

Tartu Ülikool

Teaduskool

**Andekus kui hariduslik erivajadus:
olukord Eesti üldhariduskoolides**

Koostajad: Hillar Saul, Viire Sepp, Monika Päiviste

Tartu 2007

Toetas Haridus- ja Teadusministeerium

© Tartu Ülikool

Sissejuhatus	3
1. Uuringu taust ja eesmärgid.....	6
2. Teoreetilised lähtekohad	7
2.1. Andekuse määratlus haridussüsteemis	7
2.2. Andekus kui hariduslik erivajadus	9
2.3. Andekate tuvastamine	9
2.4. Andekuse arengut stimuleerivad meetmed	11
2.5. Andekate õpilaste õppekava koostamise printsiibid	14
2.6. Andeka lapse probleemid koolis	15
3. Meetod.....	18
3.1 Katseisikud.....	18
3.2 Küsimustik.....	18
3.3 Protseduur	18
4. Tulemused	19
4.1 Andeka lapse iseloomustamine	19
4.1.1 Andekaks hindamise kriteeriumid.....	19
4.1.2 Andeka lapse isiksuslikud omadused.....	21
4.1.3 Andekate laste osakaal koolis	22
4.1.4 Andekate laste probleemid.....	23
4.2 Kooli poolt andekatele lastele pakutavad lisavõimalused.....	28
4.3 Hinnang haridussüsteemile	32
4.3.1 Andekuse arendamise võimalused valdkonniti	32
4.3.2 Haridussüsteemi puudujäägid	35
4.3.3 Soovitud muudatused haridussüsteemis.....	37
4.4 Kool kui võimalus	40
4.4.1 Kool: Katsed.....	40
4.4.2 Kool: Arengukavad	41
4.4.3 Kool: Koolipsühholoogide arvamus.....	42
4.4.4 Kool: Koolitus	46
4.4.5 Kool: Kui organisatsioon, kes hoolib andekatest	47
5. Arutlus.....	50
5.1 Andekas laps	50
5.2 Õppe diferentseerimine	51
5.3 Levinumad probleemid	52
5.4 Kokkuvõtte: mida teha	54
Kasutatud kirjandus:.....	54

Sissejuhatus

Euroopa Liidu ja Eesti hariduspoliitika peamiseks printsiibiks on kõigi õpilaste arendamine vastavalt nende võimetele. Oluliseks on saanud, et igale õpilasele suudetaks pakkuda just tema vajadustele ja võimetele kohandatud haridust. See on tinginud vajaduse üha enam tähelepanu pöörata mitmesugustele hariduslikele erivajadustele. Eestis on õppetöö individualiseerimisel enam tähelepanu pööratud abi- ja/või tugiõpet vajavatele õpilastele. Märkamata on jäänud andekus haridusliku erivajadusena. Samas aga on uuringutest selgunud, et andekate õpilaste potentsiaal jääb koolis reeglina välja arendamata (Sepp, 2002) ja kooliga rahulolu andekate õpilaste hulgas on suhteliselt madal (Saul, 2006; Saul, 2007).

Juba 2004.aastal Tartus toimunud rahvusvahelisel konverentsil "Talendid tuleviku teenistuses" osutati Eesti haridussüsteemi peamistele kitsaskohtadele selles vallas. Konverentsi lõppdokumendis (ÕL, 16.01.2004) on sedastatud:

Eestis on märkimisväärseid traditsioone andekate arendamiseks - olümpiaadid, TÜ teaduskoolis toimuv töö tippudega jne - kuid teadusandekate laste arenguprobleemide kompleksseks lahendamiseks vajaksime süsteemi, mis garanteeriks järjepidevuse kõigil tasanditel ning andekate haridust toetavat riiklikku programmi.

Viidatud dokument juhib ministeeriumi ja haridusüldsuse tähelepanu järgmistele lahendamist nõudvatele probleemidele:

1. Eestis puudub (teadus)andekate noorte arendamise terviklik süsteem, mis hõlmaks identifitseerimist, vanemate, õpilaste ja õpetajate nõustamist, õpilaste individuaalset juhendamist, rakendusuringuid, õppematerjalide koostamist, õpilaste täiendkoolitust ja uurimistööde juhendamist, olümpiaade, Eesti esindatust rahvusvahelistes organisatsioonides, arendustegevust jms.
2. Üldhariduskoolidel puudub motivatsioon andekate õpilaste võimete- ja huvikohaste individuaalsete õppekavade rakendamiseks ning võimekate õpilaste täiendkoolituseks, ebaoptimaalselt kasutatakse olemasolevaid rahalisi ja inimressursse piirkonna tasandil.
3. Õpetajad vajaksid diferentseeritud tööks andekatega õppematerjale, rohkem emakeelset populaarteaduslikku aimekirjandust jms ning koolihoidjate ja -juhtide toetust.
4. Kõrgkoolide ja teadusasutuste akadeemilise pere liikmete tegelemine teadusandekate õpilastega (osalemine olümpiaadide ja võistluste korraldamisel, koolitustegevus, uurimistööde juhendamine) on vähe väärtustatud.

5. Paljudes koolides puudub loovuse ja ande avaldamiseks soodne õpikeskkond (s.h. õppekavad).

Samas pakutakse välja ka rida võimalikke lahendusteid nende probleemide ületamiseks:

- Luua andekatele õpilastele võimalus soovi korral õppida vaba- ja valikaineid väljaspool kodukooli: kursused avatud ülikoolis, TÜ Teaduskoolis jms kõrgemat ainealast pädevust andvate koolitusasutuste juures.
- Leida finantsilisi võimalusi individuaalsete õppe- ja ainekavade rakendamiseks andekatele õpilastele, eriti maa- ja väikelinnakoolides põhikooli viimasel astmel ja gümnaasiumis.
- Õpetajakoolituse õppekavades ja täiendõppes pöörata senisest enam tähelepanu andekate pedagoogika ja psühholoogia ning ainedidaktika spetsiifilistele küsimustele.
- Töötada välja õpetajate tasustamise alused tööks andekate õpilastega.
- Õpetaja töö tulemuslikkuse hindamise aluseks peaks saama ka täiendav töö andekate õpilastega.
- Inim- ja rahaliste ressursside optimaalsemaks kasutamiseks tsentraliseerida riiklikud teadusandekate õpilaste arendamise summad, sealhulgas kulud arendustegevuseks, rakendus- uuringuteks ning tugistruktuuri ülalpidamiseks vastava(te) keskus(t)e eelarve(te) kaudu.
- Toetada kooli- ja maakondlike/linna olümpiaadide ja võistluste/konkursside korraldamist ning õpilaste osalemist siseriiklikel ja rahvusvahelistel teadusüritustel.
- Koondada piirkondlikud ressursid tööks andekatega (kohalikud täppisteaduste koolid, teemapargid vms).
- Leida võimalusi olümpiaaditulemuste “konverteerimiseks” eksamitulemuseks.
- Seada sisse riiklikud stipendiumid koolinoorte rahvusvaheliste olümpiaadide võistkondade liikmetele, uurimistöode (-projektide) konkursside võitjaile ja nende juhendajaile erialase eneseteostuse toetamiseks.

