukamate teemadega)	24	63,2
Täiendav juhendamine ja koostöö	Aineõpetaja täiendav juhendamine	34	89,5
Erimeetmed	Õppekorralduse paindlik kohandamine	26	68,4
Süsteemne lähenemine	Süsteemne lähenemine puudub	15	39,5
Õpetajate toetamine	Tunnustamine	31	81,6

Märkus. n = vastajate arv; % = osakaal vastajate koguarvust. Tabelis on esitatud iga valdkonna kõige sagedamini märgitud vastus.

Andekate õpilaste toetamiseks kasutati kõige sagedamini mitteformaalse õppimise arvestamist (n = 32; 84,2%) ja õppe individualiseerimist (n = 28; 73,7%) (vt lisa 3, tabel 1). Harvem nimetati individuaalse õppekava rakendamist, mentorõpet ja eriprogramme. See viitab sellele, et vastajate hinnangul kasutatakse koolides sagedamini paindlikke ja õppekorraldusega seotud lahendusi kui spetsiifilisemaid tugimeetmeid.

Diferentseerimise viisidest tõusid selgelt esile individuaalsed ülesanded, mida märkisid kõik vastajad (n = 38; 100,0%) (vt lisa 3, tabel 2). Teisi diferentseerimise vorme, nagu tasemerühmi, õppekava laiendamist, paindlikke õpperühmi ja nopheõpet, nimetati märgatavalt harvem. Seega ilmneb, et diferentseerimist rakendatakse eelkõige tavapärase õppetöö sees, mitte niivõrd eraldi korralduslike vormidena.

Rikastamise viisidest märkisid kõik vastajad olümpiaadidel ja ainevõistlustel osalemist (n = 38; 100,0%) (vt lisa 3, tabel 3). Sageli nimetati ka õppekäike või muid õppe- ja osalemisvõimalusi ning koostööd huvikoolidega. Harvem toodi välja valikaineid, projektiõpet, koostööd teiste koolidega ja süvaklasse või -õppesuundi. Õppe kiirendamise vormidest nimetati kõige sagedamini juba omandatud õpisisu vahelejätmist või selle asendamist keerukamate teemadega (n = 24; 63,2%) (vt lisa 3, tabel 4). Seevastu formaalsemaid kiirendamise viise, nagu klassikursuse vahelejätmine või õppekava läbimine kiirendatud tempos, märgiti oluliselt harvem.

Täiendava juhendamise ja koostöövormidest märgiti kõige sagedamini aineõpetaja täiendavat juhendamist (n = 34; 89,5%) (vt lisa 3, tabel 5). Samuti nimetati õpiringe, kuid tugispetsialisti tuge, välise spetsialisti kaasamist ja koostööd kõrgkoolide, ettevõtete või teaduskeskustega märgiti harvem. See osutab, et andekate õpilaste toetamisel kasutatakse peamiselt koolisiseseid võimalusi, samas kui koolivälise osapoolte kaasamine on vähem levinud.

Erakordselt andekate õpilaste või silmapaistvate saavutuste korral rakendatavatest erimeetmetest nimetati kõige sagedamini õppekorralduse paindlikku kohandamist (n = 26; 68,4%) (vt lisa 3, tabel 6). Harvem märgiti sotsiaal-emotsionaalset tuge, individuaalõpet ja väikerühmaõpet. Seega näitavad tulemused, et ka erimeetmete puhul eelistatakse pigem olemasoleva õppekorralduse kohandamist kui eraldi individuaalse või väiksemas rühmas toimuva õppe rakendamist.

Süsteemse lähenemise kohta ilmnas, et kõige sagedamini märgiti süsteemse lähenemise puudumist (n = 15; 39,5%) ja peaaegu sama sageli seda, et koolis on küll teatud praktikad olemas, kuid terviklik süsteem puudub (n = 14; 36,8%) (vt lisa 3, tabel 7). Vähem vastajaid märkis, et andekate õpilaste arendamist käsitletakse kooli üldises arengukavas või eraldi arengukavas. Kuna küsimus võimaldas märkida mitu vastusevarianti, tuleb tulemusi tõlgendada ettevaatlikult, kuid vastuste jaotus viitab sellele, et andekate õpilaste toetamine toimub vastajate hinnangul pigem osaliselt ja ebaühtlaselt kui tervikliku süsteemina.

Õpetajate motiveerimis- ja tugimeetmetest andekate õpilastega töötamisel märgiti kõige sagedamini tunnustamist (n = 31; 81,6%) ning täiendkoolituste võimaldamist (n = 23; 60,5%) (vt lisa 3, tabel 8). Lisatasu või preemiat ja täiendavaid ressursse või tuge märkis veidi üle poole vastajatest, samas kui töökoormuse arvestamist nimetati harvem. See viitab sellele, et õpetajate toetamisel kasutatakse sagedamini tunnustamise ja koolitamisega seotud meetmeid kui töökoormuse arvestamise või vähendamise seotud lahendusi.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et andekate õpilaste toetamisel kasutatakse vastajate hinnangul enim selliseid meetmeid, mida saab rakendada olemasoleva õppekorralduse ja koolisiseste ressursside kaudu. Kõige enam tõusid esile mitteformaalse õppimise arvestamine, individuaalsed ülesanded, olümpiaadidel osalemine, aineõpetaja täiendav juhendamine ja õpetajate tunnustamine. Vähem märgiti süsteemseid, formaalselt korraldatud või kooliväliseid lahendusi, mis võib osutada sellele, et andekate õpilaste toetamine sõltub sageli konkreetsetest koolisisestest praktikatest ja võimalustest.

4. Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes ning kirjeldada koolides rakendatavaid andekate õpilaste toetamise praktikaid. Uuringu tulemused näitasid, et koolijuhid suhtuvad andekatesse õpilastesse toetavalt, kuid praktikas eelistatakse eeskätt koolisiseseid, paindlikke ja tavapärasel õppekorralduses rakendatavaid lahendusi. Samas tuleb rõhutada, et mitme hoiakufaktori sisemine kooskõla oli madal või küsitav, mistõttu tuleb koondtulemusi tõlgendada ettevaatlikult ning suuremat kaalu anda üksikvaidetele.

Koolijuhtide hoiakuid iseloomustas eelkõige arusaam, et andekate õpilaste toetamine on vajalik ja põhjendatud. Kõige selgemalt avaldus see faktoris „Eritugi ja ühiskondlik väärtus“. Koolijuhid nõustusid väidetega, et andekad õpilased on ühiskonnale väärtuslik ressurss, et nende arengut tuleb maksimaalselt toetada ning et kool peaks pakkuma neile erituge. Selline hoiak sobitub hästi andekuse arenguliste käsitlustega, mille järgi andekus ei avaldu iseenesest, vaid vajab soodsaid keskkonnatingimusi ja sihipärast arendamist (Gagné, 2004; Renzulli, 2002; Subotnik *et al.*, 2011). Renzulli ja Mönksi käsitluste kohaselt sõltub andekuse avaldumine lisaks võimetele, loovusele ja pühendumusele ka ümbritsevast keskkonnast, sealhulgas koolist (Renzulli, 2000; Sepp, 2026). Seega kinnitavad tulemused, et koolijuhtide tasandil on olemas väärtuslik lähtekoht andekate õpilaste toetamise süsteemsemaks kujundamiseks.

Samas olid koolijuhtide hinnangud märksa ettevaatlikumad küsimustes, mis puudutasid andekate eraldi õpetamist, elitarismi ja õppe kiirendamist. Pigem toetati seisukohta, et andekaid õpilasi saab arendada tavaklassis, kuid klassikursuse vahelejätmist, varasemat kooliastumist või eriklassides ja -rühmades õpetamist ei toetatud tugevalt. Seda saab tõlgendada kaasava hariduse raamistikus, kus õppijate erinevaid vajadusi püütakse võimalikult palju toetada tavakooli ja tavaklassi kontekstis. Tomlinsoni (2014) järgi tähendab diferentseeritud õpetamine õpitegevuse, õppesisu, protsessi ja tulemuse kohandamist vastavalt õppija vajadustele. Ka

Laine, Hotulainen ja Tirri (2019) leidsid, et kuigi hoiak andekate hariduse suhtes on üldiselt toetav, suhtutakse kiirendamisse ja võimepõhisesse rühmitamisse pigem ettevaatlikult. Eelnevad uuringud viitavad seejuures sellele, et need meetmed võivad andekate õpilaste toetamisel olla tõhusad, mistõttu on põhjendatud käsitleda neid nii nende tugevuste kui ka piirangute vaates (Colangelo *et al.*, 2004; Laine *et al.*, 2019). Samal ajal rõhutavad andekate sotsiaal-emotsionaalset arengut käsitlevad tööd, et õppimiskeskond, suhted ja motivatsioon mõjutavad nende heaolu laiemalt (Neihart, 2021). Seetõttu ei piirdu andekate õpilaste toetamine üksnes õppekorralduslike meetmete valikuga, vaid eeldab ka õpilase heaolu ja arenguvajaduste terviklikku arvestamist.

Andekate õpilaste toetamise praktikad näitasid, et koolides kasutatakse kõige sagedamini lahendusi, mis on rakendatavad olemasoleva õppekorralduse sees. Levinumad võtted olid mitteformaalse õppimise arvestamine, õppe individualiseerimine, individuaalsed ülesanded, olümpiaadidel ja ainevõistlustel osalemine ning aineõpetaja täiendav juhendamine. Ka teaduskirjanduses on andekate toetamise viisidena korduvalt nimetatud diferentseerimist, õppematerjalide kohandamist, rikastamist, täiendavat juhendamist, mitteformaalõpet ja süvendatud õppetegevusi (Põlda & Kivikas, 2024; Reis & Renzulli, 2010; Sepp, 2026; Tomlinson, 2014). Mitmekesised õppimisvõimalused ja õppe kohandamine toetavad andekate õpilaste akadeemilist arengut ning motivatsiooni (Reis & Renzulli, 2010; Subotnik *et al.*, 2011). Seega osutavad tulemused, et andekate õpilaste toetamisel eelistatakse koolides eeskätt paindlikke ja olemasoleva õppekorralduse piires rakendatavaid lahendusi, mille mõju sõltub suuresti nende teadlikust ja järjepidevast kasutamisest.

Eriti tähelepanuväärne oli asjaolu, et kõik vastajad märkisid rikastamise vormina olümpiaadidel ja ainevõistlustel osalemise. Selle laialdast kasutamist saab seletada sellega, et olümpiaadid pakuvad andekatele õpilastele süvendatud õppimis- ja eneseteostusvõimalusi (Campbell *et al.*, 2018; Tartu Ülikooli teaduskool, 2023). Samas tuleb arvestada, et selline võistluslik raamistik võib suunata õppimist tulemuskesksuse poole ning ei pruugi sobida ühtviisi kõigile andekatele õpilastele, sest ärevus, perfektsionism või sotsiaalne ebamugavus võivad viia näiteks loobumiseni või alasoorituseeni (Deci & Ryan, 2000; Cross & Coleman, 2005). Olümpiaadide sagedane kasutamine viitab seega sellele, et koolides hinnatakse eelkõige neid rikastamisvõimalusi, mis on selge ülesehituse ja tugeva traditsiooniga, kuigi andekate toetamisel võiks suuremat tähelepanu pöörata ka mitmekesisematele ja vähem võistluslikele arenguvõimalustele.