Olulise positiivse nihkena toimus vahepealsetel aastatel tegevus õppekavaarendusega, kus toonase TÜ Õppekava Arenduskeskuse koordineerimisel koostatud riikliku õppekava üldosa tööversioonis (HTM, 20.09.2005) oli esmakordselt sisse kirjutatud andekus haridusliku erivajadusena. Selles dokumendis esitatud määratlus on säilinud ka REKKi ja TÜ ühiselt välja töötatud riikliku õppekava üldosa projektis (HTM, 2006). Selle projekti §35 sätestab HEV õpilastena teiste hulgas ka sellised lapsed, kelle võimed, tervislik seisund või muud omadused

- sh [.....] **üld- või eriandekus** - erinevad kaasõpilastest sedavõrd, et tavapärase õpikeskkond ning õppe- ja kasvatustöö korraldamise viis ei toeta tema võimete arengut piisavalt.

Selle dokumendi §32, mis käsitleb kooli kohustust õpilase tervise, arengu ja õppimise seireks on viide ka sel moel loodavatele eeldustele üld- ja eriandekuse märkamisele ja selle arvestamiseks kooli õppe- ja kasvatustöö korraldamiseks. Selle dokumendi õpikeskkonda käsitleva lisa tööversiooni (HTM, 16.05.06) punktis 4 on toodud võimalused keskkonna kujundamiseks HEV õpilastele. Loodame, et autorid on seda kirjutades pidanud silmas niisuguste võimaluste loomist ka andekatele õpilastele.

Paraku ei kajastu andekus haridusliku erivajadusena küllaldaselt praeguses Eesti haridusseadustikus, kus võimalikku erilist lähenemist andekale õpilasele reguleerib ainult Põhikooli ja Gümnaasiumiseaduse §31 p1, mille kohaselt õpilasel on õigus valida oma huvidele ja võimetele vastav kool, valida õppeaineid koolis õpetatavate valikainete piires või õppida individuaalõppekava järgi haridus- ja teadusministri määrusega kehtestatud korras (RT, 2006).

Konkreetselt käsitleb õpilase vastavat õigust haridus- ja teadusministri 8. detsembri 2004. a. määrus nr 61 "Individaalse õppekava järgi õppimise kord" (RT, 2004).

Määruse § 1 lg 2 kohaselt koostatakse individuaalne õppekava õpilasele, kelle eriline andekus, õpi- ja käitumisraskused, terviserikked, puuded või pikemaajaline õpikeskkonnast eemal viibimine põhjustab olulisi raskusi töötada oma klassikaaslastega samal ajal samas ruumis või vastavale klassile koostatud töökava alusel. Edasi käsitleb määrus individuaalse õppekava algatamist ja koostamist.

Analoogne õiguslik alus eksisteerib ka kutseõppeasutuste puhul - kutseõppeasutuse seaduse § 14 lg 4 kohaselt kehtestab haridus- ja teadusminister erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja korra, nimetatud rakendusmäärus laieneb ka eriliselt andekatele õpilastele (RT, 2006). Üheski viidatud dokumendis ei määratleta, milliste kriteeriumide alusel üld- või eriandekust hinnata.

Positiivse tõuke andekuse temaatika kerkimiseks hariduspoliitika tähelepanu orbiiti on andnud Eesti teaduse ja arendustegevuse ning innovatsiooni strateegia „Teadmispõhine Eesti II“ vastuvõtmine (Riigikogu 07.02.07 otsus).

1. Uuringu taust ja eesmärgid

2004. aastal korraldati pilootuuring (Laine, 2005), mille eesmärgiks oli välja selgitada üldhariduskoolide valmisolek individuaalse õppe läbiviimiseks ja probleemid, mis võivad takistada individualiseeritud tööd võimekamate õpilastega ning millised on tegelikud võimalused andeka õpilase täiendavaks arendamiseks koolides. Uuringus osales 181 õpetajat ja 104 koolijuhti 157st koolist üle Eesti. Õpetajad valiti välja 2003/04. õppeaastal erinevatel aineolümpiaadidel osalenud 5.–9. klassi õpilaste juhendajate seast. Küsimustikud saadeti ka samade koolide koolijuhtidele/õppealajuhatajatele. Õpetajatel ja koolijuhtidel paluti anda oma hinnangud võimekate õpilaste võimalustele ja probleemidele tänases Eesti koolis. Läbiviidud küsitlus näitas, et nii õpetajate kui ka koolijuhtide arvates ei ole Eesti praeguses haridussüsteemis piisavalt võimalusi andeka õpilase arendamiseks. Peamisteks probleemideks peetakse aja puudust, - seda nii õpetajate kui ka õpilaste puhul. Samuti selgus tulemustest, et õpetajatel pole piisavalt teadmisi andekuse olemusest ning sellega kaasnevast erivajadusest. Vastajad tajusid, et andekad õpilased vajavad individuaalset õppekava, kuid samas tõdesid, et selle koostamiseks ei ole õpetajatel piisavalt teadmisi, koolide käsutuses ei ole selleks piisavalt abivahendeid ja ressursse ning ka kehtiv haridusseadustik ei loo andekate hariduslike erivajaduste lahendamiseks soodsat fooni.

Käesoleva, Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel* TÜ Teaduskoolis läbi viidud uurimuse põhieesmärk oli kaardistada olukord töös andekate õpilastega Eesti üldhariduskoolides.

Püüti välja selgitada, kuivõrd peetakse Eesti üldhariduskoolides andekust hariduslikuks erivajaduseks, kas, kuidas ja kui palju pööratakse tähelepanu andekate vajadustele ja nende diferentseeritud õpetamisele. Teine suurem eesmärk oli välja selgitada peamised kitsaskohad töös andekate õpilastega, et tulemuste kriitilise analüüsi põhjal leida võimalusi ja ettepanekuid olukorra parandamiseks.

* Uuring on valminud HTM lepingute 10-10/899 ja 10-10/958 toetusega.

Antud uuring viidi ankeetküsitluse ja mõnedes koolides ka intervjuu vormis läbi üldhariduskoolide juhtkondade ja psühholoogide seas. Uuringu põhiküsimused olid järgmised:

- Milline on kooli juhtkonna suhtumine töösse andekate lastega?
- Kas ja mille alusel selekteeritakse välja andekad või lihtsalt kõrgemate võimetega lapsed?
- Milliseid erinevaid võimalusi pakutakse andekatele välja, et nad saaksid endale võimetekohast õpet ning kui tihti neid võimalusi rakendatakse?
- Milline on koolides tunnivälise tegevuse süsteem?
- Kui palju ja kuidas suunatakse andekaid lapsi tegelema oma võimete edasiarendamisega?
- Millised on peamised takistused töös andekate lastega?
- Millised on levinumad probleemid, mis tekivad seose andekate lastega koolis?

2. Teoreetilised lähtekohad

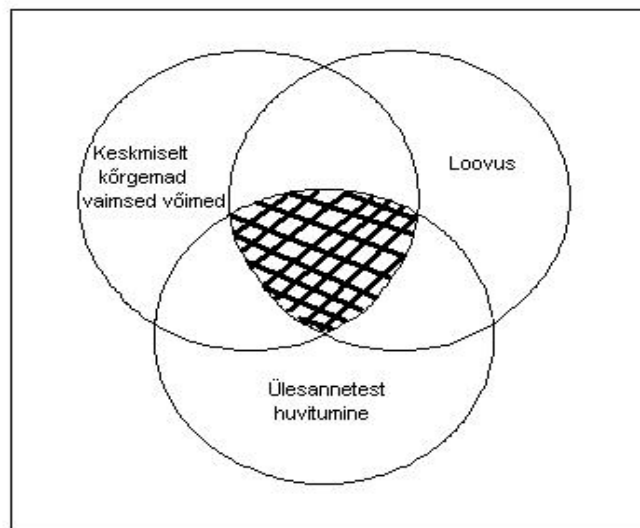
2.1. Andekuse määratlus haridussüsteemis

Ühtset andekuse mõistet on püütud läbi ajaloo paljude andekuse uurijate ja pedagoogikateadlaste poolt defineerida. Definitsiooni väljatöötamine on oluline, kuna see seob andekatele mõeldud haridusprogrammide eesmärgid ja õppekava pakutavad võimalused, seda on vaja ka andekate õpilaste tuvastamise ja neile suunatud programmide väljatöötamise jaoks. Definitsioon paneb lõpuks paika selle, kes läbivad tuvastamise protsessi või kes jäävad sellest välja (Feldhusen & Jarwan, 2000). Definitsiooni väljatöötamine on aga seotud suurte raskustega, sest see peab andma vormilise ja lühikese kirjelduse mõiste tähendusest või siis selle struktuurist. Andekus, või siis ka selle sünonüümid - kõrge võimekus ja talent - võivad haarata erinevaid tähendusi (Mönks & Mason, 2000). Nagu tõdevad viimati viidatud autorid, on sisutihedat definitsiooni andekusest peaaegu võimatu saavutada, kuna kontekst ise, millest definitsioon tuletatakse, määratleb omakorda andekuse mõiste või andekate hariduse tähenduse. Lisaks ei ole lihtne eraldada andekuse mõiste teoreetilist ja praktilist aspekti, kuna andekuse teooriad toetuvad ühe või teise uurija konkreetsetele uurimustele ja subjektiivsele

hariduslikule lähenemisele. Ühtse definitsiooni väljatöötamine on raskendatud ka seetõttu, et mitte kõik ei taju andekust ja võimeid üheselt.

Viimastel aegadel on pedagoogika valdkonnas tunnustust ja tuntust leidnud järgmine määratlus: andekus on individuaalne potentsiaal erandlike edusammude jaoks ühel või enamal alal (Mönks & Mason, 2000), mis toob esile mitte üksnes silmapaistvad saavutused, vaid osutab selgelt vajadusele märgata ka peidetud andeid (võimeid, talenti). Sisuliselt sama määratluse toovad ka R. Dunn, D. Dunn ja D. Treffinger (1992, lk 2) : „Andekus on eeldus jõuda loovate saavutusteni mingi püsiva ajaperioodi jooksul mitmetes erinevates valdkondades“.

Andekuse kui fenomeni kirjeldamiseks kasutatavad tuntumad andekuse mudelid kirjeldavad, milline on andekuse kujunemist mõjutavate faktorite koosmõju ning mil viisil nad lõimuvad. Tunnustatumad andekuse mudelid sisaldavad andekuse avaldumise vältimatu eeldusena lisaks kõrgetele kognitiivsetele ja/või erivõimetele ka motivatsiooni ja loovust (Ziegler & Heller, 2000). Esimesena viitas nende komponentide olulisusele Joseph Renzulli, kelle möödunud sajandi 70ndate lõpus avaldatud nn kolme ringi mudelis (vt Joonis 1) on andekus määratletud kui kõrgete võimete, loovuse ja ülesandest huvitumine (või mingist valdkonnast) huvitumise ühisosa.



Joonis 1. J.Renzulli kolme ringi mudel.

Hilisemad mudelid on rohkemal või vähemal määral selle mudeli modifikatsioonid. Mitmed autorid tõstavad andekuse avaldumiseks olulisena esile lapse lähima sotsiaalse ümbruse – perekonna, kooli ja (ea)kaaslaed. Ka isiksuse psühholoogilised omadused, nagu seda on püsivus, motivatsioon, vaimne tervis, enesekontseptsioon jne, modereerivad sünnipäraste

kognitiivsete eelduste arenguprotsessi. A.J. Tannenbaum on välja toonud ka sellise faktori nagu šansi- ehk võimaluste faktor. See tõstab esile igasuguse juhuslikkuse ja ettearvamatus annete kujunemisel. Selleks on näiteks inimese tervislik seisund, perekonna sotsiaalmajanduslik staatus, õpetaja sobivus jne.

2.2. Andekus kui hariduslik erivajadus

Andekus kui hariduslik erivajadus on esmakordselt dokumenteeritud 1969. a. USA Haridusameti poolt välja antud määruses, milles on öeldud:

„Andekad on need lapsed, kes on identifitseeritud professionaalselt kvalifitseeritud isikute poolt ja kes väljapaistvate võimete tõttu suudavad saavutada kõrgeid tulemusi. Need lapsed vajavad selleks, et realiseerida oma potentsiaali iseenda ja ühiskonna heaks, diferentseeritud kasvatusprogramme ja/või kohtlemist, mida ei suuda neile pakkuda traditsioonilised kooliprogrammid. Kõrgeteks tulemusteks võimeliste laste hulka kuuluvad need, kes on demonstreerinud mõnda järgnevalt loetletud võimetest kas eraldi või kombineeritult:

- 1) üldist intellektuaalset võimekust;
- 2) spetsiifilist akadeemilist võimekust;
- 3) kreatiivset ehk loomingulist mõtlemist;
- 4) liidrivõimeid;
- 5) võimekust tegelda kujutava või näitekunstiga;
- 6) psühhomotoorset võimekust.”

Sellele, nn Marlandi definitsioonile toetuvad andekuse kui haridusliku erivajaduse seadustamisel väga paljud riigid (Mönks & Pflüger, 2005).

2.3. Andekate tuvastamine

Nagu juba eelnevalt märgitud, sõltub kellegi andekaks määramine oluliselt andekuse definitsioonist ning ka olukorrast, mille jaoks seda määratlust konkreetselt vaja on. Väga paljudes riikides (Mönks & Pflüger, 2005) on andekuse tuvastamise eesmärk just hariduslike erivajaduste võimaldamine sellistele lastele. Kõige levinum ja vanem andekuse tuvastamise viis põhineb intelligentsustestidel. Kui lapse intelligentsuskvoot on normeeritud andmete järgi 120-130 (10-2% populatsioonist), siis hinnatakse ta andekaks ning selline laps võiks väärida hariduslikku eritähelepanu. Intelligentsustestid ei ole siiski täiuslikud ning paljude arvates

mõõdavad nad andekust eelkõige kooliandekuse, mitte aga tulemusliku ja loomingulise andekuse mõttes (Renzulli, 2002). Selleks, et saada mitmekülgsemat hinnangut, on loodud spetsiaalsed skaalad, kus andeka lapse omadusi hinnatakse lapsevanema või õpetaja poolt, arvestades lapse erinevaid psühholoogilisi omadusi ning edukust ja võimeid erinevates valdkondades (nt Renzulli jt 2002). Väga tihti kasutatakse andekuse tuvastamiseks ka psühholoogilise intervjuu meetodit – selle käigus üritatakse tuvastada, millised konkreetsed lapse hariduslikud erivajadused peaks kooli poolt märgatud saama.