Vähem kasutati formaalsemaid, süsteemsemaid ja kooliväliseid lahendusi, nagu klassikursuse vahelejätmine, õppekava kiirendatud tempos läbimine, välise spetsialisti kaasamine, koostöö kõrgkoolide, ettevõtete või teaduskeskustega ning eraldi arengukava või tervikliku tugisüsteemi rakendamine. See viitab, et andekate õpilaste arendamine võib koolis jääda pigem üksikute praktikate tasandile ning sõltuda suurel määral õpetajate teadlikkusest, koolijuhtide hoiakutest ja kooli võimalustest (Anderlid, 2025; Ivarsson, 2023; Laine & Tirri, 2016; Sepp, 2026). Samal ajal osutasid koolijuhid mitmetele takistustele, mis raskendavad andekate õpilaste toetamist, millest kõige selgemalt tõusis esile suurte klasside mõju diferentseerimisele ning vajadus arvestada samaaegselt väga eriilmeliste õppijate vajadustega. Seda saab seostada kirjanduses rõhutatud arusaamaga, et andekus ei avaldu alati üksnes kõrges õppeedukuses, vaid võib väljenduda ka käitumises, emotsionaalses intensiivsuses, loovuses ja eripärases mõtlemises (Krull, 2018; Piechowski, 1997; Sepp, 2026). Ka Rootsi kontekstis on leitud, et koolijuhid suhtuvad andekate õpilaste toetamise üldiselt toetavalt, kuid nende vastustes ilmneb ebakindlust nii andekate õpilaste määratlemise kui ka toetamise osas (Ivarsson, 2023). Käesoleva töö tulemused viitavad sarnasele probleemile — andekuse märkamine võib osutuda keeruliseks olukorras, kus puuduvad selged teadmised ja ühtsed põhimõtted andekate õpilaste toetamiseks. Seetõttu vajab Eesti koolikontekstis edasist tähelepanu küsimus, kuidas märgata ja arendada õpilasi, kelle andekus ei avaldu üheselt ega nähtavalt.

Õppe kiirendamise puhul jäid koolijuhtide hinnangud mõõdukaks ning formaalsemaid kiirendamise viise märgiti harvem. Seda tulemust aitab selgitada asjaolu, et kiirendamine võib olla andekate õpilaste toetamisel tõhus, kuid selle rakendamine eeldab individuaalset hindamist, selgeid otsustuskriteeriume ning õpilase akadeemilise ja sotsiaal-emotsionaalse valmisoleku arvestamist (Colangelo *et al.*, 2004; Miravete, 2023). Seetõttu võib koolijuhtide ettevaatlik hoiak tuleneda sellest, et kiirendamist tajutakse keerukama ja suuremat vastutust nõudva meetmena kui tavapärasel õppetöös rakendatavat diferentseerimist või rikastamist. Õpetajate toetamise puhul märgiti kõige sagedamini tunnustamist ja täiendkoolituste võimaldamist, samas kui töökoormuse arvestamist nimetati harvem. Ka varasemad uurimused rõhutavad, et andekatega töötavad õpetajad vajavad järjepidevat professionaalset arengut, et rakendada diferentseerimist, probleem- ja projektõpet ning rikastavaid õppemeetodeid (Townend *et al.*, 2024). Samas vajaks õpetajate tunnustamise ja töökoormuse arvestamise seos andekate õpilaste toetamisega edasistes uuringutes täpsemat käsitlemist, sest õpetaja valmisolek ja töötingimused mõjutavad otseselt ka toetavate praktikate järjepidevust.

Kokkuvõttes viitavad tulemused vajadusele liikuda üksikutelt praktikatelt süsteemsema lähenemise poole koolitasandil. Kuna koolijuhid suhtuvad andekate õpilaste toetamisse üldiselt toetavalt, on olemas oluline eeldus tugimeetmete arendamiseks. Edasine areng võiks keskenduda selgematele põhimõtetele andekate õpilaste märkamisel, toetamisel ja arengu jälgimisel. Samuti on oluline toetada õpetajaid diferentseerimise rakendamisel ning andekuse mitmekesise avaldumise ja eri taustaga andekate õpilaste märkamise osas. Teaduskirjanduse põhjal eeldab andekate õpilaste arengu toetamine nii õppesisu kohandamist, rikastamist, individuaalset lähenemist kui ka sotsiaal-emotsionaalset tuge (Neihart *et al.*, 2016; Põlda & Kivikas, 2024; Reis & Renzulli, 2010; Sepp, 2026; Tomlinson, 2014).

Käesoleva uuringu tugevuseks võib pidada keskendumist koolijuhtidele, kelle roll andekate õpilaste toetamise süsteemses korraldamises on oluline, kuid Eesti kontekstis seni vähe uuritud. Uuring võimaldas siduda koolijuhtide hoiakuid ja koolides rakendatavaid praktikaid ning näitas, et toetav hoiak ei pruugi automaatselt väljenduda süsteemses rakendamises. Piiranguna tuleb arvestada, et mitme faktori sisemine kooskõla oli madal või küsitav, mistõttu ei saa kõiki faktoreid käsitleda usaldusväärsete ühtsete skaaladena. Samuti põhinesid tulemused koolijuhtide enesehinnangutel, mistõttu ei pruugi need täielikult kajastada koolide tegelikku praktikat. Lisaks võimaldas süsteemse lähenemise küsimustik märkida mitu vastusevarianti, mistõttu ei saa vastuseid tõlgendada üksteist välistavate kategooriatena.