Süsteemsemaks mudeliks andekate õpilaste identifitseerimiseks on nn ENTER^{*}-mudel (Ziegler & Ströger, 2003; Ströger, 2003), mis hõlmab kogu protsessi kui ühtset tervikut. Selle mudeli kohaselt on andekate laste tuvastamine jagatud viieks erinevaks diagnoosisammuks (vt Tabel 1).

Tabel 1. ENTER – mudel

	Diagnoosimine	Meetodid
Explore (Uurimine)	Valitakse esialgne kogum, info õpitulemuste, huvide jm kohta	Eelintervjuu, küsimustik
Narrow (Täpsustamine)	Iseloomu tundmaõppimine	Skriining – kiirtestid
Test (Testimine)	Kvantitatiivsete ülesannete täitmine	Psühholoogiline test, jälgimine
Evaluate (Hindamine)	Hinnatakse varasemaid saavutusi	Akadeemiline edu (tulemused olümpiaadidel, võistlustel jms)
Review (Kontrollimine)	Individuaalne eksperthinnang	Ekspertiisi arvamus, tulemused

* ENTER – akronüüm ingliskeelseist termineist, mis tähistavad eri etappe andekate tuvastamise protsessis: Explore (uurimine), Narrow (täpsustamine), Test (testimine), Evaluate (hindamine) ja Review (kontrollimine).

2.4. Andekuse arengut stimuleerivad meetmed

Üks olulisemaid küsimusi töös andekatega on leida viis, kuidas andekat last motiveerida. On välja töötatud mitmeid erinevaid andekate õpetamist ja arengut toetavaid meetmeid. Neid meetmeid saab jagada kolme gruppi: aktseleratsioon, õppekava rikastamine ja mitteformaalhariduslikud programmid.

Neist esimese - aktseleratsiooni all mõistetakse õpet kiirendatud tempos. Olgu järgnevalt kirjeldatud mõned aktseleratsiooni meetoditest:

- Varasem koolimine. Seda meetodit võib pidada ilmselt üheks kõige laialdasemalt kasutatavamaks viisiks, kuna see on korralduslikult lihtne (Pittelkow & Jacob, 2004). Varasemat kooliminekut kasutatakse juhul, kui laps on juba enne koolikohustuse eani jõudmist kooliküps ning niivõrd vaimselt arenenud, et koolikeskkond on tema edasise arengu tagamiseks oluliseks eelduseks. Kindlasti tuleks lisaks vaimsele kooliküpsusele tähelepanu pöörata ka sotsiaalsele ja emotsionaalsele kooliküpsusele (Unt, 2005).
- Klassikursusest ülehüppamine pole küll Eestis eriti levinud (Sepp 2004), kuid mujal maailmas on see viimastel aastatel kogunud juba üsna palju populaarsust. Klassikursusest ülehüppamisena peetakse silmas klassikursuse vahelejätmist, kuna lapsel on vahelejätava klassi õppekava üldjoontes juba omandatud. Siiski pole seda lihtne alati korraldada, sest õpilane peab tegema palju iseseisvat tööd ning võib esineda oht, et vajaliku programmi omandamises võivad sisse jääda lüngad (Unt, 2005).
- Ainekava „kokkupakkimiseks” ehk kompakteerimiseks nimetatakse õppekava läbimist ettenähtust kiiremini ning peamiselt praktiseeritakse seda üksikute ainete kaupa. Antud meetodi puhul lähtutakse õpilase olemasolevatest teadmistest, iseseisvast töövõimest ja minimaalsest juhendamisevajadusest. Kõige selle tulemusena läbib laps õppekava iseseisvalt kiiremini kui kaasõpilased (Pittelkow & Jacob, 2004).
- Integreeritud õppekava andekatele lastele kujutab endast õppevormi, kus lisaks üldharidusele saadakse mingi spetsiifilisem praktiline erialakoolitus. See toimub kas mõne kõrgkooli, teadusasutuse või tehnoloogiaettevõtte baasil – üheks näiteks on Jena Gümnaasium Saksamaal, kus on koostatud integreeritud õppekava koosöös Zeissi optikatehasega. Eesti kontekstis on niisugusteks näideteks Tallinna Muusikakeskkooli koostöö EMA-ga ning Tallinna Tehnikagümnaasiumi koostöö TTÜ-ga.

- Individuaalõpe mentorite juhendamisel on õppemeetod, kus suur osa koolitööst on korraldatud nii, et õpilane ei osale kõikides klassitundides vaid õpib iseseisvalt mentorite juhendamisel (Unt, 2005). Kõige sarnasem on see Eesti haridussüsteemis levinud koduõppe programmiga. Ka TÜ Teaduskoolis rakendatakse rahvusvaheliste olümpiaadide võistkondade liikmetele mentorjuhendamist.
- Kõrgema taseme kursuste kuulamine. Antud meetodi all mõeldakse sellist õppetöö korraldamise viisi, kus õpilane saab võimaluse võtta osa vanemate klasside tundidest. Alternatiivseks variandiks on võimalus tavaõppe kõrvalt külastada kõrgema taseme kursusi väljaspool kooli. Eestis toimib see näiteks TÜ Teaduskooli, TLÜ Õpilasakadeemia ja TTÜ Tehnoloogiakooli kursuste kaudu.
- Pull-out programmide põhimõte seisneb selles, et õpilased eemaldatakse koolitundidest mingiks ajaperioodiks ning koondatakse need lapsed valdkondade kaupa eraldi klassiruumi või teise kooli, kus nad saavad süvendatud õpet (Dunn, Dunn & Treffinger, 1992). Meie haridussüsteemis võiks pull-out programmidega sarnaseks pidada huviringide süsteemi. Erinevus seisneb selles, et kui meil toimub see nn grupeerimine valdavalt huvi alusel, siis pull-out programmides toimub see kindla IQ kriteeriumi järgi.

Õppekava rikastamise alla võib koondada üldiselt kõik võimalused, mida kasutatakse õppekava kohandamiseks vastavalt andekate eeldustele ja vajadustele. Rikastamise saab üldjoontes jagada kahte gruppi - horisontaalne ja vertikaalne rikastamine. Horisontaalse rikastamise puhul suurenevad õpilaste mitmesugused teadmised ja oskused erinevates valdkondades; vertikaalse rikastamise korral käsitletakse konkreetseid teemasid süvendatult (Unt, 2005). Nii nagu aktseleratsiooni puhul, võib ka õppekava rikastamise alla paigutada mitmeid erinevaid andekatele mõeldud programme:

- Vaba- ja valikained. Vabaainete ja valikainete erinevus seisneb selles, et esimesed neist pole õpilastele kohustuslikud, kuid valikainete puhul peab õpilane valima talle pakutavate ainete hulgast endale sobiva. Mõlemad neist annavad õpilastele võimalusi omandada lisateadmisi neid huvitavates valdkondades
- Süvaklassid on meie haridussüsteemis üsna levinud ning seda eriti gümnaasiumiastmes. Õpetus toimub süvaklassides teatavates ainetes põhjalikumalt, lahendatakse raskemaid ülesandeid ning õppematerjaliga tegeletakse teoreetilisemal tasemel.

- Aineringid moodustuvad peamiselt õpilastest, kes tunnevad mingi kindla valdkonna vastu huvi ning kelle võimed konkreetsel alal on suuremad kui teistel. Kokku on koondatud võimetelt võrdsemad õpilased, ning see võimaldab nendega süvendatult töötada. Sageli võtavad aineringide õpilased osa ka mitmetest võistlustest ja olümpiaadidest ning nende ürituste raames saavad nad võrrelda enda taset teiste õpilaste tasemega, mis on andekate õpilaste oluliseks motivatsiooniteguriks (Unt, 2005). Kõik see annab andekale õpilasele võimaluse suhelda teiste sarnaste huvidega õpilastega ning loob eeldused nende edasiseks arenguks.
- Teaduskeskused, muuseumitunnid jms. Tunni läbiviimine kas siis teaduskeskustes, muuseumites või mingis muus asutuses toob õpilase välja klassitunni tavarutiinist ning mitmekesistab õpet. Sellistes tundides tegeletakse teemadega süvendatumalt ning detailsemalt. Samuti tõstab mitmekülgne visuaalne materjal laste õpihuvi ja motivatsiooni.

Mitteformaalhariduslike programmide all peetakse silmas kõikvõimalikke üritusi, mis toimuvad väljaspool kooli ning mis pole otseselt seotud õppekava ja koolisüsteemiga. Mitteformaalhariduslike programmide hulka kuuluvad näiteks erinevad konkursid ja võistlused. Nendeks valmistumine nõuab lastelt lisatööd, nad tegelevad materjaliga põhjalikumalt kui tavatunnis ning saavad suhelda kaaslastega, kellega neil on sarnased huvid. Motiveerivaks faktoriks on ka konkursside ja olümpiaadide võistluslik moment. Ka mitmesugused õpilaste huvialade alusel korraldatud laagrid ja suvekoolid on andekate arendamise oluliseks vahendiks (Campbell jt, 2000).

Kuna ühes klassis on palju õpilasi ning igaüks neist on erinev ja omamoodi andekas, siis on neile kõigile üheaegselt arendava keskkonna loomine üsna keeruline. Õpetajal on siiski võimalik oma tööd tõhustada õpetamismeetodeid kohandades ning katsetades mitmeid uusi meetodeid (Brighton, 2001). Eesti tuntumaid spetsialiste õppetöö individualiseerimise valdkonnas *professor emeritus* Inge Unt on oma raamatus (2005) välja toonud individualiseerimise võtete liigituse:

- 1) homogeensete klasside, rühmade, koolide moodustamine õpilaste mingi ühise tunnuse või tunnuste rühma alusel;
- 2) õppe läbimine individuaalselt erinevas tempos, teistest kiiremini või aeglasemalt;
- 3) õpe heterogeensetes klassides ja rühmades.

Homogeensete rühmade puhul koondatakse kokku mingite ühiste tunnuste või tunnuserühmadega õpilased; selline keskkond võimaldab konkreetse õpilasterühma vajadustele rohkem keskenduda. Eesti haridussüsteemis vastavad sellele kriteeriumile kas mingite teatud kallakutega koolid (süvaõppega keeletekool, muusikakoolid, kunstikoolid jne), erinevate suundadega klassid (loodusklass, reaalklass, keelteklass) või ka huviringid, treeningrühmad jne. Üsna levinud on ka paralleelklasside moodustamine laste võimete alusel, mis on siiski saanud ka palju negatiivset vastukaja kuna jätab laste nõ sildistamise mulje. Probleemseks võib osutuda ka see, et laste erinevad võimed ilmnevad ja arenevad erinevas vanuses erinevalt ning see nõuab vajadust pidevalt lapsi ühest klassist teise tõsta. Üsna efektiivsed on siiski tavaliste paralleelklassidele sarnased tasemeklassid või tasemerühmad. Need moodustatakse ainete kaupa ja õpilaste taseme alusel. Tasemerühmad on tulemuslikumad paralleelklasside loomisest, kuna siin arvestatakse laste erinevate võimete erinevates valdkondades.

2.5. Andekate õpilaste õppekava koostamise printsiibid

Andekate õpilaste jaoks koostatud IÕK peab olema pidevas muutumises vastavalt õpilase arengule. IÕK väljatöötamine on pidev ja kestav protsess - õppekava efektiivsust tuleb perioodiliselt hinnata, et saaks teha vajalikke parandusi. Välja on töötanud seitse suunavat põhimõtet õppekava diferentseerimiseks andekatele õpilastele (Berger, 2000; Jenkins-Friedman, 1984):

- 1) andeka lapse õppekava peab sisaldama rikkalikke, põhjalikke, süsteemseid ning uuringutel põhinevaid teadmisi;
- 2) õppekava peab arendama produktiivseid mõtlemisoskusi, mis võimaldaks seostada olemasolevaid teadmisi ja soodustama uute teadmiste loomist;
- 3) õppekava peab andekal õpilasel võimaldama uurida pidevalt muutuvaid teadmisi ja uudset teaduslikku materjali;
- 4) andeka õpilase õppekava peab julgustama õpilasi valima ja kasutama adekvaatseid infoallikaid ning muid ressursse;
- 5) andeka õpilase õppekava peab edendama iseseisvat õppimist ja võimet ennast arendada;
- 6) andeka õpilase õppekava peab tagama õpilase enesetunnetuse süvenemise, tema sügava arusaama oma seostest teiste inimeste, sotsiaalsete institutsioonide, looduse ja kultuuriga;

- 7) andeka õpilase õppekava hindamisel peab lähtuma selle vastavusest eelpool toodud põhimõtetele ja selle tulemuslikkusest kõrgema taseme mõtlemisoskuste ja loovuse arengus ning silmapaistvate tulemuste saavutamisel..

2.6. Andeka lapse probleemid koolis

1995. aastal Avatud Eesti Fondi projektis „Probleemne laps tavakoolis” tuli ilmsiks üllatav tõsiasi, et andekas laps Eesti üldhariduskoolides olevates õppimistingimustes võib olla suuremaks probleemiks kui õpiraskustega või alla keskmiste õpitulemustega laps (Leino, 2000). Kõige esmasem andekatega seotud probleem seostub õppetööga. Andekas laps vajab, et temaga tegeldaks ja et tema tempoga jõutaks kaasa minna. Andeka lapse tegevus peab pidevalt pakkuma avastamisvõimalusi, sest muidu tekib igavuse- ja rutiinitunne ning sellega võivad kaasnedä mitmed distsipliiniprobleemid klassitunnis (oma mõtetes olemine, tunni korra rikkumine, mitte kaasa töötamine jne) (Hyrrö, 1997).