Kuna Pöder (2023) on käsitlenud II ja III kooliastme loodusteaduste õpetajate hoiakuid andekatesse õpilastesse ning nende haridusvõimalustesse, võiks edaspidi võrrelda koolijuhtide hinnanguid teiste ainevaldkondade õpetajate, tugispetsialistide, õpilaste ja lapsevanemate kogemustega. Eraldi tähelepanu vajaksid andekuse märkamine, õppe kiirendamise vähene kasutamine, õpetajate töökoormuse arvestamine ja koolivälise koostöö roll andekate õpilaste arendamisel. Need teemad aitaksid paremini mõista, kuidas liikuda koolides üksikutelt praktikatelt terviklikuma ja teadlikumalt juhitud andekate toetamise süsteemini.

Kokkuvõte

Käesoleval magistritööl oli kaks eesmärki. Esimene uurimisküsimus oli: „Millised on koolijuhtide hoiakud andekate õpilaste toetamise ja hariduse suhtes?” Teine uurimisküsimus oli: „Milliseid praktikaid ja meetmeid kasutatakse andekate õpilaste toetamiseks koolides?”

Uuring lähtus eeldusest, et andekate õpilaste toetamine sõltub nii koolijuhtide hoiakutest kui ka koolides rakendatavatest praktikast. Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et mõne hoiakufaktori madal või küsitav sisemine kooskõla piirab nende valiidsust ja üldistatavust.

Esimese uurimisküsimuse tulemused näitasid, et koolijuhid suhtuvad andekate õpilaste toetamisele üldiselt positiivselt. Nad peavad andekaid õpilasi ühiskonna jaoks väärtuslikuks ja leiavad, et nende arengut tuleb sihipäraselt toetada. Samas ilmnes, et koolijuhid on ettevaatlikumad küsimustes, mis puudutavad andekate eraldi õpetamist, varasemat kooliastumist ja klassikursuse vahelejätmist. Seega eelistatakse pigem lahendusi, mis võimaldavad andekaid õpilasi toetada tavaklassi ja kaasava õppe raames.

Teise uurimisküsimuse tulemused näitasid, et koolides kasutatakse andekate õpilaste toetamiseks eelkõige selliseid meetmeid, mida saab rakendada olemasoleva õppekorralduse sees. Kõige sagedamini nimetati mitteformaalse õppimise arvestamist, individuaalseid ülesandeid, olümpiaadidel ja ainevõistlustel osalemist ning aineõpetaja täiendavat juhendamist. Vähem kasutati formaalsemaid ja süsteemsemaid lahendusi, nagu klassikursuse vahelejätmise, õppekava kiirendatud tempos läbimine, kooliväline koostöö või eraldi arengukava. Tulemused viitavad seega sellele, et andekate õpilaste toetamine toimub paljudes koolides pigem üksikute praktikate kui tervikliku süsteemina.

Kahe uurimisküsimuse tulemuste põhjal võib järeldada, et koolijuhtide toetav hoiak andekate õpilaste suhtes ei tähenda veel süsteemset ja järjepidevat tugikorraldust. Toetavad hoiakud loovad küll olulise eelduse, kuid nende rakendumine praktikas sõltub kooli võimalustest, olemasolevatest ressurssidest ja korralduslikest valikutest. Seega on andekate õpilaste toetamisel oluline mitte ainult soodne suhtumine, vaid ka selgete põhimõtete ja toimivate praktikate kujundamine kooli tasandil.

Tulemused on kooskõlas varasemate uurimustega, sh Rootsisis tehtud uuringuga, kus koolijuhid suhtusid andekate õpilaste toetamisele samuti üldiselt positiivselt, kuid nende hinnangutes ilmnes ebakindlust andekate määratlemisel ja toetamisel (Ivarsson, 2023). Käesolev töö kinnitab, et sarnane suundumus võib ilmneda ka Eesti koolides.

Edaspidistes uuringutes oleks otstarbekas laiendada valimit ja võrrelda koolijuhtide vaateid õpetajate, tugispetsialistide, õpilaste ning lapsevanemate hinnangutega. Samuti vajaks täpsemat uurimist see, millised kooli tasandi tingimused toetavad andekate õpilaste märkamist ja arendamist kõige tõhusamalt.

Kasutatud kirjandus

- Ardenlid, F. (2025). Differentiated instruction for gifted students and their peers in Swedish mixed-ability classrooms: Teachers' principles and practices. *Cogent Education*, 12(1), 2520560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2520560>
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58. <https://people.umass.edu/aizen/pubs/annrev2.pdf>
- Campbell, J. R., Cho, S., & Tirri, K. A. H. (2018). Mathematics and science Olympiad studies: The outcomes of Olympiads and contributing factors to talent development of Olympians. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 5(2), 49–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301497.pdf>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau, A., Shuali-Trachtenberg, T., & Llinares-Insa, L. I. (2021). “Developing capabilities”: Inclusive extracurricular enrichment programs to improve the well-being of gifted adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 731591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731591>
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 1)*. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v1.pdf
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 52–63). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.005>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Geesa, R. L., & Stith, K. M. (2024). Exploring school leaders' perceptions of gifted education educator and gifted program evaluation. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 9(2), Article 2. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol9/iss2/2/>