Leino (2000) on oma artiklis „Andekad probleemsed lapsed” välja toonud asjaolu, et kõige olulisemad aastad keskmisest terasema lapse elus on algkooliaastad. Kuna just nendes klassides pole nõudmised lastele veel nii kõrged kui vanemates klassides, siis tulenevalt sellest on ka andekal lapsel kõige kergem need klassid praktiliselt õppimata läbida. Kui esimestes klassides see ei pruugi tekitada märkimisväärseid probleeme, siis raskused võivad tekkida 5. ja 6. klassis, kus häid õpitulemusi tagab pigem tubli töö. Tagasilöökide põhjuseks võib olla see, et eelmise neja aasta jooksul laps vaid igavles tunnis ning töötegemise harjumus jäi välja kujunemata (Leino, 2000). Andeka lapse igavuse ja rutiinitalumatus vastu on aga keeruline võidelda, sest Eesti üldhariduskooli keskmises klassis on üle 30 õpilase. Samuti on juba pikka aega haridusastutuste rõhuasetus olnud suunatud alla keskmiste õpivõimetega laste toetamisele ja õpetajatel ei jätku sageli ressursse märgata andekaid ning nendega aktiivselt tegeleda (Laine, 2005).

Teine suurem probleemne valdkond andeka lapse elus on sotsiaalne suhtlemine eakaaslastega ja üldine kohanemine ühiskonnaga. Läbisaamine eakaaslastega võib olla ja sageli ongi raskendatud põhjusel, et andeka lapse intelligentsuse tase erineb eakaaslaste omast. See ei tekita probleeme ainult eakaaslaste hulgas - oma arvamuse kaitsmisega, protestimeelsusega ning sooviga vaielda jätab õpilane halva mulje ka õpetajatele, sest see viitab nende arvates ebaviisakusele ja jõhkruusele (Hyrrö, 1997). Andekas laps aga taunib igasugust ebaõiglust ning tal tekib vastuhoiak autoritaarsete õpetajate suhtes. Tajudes kusagil ebaloogilisust või

kui kehtivad normid tunduvad neile mõttetud, kipub selline laps otsekohele oma arvamust avaldama (Leino, 2000). Niisugune olukord võib tekitada tõrjutuse nii eakaaslaste kui õpetajate poolt. Leino (2000) osutab, et andekad võivad ka vabatahtlikult teistest lastest eralduda. Põhjuseks võib olla nii see, et andekas laps tunneb süüd või häbi oma „teistsugususe“ pärast, kui ka see, et andekad ei leia eakaaslaste hulgast endale samatasemelist partnerit. Seetõttu on nad tihti endassetõmbunud, eelistavad mängida üksinda, on õrnatundelised ning neil puudub toetav sõpruskond (Hyyrö, 1997). Kuid olenemata sellest, kas laps on teistest eemale tõrjutud, või on ta eraldunud vabatahtlikult, on koolides lastel kombeks eemaldunud eakaaslasi kiusta - kas siis füüsiliselt või vaimselt. Kuid sageli on asi ka vastupidi - ka andekad võivad osa võtta koolikiusamisest. 2005. aastal Ameerika Ühendriikides kaheksandate klasside hulgas tehtud uurimuse tulemustes toodi välja, et üks igast viiest andekast poisist ja rohkem kui üks igast kümnest andekast tüdrukust, on nende kaheksa aasta jooksul kiusanud eakaaslasi. (Peterson & Ray, 2006). Samas uurimuses toodi välja ka fakt, et kõrgemate võimetega õpilased kasutavad kiusamisel pigem verbaalseid kui füüsilisi võtteid ning tekitavad kiustavatele eakaaslastele tugevaid psühholoogilisi probleeme (Peterson & Ray, 2006).

Sagedasteks andekatega seonduvateks omadusteks on perfektsionism ja üldine emotsionaalne tundlikkus (Schuler, 2000). Perfektsionism on termin, mis pärineb kliinilisest psühholoogiast ja see tähistab inimeste düsfunktsionaalset omadust püüelda kõiges absoluutse täiuslikkuse poole. Eristatakse siiski negatiivset (neurotilist) ja positiivset perfektsionismi (Frost jt, 1993). Esimene on pigem seotud kartusega uute väljakutsete ees, teine aga kõrgemate isiklike eesmärkide seadmisega. Eesti andekad lapsed on mõlemas perfektsionismi tahus teistest lastest tihti tunduvalt kõrgemate näitajatega (Saul, 2006). Väidetakse, et ligi 30% andekatele lapsele on omane kõrge ja potentsiaalselt düsfunktsionaalne perfektsionism (Schuler, 2000). Kõrge perfektsionism on aga oluliseks põhjuseks, miks andekad lapsed ei taha pingutada, nt võtta endale uudseid ülesandeid, olgu nendeks olümpiaadidel osalemine või mõni muu väljapaistev ja loominguline tegevus. Kuid kui andekas laps ennast ei realiseeri, siis see on lisaallikas emotsionaalsete probleemide tekkimiseks (Colangelo & Assouline, 2000).

Mitmesugused psühholoogilised probleemid tingivad selle, et hinnanguliselt umbes 15% andekatest lastest õpib ja tegutseb alla oma võimete (Green jt, 1988). Alasooritus on väga kompleksne nähtus ning selle põhjuseid on süstematiseeritud mitmeti. Üheks oluliseks

põhjuseks hinnatakse ootuste ja motiveerituse erinevusi õpetaja ja õpilase vahel (Jussim, 1989, Jussim & Eccles, 1992). Ootused võivad olla lapse enda omad või väljastpoolt tulevad, kuid nad on igal juhul lapse jaoks olulised. Kui õpilaselt oodatakse vähem, kui ta võimeline on (lapse andekust ei ole märgatud), siis see võib tema tegevust pidurdada. Kui aga lapselt oodatakse rohkem, kui ta suudab (samamoodi ei ole ta motiveeritud nii paljaks, kui talt eeldatakse) võib see põhjustada mitmeid sotsiaalseid ja emotsionaalseid probleeme koolis (Rimm, 1996). Üldiselt on alasooritusele iseloomulikud sellised nähtused nagu organiseerimatus, keskendumisraskused, perfektsionism ning madal enesehinnang. Siiski, mõned lapsed on juba eelkoolieast spetsiifilise andekusega, mõnede puhul ilmneb edasijõudmatus teatavates ainetes (vastandina hiilgavatele tulemustele teistes) alles koolikursuste keerulisemaks muutudes. Näiteks võib laps saada halbu hindeid tekstist arusaamise kontrollis, kuid jõuda heade tulemusteni üldteadmisi nõudvates töödes; mõni teine õpilane võib osaleda matemaatikaolümpiaadidel, kuid olla äärmiselt nõrk etteütlustes ning õpetaja peaks sellistel juhtudel õpilaste eripäradega arvestama.