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2026). *Eesti Hariduse Infosüsteem: Õppeasutuse otsing* (Viimati vaadatud 02.04.2026).
<https://enda.ehis.ee/avalik/avalik/oppeasutus/OppeasutusOtsi.faces>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Andekuse mõiste*. (Viimati vaadatud 24.05.2026).
<https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/Andekuse%20m%C3%B5iste.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Analüüs ja ettepanekud annete märkamiseks ning andekuse toetamiseks* (Viimati vaadatud 23.05.2026).
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-08/HTM_analu%CC%88u%CC%88s.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Andekuse märkamise ja arendamise kontseptsioon*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-08/HTM_kontseptsioon.pdf
- Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100400.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100400>
- Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuusisto, E., Laine, S., & Rissanen, I. (2021). Education of the gifted and talented in Finland. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development*. Springer.
https://cris.tuni.fi/ws/portalfiles/portal/91755096/Education_of_gifted_and_talented_in_Finland.pdf
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Volume I—Report to the Congress of the United States* (ED056243). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Miravete, S. (2023). Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 903–923.
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00614-z>

- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Routledge.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000496529_A42495313/preview-9781000496529_A42495313.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893883.pdf>
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 366–381). Allyn & Bacon.
<https://www.positivedisintegration.com/Piechowski1997c.pdf>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja I 2010, 09, 06.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/115032014036>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2018). Riigi Teataja I 2018, 01, 22.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2026). Riigi Teataja I 2026, 03, 26.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/118032026016>
- Põlda, H., & Kivikas, M. (2024). *Andekuse avaldumine ja toetamine hariduses*. In E. Kiive jt (Eds.), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 611-614). Tartu Ülikooli Kirjastus.
<https://dspace.ut.ee/bitstreams/098de9d1-840b-49bb-b3af-eff1c6e7c581/download>
- Pöder, K. (2023). *II ja III kooliastme loodusteaduste õpetajate hoiakud andekatesse õpilastesse ning nende haridusvõimalustes* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/98801>
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95–114.
<https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2023/01/The-Identification-and-Development-of-Giftedness-as-a-Paradigm-for-School-Reform.pdf>
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2

- Rucker, D. D., & Tormala, Z. L. (2025). *Attitudes: Form, function, and the factors that shape them*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, E. J. Finkel, & W. B. Mendes (Eds.), *The handbook of social psychology* (6th ed.). Situational Press
<https://openpublishing.princeton.edu/system/resource/7/3/8/7389a9ab-da08-4061-8542-db53b58e1cf6/attachment/7045fbab414562fe34d7a550d66cb202.pdf>
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries* (OECD Education Working Paper No. 262). OECD Publishing. (Viimati vaadatud 22.05.2026). https://www.oecd-ilibrary.org/education/policy-approaches-and-initiatives-for-the-inclusion-of-gifted-students-in-oecd-countries_9b4ba7a7-en
- Saul, H., Sepp V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu Ülikool
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40910/Uld_Andekus_Eesti.pdf
- Serbak, K. (2019). *Andekad Eesti hariduses*. Haridus- ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/andekad_eesti_hariduses_kadi_serbak%20%281%29.pdf
- Sepp, V. (2026). *Andekas laps. 2. Tr.* Tartu: AS Atlex.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3–21). Elsevier.
https://www.researchgate.net/profile/Albert-Ziegler/publication/285850388_Conceptions_of_Giftedness_from_a_Meta-Theoretical_Perspective/links/5dfa512f4585159aa4851b88/Conceptions-of-Giftedness-from-a-Meta-Theoretical-Perspective.pdf
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1–17). Routledge.
<https://ro.uow.edu.au/sspapers/526>
- Tartu Ülikooli teaduskool. (s.a.). *Olümpiaadid Eestis (1953–2023)*.
<https://teaduskool.ut.ee/et/olumpiaadid-eestis>

- Tirri, K. (2021). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*, 38(3), 445–448. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02614294211054204>
- Toom, K. (2023). *Koolijuhtide professionaalse arengu võimalused ja soovitused selle tõhusaks toetamiseks ühe omavalitsuse näitel* (Magistritöö). Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/91057>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. https://www.researchgate.net/publication/398578322_Carol_Ann_Tomlinson_The_Differentiated_Classroom_Responding_to_the_Needs_of_All_Learners_Alexandria_VA_ASCD_2014
- Townend, G., Jolly, J. L., & Chew, A. W. (2024). Professional development in gifted education: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 49(6), 76–104. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6515>
- Vergeer, J., van Weerdenburg, M., Schils, T., & Bakx, A. (2025). School leaders in gifted education: Their perceptions of involvement of and interacting with parents, teachers, and other school leaders. *Education Sciences*, 15(3), 281. <https://doi.org/10.3390/educsci15030281>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>

Summary

This master's thesis had two objectives. The first research question was: "What are school leaders' attitudes towards the support and education of gifted students?" The second research question was: "What practices and measures are used in schools to support gifted students?"

The study was based on the assumption that supporting gifted students depends both on school leaders' attitudes and on the practices implemented in schools. When analysing the results, it should be taken into account that the low or questionable internal consistency of some attitude factors limits their validity and generalisability.

The results of the first research question showed that school leaders generally have positive attitudes towards supporting gifted students. They consider gifted students valuable to society and believe that their development should be purposefully supported. At the same time, it appeared that school leaders are more cautious regarding issues such as separate instructions for gifted students, early school entry and grade skipping. Therefore, solutions that enable support for gifted students within mainstream classrooms and inclusive education are generally preferred.

The results of the second research question showed that schools mainly use measures that can be implemented within the existing educational framework to support gifted students. The most frequently mentioned measures were recognition of non-verbal learning, individualised assignments, participation in olympiads and subject competitions and additional guidance from subject teachers. More formal and systematic solutions, such as grade skipping, accelerated curriculum completion, cooperation outside the school, or individual development plans were used less frequently. The results therefore suggest that in many schools, support for gifted students is based more on individual practices than on a comprehensive system.