3. Meetod

3.1 Katseisikud

Uurimuses osalesid 104 Eesti kooli juhid (õppealajuhatajad või direktorid). Nendest 10 (9,6%) olid algkoolid, 33 (31,7%) põhikoolid ja 61 (58,7%) gümnaasiumid. Suurte linnade koole (suurteks linnadeks loeti Tallinn, Tartu, Narva, Pärnu ja Kohtla-Järve) oli 36 (34,6%), väiksematest linnadest 27 kooli (26%) ja maakooli 41 (39,4%). Kooli õppekeeleks märkis 85 kooli (81,7%) eesti keele, 14 kooli (13,5%) vene keele, neli kooli eesti ja vene keele (3,8%) ning üks kool inglise keele (1%). Keskmise õpilaste arv koolis oli 439,4 (SD=330,6). Kuna uurimus oli anonüümne, siis koolijuhtide isikuandmeid ei küsitud - küll aga oli küsimustikus koolijuhina töötamise staaž. Keskmiseks tööstaažiks kujunes 11,5 aastat (SD=8,2). Väiksem lisaküsimustik koostati ka koolipsühholoogide jaoks. Vastasid 31 koolipsühholoogi keskmise tööstaažiga 6,8 aastat (SD=5,2).

3.2 Küsimustik

Koolijuhtidele suunatud küsimustik koosnes 51 küsimusest. Paljude küsimuste (31) juurde olid lisatud etteantud vastusevariandid, ülejäänud eeldasid vastamist avatud tekstina. Koolipsühholoogide küsimustikus oli 14 küsimust, millest pooled sisaldasid vastusevariante ja pooled olid avatud küsimused.

3.3 Protseduur

Uurimus viidi läbi interneti teel, kasutades eFormulari. Kõikidesse Eesti koolidesse saadeti uurimust tutvustav e-mail, mis sisaldas palvet uurimuses osaleda ning küsimustiku eFormulari aadressi.

4. Tulemused

4.1 Andeka lapse iseloomustamine

4.1.1 Andekaks hindamise kriteeriumid

Mõiste „andekas laps“ ei ole ega saa olla lõplikult määratletud ning fikseeritud (vt ülalpool). Samas on arusaam sellest, milline on andekas laps, määrava tähtsusega sellele, kuidas õpetajad ja haridussüsteem tervikuna andekaid lapsi kohtleb. Seetõttu oli uurimuse seisukohalt oluline saada selgust, keda koolijuhid ja koolipsühholoogid (ning ka õpetajad) andekaks lapseks peavad. Tabel 2 ja Tabel 3 kirjeldavad vastavate küsimuste tulemusi. Küsimus ei sisaldanud mingeid etteantud kriteeriume või omadusi – vastajad pakkusid enda poolt vabalt valitud variante. Vastused klassifitseerusid siiski üsna selgelt tabelis toodud kategooriatesse. Küllaltki oodatult peeti koolijuhtide poolt andekuse hindamisel olulisemaks häid õpitulemusi. Kui arvestada, et ka alajaotus „teadmised ja lai silmaring“ viitab just „headele tulemustele“, siis võib järeldada, et määravaks kriteeriumiks on andekuse puhul selle väljendumine heas õppetöös (ca 50% arvamustest); võimekus kui (märkamata) potentsiaal jääb tihti tahaplaanile. Samas avalduvad tulemustes siiski andekuse kolm peamist komponenti – vaimne võimekus, motiveeritus ja loovus. Nimelt need kolm omadust on andekuse aluseks (vt ülalpool).

Koolipsühholoogide vastused ei erinenud koolijuhtide tulemustest kuigivõrd. Mõnevõrra olulisemaks kriteeriumiks pidasid nad vaimset võimekust, ning samuti toodi välja konkreetsemaid psühholoogilisi omadusi nagu sotsiaalne toimetulek, pingetaluvus ja teistest erinev käitumine.

Tabel 2. Küsimus koolijuhtidele: Millised on kõige olulisemad kriteeriumid, mille järgi Teie hindate kedagi andekaks?

Andekuse kriteerium	Vastuste %
Head tulemused	26
Vaimne võimekus, mõtlemise kiirus, seoste loomine	24
Huvi ja motiveeritus	19
Loovus	16

Teadmised ja lai silmaring	15
Kõik on andekad	2
Ei tea	2

Tabel 3. Küsimus koolipsühholoogidele: Millised on kõige olulisemad kriteeriumid, mille järgi Teie hindate kedagi andekaks?

Andekuse kriteerium	Vastuste %
Vaimne võimekus, mõtlemise kiirus, seoste loomine, hea mälu	30
Head tulemused	20
Huvi ja motiveeritus	14
Loovus	12
Teadmised ja lai silmaring	9
Enesejuhtimisoskus, sotsiaalne toimetulek	7
Segab tundi, erinev käitumine	5
Pingetaluvus	4
Kõik on andekad	3

Mõningaid näiteid andekuse määratlustest vastajate poolt:

Tulemused, originaalsus, isikupärasus.

1) on spetsiaalsed testid

2) õpilaste vaatlused

3) olümpiaadide, konkursside ja võistluste tulemused.

Sügavam huvi, teadmisi rohkem kui õppekava nõuab, edu olümpiaadil.

Üldine silmaring, suhtlemisoskus, kaaslastega arvestamine, head suhted vanematega.

Õpiedukus, eriline huvi mõne aine vastu, olümpiaaditulemused, ka üldvõimete testi järgi.

Head mälu ja taju omadused; suudab teatud valdkonnas leida teistest lastest erinevaid ja uudseid lahendusi; hea üldistusvõime mõtlemisprotsessis.

Kui laps tõuseb omavanuste seas teatud ainetes pidevalt silmnähtavalt esile - nii kvaliteedi kui kvantiteedi poolest.

4.1.2 Andeka lapse isiksuslikud omadused

Koolipsühholoogidelt küsisime me nende arvamust andekate laste *isiksuslikest* omadustest, ehk mille poolest erineb nende arvates selline laps psühholoogilis-emotsionaalsete joonte poolest. Tabel 4 kirjeldab saadud tulemusi. Osaliselt langevad toodud omadused kokku kriteeriumite küsimuse vastustega – tähtsaks peetakse loovust ja motiveeritust. Need omadused on aga pigem kognitiivse loomuga. Andeka lapse emotsionaalset poolt hinnatakse näiliselt vastuoluliselt – kord on selline laps väga ekstravertne, kord väga introvertne, kord hea suhtleja, kord väga kinnine inimene. Samas võis mõlemat tüüpi vastust välja tuua üks ja sama vastaja, ning ka enamik teistest vastanutest arvasid, et andekad lapsed ei ole oma iseloomu poolest ühtne grupp – nad erinevad üksteisest samavõrra nagu kõik lapsed. Andekatele lastele tavaliselt kirjanduses esiletoodavaid omadusi – erilist tundlikkust, protestimeelsust ning perfektsionismi (Colangelo & Assouline, 2000) - tõsteti esile aga vähem, mis võib viidata sellele, et koolipsühholoogide teadlikkus andeka lapse emotsionaalsetest eripäradest peaks olema avaram, kui nende vastuste põhjal võib hinnata.