Based on the results of both research questions, it can be concluded that school leaders' positive attitudes towards gifted students do not automatically result in systematic and consistent support structures. Although supportive attitudes create an important foundation, their implementation in practice depends on the school's opportunities, available resources and organizational choices. Thus, supporting gifted students requires not only favourable attitudes but also the development of clear principles and effective practices at the school level.

Future studies could beneficially expand the sample and compare school leaders' perspectives with the views of teachers, support specialists, students and parents. In addition, further research is needed to determine which school-level conditions most effectively support the identification and development of gifted students.

Lisad

Lisa 1. Küsimustik

Taustaandmed

Tööstaaž juhtival ametikohal haridusasutuses

- 0–5 aastat
- 6–10 aastat
- 11–15 aastat
- 16–20 aastat
- 20–... aastat

Millise haridusasutuse juht te olete?

- Põhikool (k.a algkool)
- Põhikool ja gümnaasium
- Gümnaasium

Õpilaste arv koolis

- kuni 200 õpilast
- 201–500 õpilast
- 501– ...

Kes on teie kooli pidaja (st kes vastutab kooli tegevuse eest)?

- Riik
- Kohalik omavalitsus
- Erapidaja

23. Tavakooli programm lammatab andekate uudishimu.
24. Kool peab diferentseerima õpet andekate toetamiseks.
25. Suured klassid piiravad diferentseerimist.
26. Andekal lapsel on raskem leida sõpru.
27. Õpetajad tunnevad, et andekad ohustavad nende autoriteeti.
28. Andekatele eriharidus soodustab elitaarse klassi teket.
29. Andekad võivad muutuda ülbeks või egoistlikuks.
30. Tuleb rohkem märgata andekaid probleemsete laste seas.
31. Vanemal on peamine vastutus lapse annete arendamisel.
32. Õpetajal on raske tuvastada andekust sisserändajatel.
33. Andekust on raske tuvastada õpiraskustega õpilastel.
34. Andekuse tuvastamine on koolis keeruline.

Andekate õpilaste toetamise praktikad ja meetmed koolis

Palun märkige, milliseid meetodeid ja praktikaid kasutatakse teie koolis andekate õpilaste toetamiseks. Küsimustes on võimalik valida mitu vastusevarianti. Lisaks on võimalik lisada oma vastus valiku „Muu” alla.

1. Milliseid meetmeid kasutatakse teie koolis andekate õpilaste toetamiseks?

- Individuaalne õppekava (IÕK)
- Mentorõpe (nt mentori või juhendaja tugi)
- Koolisisesed eriprogrammid andekatele õpilastele
- Õppe individualiseerimine
- Mitteformaalse õppimise arvestamine õppetöös (nt huvikoolid, treeningud, projektid)
- Muu:

2. Milliseid diferentseerimise viise kasutatakse teie koolis andekate õpilaste toetamiseks?

- Individuaalsed ülesanded
- Paindlikud õpperühmad
- Tasemerühmad
- Õppekava laiendamine
- Noppeõpe
- Muu:

3. Milliseid õppe rikastamise võimalusi kasutatakse teie koolis andekate õpilaste toetamiseks?

- Valikained
- Projekti- või probleemipõhine õpe
- Õppekäigud ja õuesõpe
- Osalemine olümpiaadidel ja ainevõistlustel
- Koostöö huvikoolide või teiste organisatsioonidega
- Koostöö teiste koolidega
- Süvaklassid ja -õppesuunad
- Muu:

4. Milliseid õppe kiirendamise vorme rakendatakse teie koolis andekate õpilaste puhul?

- Varasem koolimine
- Klassikursuse vahelejätmine
- Õppekava läbimine kiirendatud tempos
- Juba omandatud õpisisu vahelejätmine (nt asendamine keerukamate teemadega)
- Muu:

5. Milliseid täiendava juhendamise ja koostöövorme kasutatakse teie koolis andekate õpilaste toetamiseks?

- Aineõpetaja täiendav juhendamine
- Tugispetsialisti tugi (nt psühholoog, eripedagoog)
- Välise spetsialisti kaasamine (nt mentor või valdkonna ekspert)
- Õpiringid
- Koostöö kõrgkoolide, ettevõtete või teaduskeskustega
- Muu:

6. Milliseid erimeetmeid rakendatakse teie koolis erakordselt andekate õpilaste või silmapaistvate saavutuste korral?

- Individuaalõpe
- Väikerühmaõpe
- Õppekorralduse paindlik kohandamine
- Sotsiaal-emotsionaalne tugi või nõustamine
- Muu:

7. Kas teie koolis on süsteemne lähenemine andekate õpilaste arendamisele (nt arengukava, tegevuskava või kokkulepitud põhimõtted)?

- Jah, olemas on eraldi arengukava või dokument
- Jah, käsitletakse kooli üldises arengukavas
- Osaliselt, teatud praktikad on olemas, kuid puudub terviklik süsteem
- Ei, süsteemne lähenemine puudub
- Muu:

8. Milliseid motiveerimis- ja tugimeetmeid kasutatakse teie koolis õpetajate toetamiseks andekate õpilastega töötamisel?

- Lisatasu või preemia
- Töökoormuse arvestamine
- Tunnustamine
- Täiendkoolituste võimaldamine
- Täiendavad ressursid või tugi (nt õppematerjalid, aeg, koostöövõimalused)
- Muu:

Lisa 2. Hoiakuväidete statistika

Tabel 1

Andekate õpilaste toetamisega seotud väidete kirjeldav statistika ja faktorite sisemine kooskõla

Faktor/väide	M (SD)	Me	Mo	Min	Max
1. Eritugi ja ühiskondlik väärtus Cronbachi $\alpha = 0,494$	7,48 (0,80)				
2. Andekad õpilased on Eesti ühiskonna jaoks väärtuslik ressurss.	8,89 (0,31)	9,00	9	8	9
4. Ühiskonna edendamiseks on vaja maksimaalselt toetada talentide arengut.	8,71 (0,61)	9,00	9	7	9
3. Andekad vajavad erilist tähelepanu, et oma andeid täielikult välja arendada.	8,61 (0,64)	9,00	9	7	9
1. Kool peaks pakkuma erituge andekatele.	8,37 (1,17)	9,00	9	3	9
5. Homse ühiskonna liidrid tulevad enamasti tänasest andekatest õpilastest.	6,47 (1,94)	7,00	6	2	9
11. Parim viis andekate arendamiseks on õpetamine erirühmades/eriklassides.	5,68 (2,47)	6,50	7	1	9
28. Andekatele eriharidus soodustab elitaarse klassi teket.	4,34 (2,43)	4,50	5	1	9
2. Elitarism Cronbachi $\alpha = 0,524$	4,26 (1,29)				
12. Andekad lapsed tuleks jätta tavaklassidesse, sest nad on teistele stiimuliks.	6,24 (1,60)	6,00	6	3	9
13. Andekate eraldamine suurendab sildistamist.	4,92 (2,78)	5,00	1	1	9
10. Keskmiste võimete ja tulemustega lapsed on meie ühiskonna peamine ressurss.	4,24 (2,16)	5,00	5	1	9
7. Andekatele eritoe pakkumine seab nad teiste õpilastega võrreldes eelisseisu.	3,95 (2,72)	3,50	1	1	9
9. Maksumaksjad ei peaks maksma andekate laste erihariduse eest.	1,95 (1,36)	1,00	1	1	5

Faktor/väide	M (SD)	Me	Mo	Min	Max
3. Väited andekate toetamise kohta Cronbachi $\alpha = 0,385$	4,25 (1,10)				
31. Vanemal on peamine vastutus lapse annete arendamisel.	6,39 (1,95)	6,00	9	2	9
22. Andekad õpilased on koolides eelistatud.	4,29 (2,54)	4,00	1	1	9
29. Andekad võivad muutuda ülbeks või egoistlikuks.	4,08 (2,08)	4,00	5	1	8
26. Andekal lapsel on raskem leida sõpru.	3,42 (2,04)	3,00	1	1	7
21. Eesti koolid rahuldavad piisavalt andekate vajadusi.	3,08 (1,46)	3,00	2	1	9
4. Diferentseerimise toetamine Cronbachi $\alpha = 0,424$	6,96 (0,90)				
24. Kool peab diferentseerima õpet andekate toetamiseks.	7,82 (1,06)	8,00	8	1	9
15. Andekate õpetamine peaks toimuma tavalises üldhariduskoolis.	7,50 (1,60)	8,00	9	3	9
20. Andekate arengut saab toetada diferentseerimisega tavaklassis	7,16 (1,60)	8,00	8	3	9
30. Tuleb rohkem märgata andekaid probleemsete laste seas.	6,79 (1,63)	7,00	7	3	9
14. Andekate vajadustega saab tegeleda heterogeenses klassides.	5,53 (2,15)	5,50	5	1	9
5. Takistused andekate toetamisel Cronbachi $\alpha = 0,678$	6,19 (1,50)				
25. Suured klassid piiravad diferentseerimist.	7,61 (2,21)	9,00	9	1	9
33. Andekust on raske tuvastada õpiraskustega õpilastel.	6,21 (1,93)	7,00	7	1	9
32. Õpetajal on raske tuvastada andekust sisserändajatel.	6,05 (2,13)	7,00	7	1	9
34. Andekuse tuvastamine on koolis keeruline.	4,89 (2,12)	5,00	4	1	9

Faktor/väide	M (SD)	Me	Mo	Min	Max
6. Õppe kiirendamine Cronbachi $\alpha = 0,597$	5,04 (1,72)				
16. Andekale õpilasele on otstarbekas klassikursuse vahelejätmine.	5,42 (2,21)	5,00	5	1	9
18. Rohkematele andekatele tuleks lubada klassi vahelejätmist.	5,03 (2,12)	5,00	5	1	9
19. Varasem kooliastumine on andekale kasulik.	4,68 (2,59)	5,00	5	1	9
7. Raskustega õpilaste eelistamine eritoe saamisel Cronbachi $\alpha = 0,648$	4,33 (2,20)				
6. Käitumis- ja õpiraskustega õpilastel on suurem vajadus hariduslike eriteenuste järele kui andekatel õpilastel.	4,79 (2,58)	5,00	5	1	9
8. Meil on suurem moraalne kohustus anda eripedagoogilist abi raskustega õpilasele kui andekale.	3,87 (2,52)	4,00	1	1	9
8. Muud hoiakud Cronbachi $\alpha = 0,324$	4,38 (1,44)				
23. Tavakooli programm lämmatab andekate uudishimu.	5,71 (2,10)	6,00	7	1	9
17. Andekad jätaavad klassi vahele vanemate survele.	4,55 (2,40)	5,00	5	1	9
27. Õpetajad tunnevad, et andekad ohustavad nende autoriteeti.	2,87 (2,09)	2,00	1	1	8

Märkus. M (SD) tähistab aritmeetilist keskmist ja standardhälvet; Me = mediaan; Mo = mood; Min = miinimumväärtus; Max = maksimumväärtus.

Märkus. Cronbachi α väärtuste tõlgendamisel lähtuti järgmisest jaotusest: $\alpha < 0,60$ = madal sisemine kooskõla; $0,60-0,69$ = küsitav; $0,70-0,79$ = aktsepteeritav; $0,80-0,89$ = hea; $\alpha \geq 0,90$ = väga kõrge sisemine kooskõla, võib viidata ka väidete liigsele sarnasusele.

Lisa 3. Toetamispraktikate sagedusjaotus

Märkus. Lisa 3 tabelites on esitatud noppevastustega küsimuste sagedusjaotused. Vastajad võisid märkida mitu vastusevarianti, mistõttu protsentide summa ei ole tabelites 100%.

Protsendid on arvatud vastajate koguarvust, $N = 38$. Jah/Ei suhtarv väljendab jah-vastuste arvu ühe ei-vastuse kohta..

Tabel 1

Andekate õpilaste toetamiseks kasutatavate meetmete sagedusjaotus vastajate hinnangul

Toetusmeetmed	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Individuaalne õppekava (IÕK)	17	44,7	21	55,3	0,81
Mentorõpe	11	28,9	27	71,1	0,41
Eriprogrammid	11	28,9	27	71,1	0,41
Õppe individualiseerimine	28	73,7	10	26,3	2,80
Mitteformaalse õppe arvestamine	32	84,2	6	15,8	5,33

Tabel 2

Andekate õpilaste toetamiseks kasutatavate diferentseerimise viiside sagedusjaotus vastajate hinnangul

Diferentseerimine	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Individuaalsed ülesanded	38	100	0	0,0	-
Paindlikud õpperühmad	9	23,7	29	76,3	0,31
Tasemerühmad	12	31,6	26	68,4	0,46
Õppekava laiendamine	11	28,9	27	71,1	0,41
Noppeõpe	7	18,4	31	81,6	0,23

Tabel 3*Andekate õpilaste toetamiseks kasutatavate rikastamise viiside sagedusjaotus*

Rikastamine	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Valikained	14	36,8	24	63,2	0,58
Projekti- või probleemipõhine õpe	13	34,2	25	65,8	0,52
Õppekäigud ja õuesõpe	28	73,7	10	26,3	2,80
Osalemine olümpiaadidel ja ainevõistlustel	38	100,0	0	0,0	-
Koostöö huvikoolide või teiste organisatsioonidega	26	68,4	12	31,6	2,17
Koostöö teiste koolidega	2	5,3	36	94,7	0,06
Süvaklassid ja -õppesuunad	10	26,3	28	73,7	0,36

Tabel 4*Andekate õpilaste puhul rakendatavate õppe kiirendamise vormide sagedusjaotus*

Õppe kiirendamine	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Varasem koolimine	12	31,6	26	68,4	0,46
Õppekava läbimine kiirendatud tempos	4	10,5	34	89,5	0,12
Klassikursuse vahelejätmine	7	18,4	31	81,6	0,23
Juba omandatud õpisisu vahelejätmine (nt asendamine keerukamate teemadega)	24	63,2	14	36,8	1,71

Tabel 5

Andekate õpilaste toetamiseks kasutatavate täiendava juhendamise ja koostöövormide sagedusjaotus

Täiendav juhendamine ja koostöö	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Aineõpetaja täiendav juhendamine	34	89,5	4	10,5	8,50
Tugispetsialisti tugi (nt psühholoog, eripedagoog)	14	36,8	24	63,2	0,58
Välise spetsialisti kaasamine (nt mentor või valdkonna ekspert)	7	18,4	31	81,6	0,23
Õpiringid	22	57,9	16	42,1	1,38
Koostöö kõrgkoolide, ettevõtete või teaduskeskustega	10	26,3	28	73,7	0,36

Tabel 6

Erimeetmete rakendamine erakordselt andekate õpilaste või silmapaistvate saavutuste korral

Erimeetmed	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Individuaalõpe	13	34,2	25	65,8	0,52
Väikerühmaõpe	3	7,9	35	92,1	0,09
Õppekorralduse paindlik kohandamine	26	68,4	12	31,6	2,17
Sotsiaal-emotsionaalne tugi või nõustamine	16	42,1	22	57,9	0,73

Tabel 7*Süsteemne lähenemine andekate õpilaste arendamisele*

Süsteemne lähenemine	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Olemas on eraldi arengukava või dokument	3	7,9	35	92,1	0,09
Käsitletakse kooli üldises arengukavas	8	21,1	30	78,9	0,27
Teatud praktikad on olemas, kuid puudub terviklik süsteem	14	36,8	24	63,2	0,58
Süsteemne lähenemine puudub	15	39,5	23	60,5	0,65

Märkus. Vastajad võisid märkida mitu vastusevarianti, mistõttu kategooriad ei ole üksteist välistavad ja protsentide summa ei ole 100%.

Tabel 8*Õpetajate motiveerimis- ja tugimeetmed andekate õpilastega töötamisel vastajate hinnangul*

Õpetajate toetamine	Jah, n	Jah, %	Ei, n	Ei, %	Jah/Ei suhtarv (Ei = 1)
Lisatasu või preemia	20	52,6	18	47,4	1,11
Töökoormuse arvestamine	12	31,6	26	68,4	0,46
Tunnustamine	31	81,6	7	18,4	4,43
Täiendkoolituste võimaldamine	23	60,5	15	39,5	1,53
Täiendavad ressursid või tugi	20	52,6	18	47,4	1,11

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kirsten Veelmaa

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Põhikooli ja gümnaasiumi koolijuhtide hoiakud ja arusaamad andekate õpilaste ning nende hariduse suhtes; õppetöö rikastamise praktikad andekate õpilaste toetamisel“, mille juhendaja on Ana Valdmann, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kirsten Veelmaa

28.05.2026