Tabel 4. Andekate laste isiksuseomadused

Omadused	Vastuste %
Väga erinevate omadustega, nagu „tavalapsedki“	20
Loovus, originaalsus	14
Püüdlikkus, sihikindlus	12
Motiveeritus	10
Aktiivsus	8
Julgus	6
Kinnised, halvad suhtlejad	6
Avatud, uudishimulikud	4

Intorvertsed	4
Ekstraversed	4
Tundlikud	2
Perfektsionistlikud	2
Head suhtlejad	2
Mittealluvad reeglitele	2
Ärevad	2
Ei oska öelda	2

Allpool on ära toodud mõned põhjalikumad koolipsühholoogide vastused:

Sageli on nad kehvad suhtlejad - võib olla ei paku eakaaslastega suhtlemine mõnu.

Võivad teha ainult neid huvitavaid tegevusi ja teistest keelduda.

Avatus ja huvi maailma vastu või sügavam huvi oma kitsa huviala suhtes. Kinnisemad, eraklikumad, vähem seltsivamad. Kes on töökamad, need on ka edukamad ehk realiseerivad oma andekuse suurema tõenäosusega.

Ei ole täheldanud tüüpilisi omadusi. On nii introvertseid siivenejaid kui ka avatud ja lähedaid suhtlejaid, nii enesekeskseid kui ka teistega arvestajaid jne.

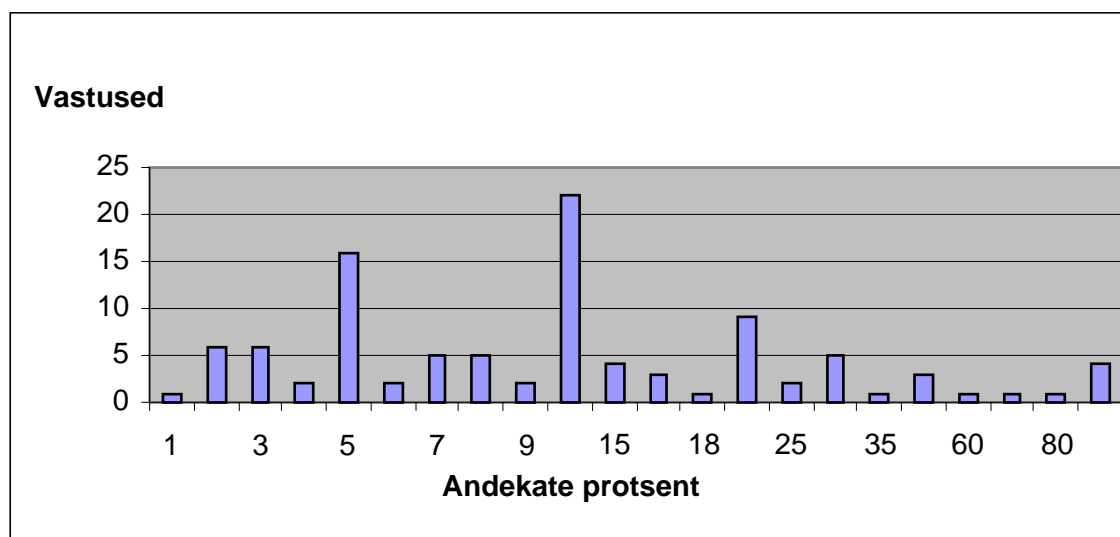
Ühtseid isiksuseomadusi on keeruline välja tuua, kuna ka kõik andekad lapsed on omavahel väga erinevad - mõned võivad olla kinnised ja omaette hoidvad, samas teised jälle sõbralikud ja avatud. Kuid üldiselt tundub, et andekaid lapsi võiks iseloomustada tundlikkus, perfektsionism ja nad on uudishimulikud ümbritseva suhtes, millest sageli tulenevad ka nende laialdased teadmised ja oskused.

4.1.3 Andekate laste osakaal koolis

Uurimuse seisukohalt oli üsna huvitav teada, milline on koolijuhtide arvamus laste hulgast, kes (arvestades eelpoolmainitud kriteeriume) andekate hulka kuuluvad. Joonisel 1 on välja toodud vastuste protsentuaalne jaotus (keskmiselt hinnati andekateks 16,9% lastest, SD 21,7). Jooniselt selgub, et levinumateks vastusteks kujunesid 5% ja 10%. Kuna üldkasutatav traditsiooniline IQ-mõõtmisel baseeruv andekuse (intellectually gifted persons) kriteerium ei

ole enamasti kõrgem kui 2% elanikkonnast, siis on meie koolide juhid oma hinnangutes tunduvalt leebemad. Vaid 7% koolijuhtidest pidasid andekateks kuni 2% oma õpilastest, samas 4% küsitletutest arvasid, et kõik lapsed on andekad (100%). Viimasel puhul on tegemist andekuse teistsuguse definitsiooniga – tõepoolest mõnes mõttes on iga laps eripärane ja andekas ning iga lapse vajadustega tuleb arvestada.

Joonis 1. Koolijuhtide hinnangud andekate osakaalule nende koolis



4.1.4 Andekate laste probleemid

Võrreldes teiste erivajadustega lastega ilmnevad andekate laste vajadused koolisituatsioonis kindlasti tunduvalt vähemal määral, kuid sellest hoolimata on need reaalselt olemas. Lisaks otseselt hariduslikele vajadustele, on andekatel lastel ka mitmeid sotsiaalset laadi eripärasid. Tabelis 5 on esitatud andmed selle kohta, kui tihti koolijuhid andekate laste probleemidega hinnanguliselt kokku puutuvad ja kes neid probleeme konkreetselt tõstatavad (andmed on toodud kooli asukohta arvestades).

Tabel 5. Küsimus koolijuhtidele: Kui sageli on Teie poole pöördutud seoses andeka lapse probleemidega? Kes pöördub kõige tihemini?

Probleemidega pöördumise sagedus (%)	Suured linnad	Väikesed linnad	Maakoolid	Kes pöördub (%)	Suured linnad	Väikesed linnad	Maakoolid
Mitte kunagi	5,6	11,1	17,1	Õpetaja	73,8	72,7	60
Harva	38,9	44,4	43,9	Lapsevanem	32,8	15,2	50
Aega-ajalt	47,2	44,4	39,0	Koolipsühholoog	8,2	3,0	0
Tihti	5,6	0	0	Õpilane	24,6	9,1	0
Väga tihti	2,8	0	0	Ei tea	8,2	18,2	20

Nagu tabelist nähtub, ei peeta koolides enamasti vajalikuks andekate laste probleemidega tegeleda – tihti ja väga tihti tegeletakse nendega mõnevõrra suuremal määral vaid linnakoolides (tõenäoliselt nn eliitkoolides, kus on andekate laste osakaal suur). Peamiseks andeka lapsega tegelejaks ja tema probleemidest kõnelejaks tundub olema õpetaja (ja seda sõltumata kooli asukohast). Maakoolides on nende kõrval üheks peamiseks pöördujaks hoopis lapsevanem. Koolipsühholoogi roll andekate problemaatika tõstatajana on kahetsusväärset väike, väljendudes pisut rohkem suurtes linnades ning olles olematu maakoolides. Ka õpilane on n-ö oma „õiguste eest väljas“ eeskätt suurtes linnakoolides.

Koolipsühholoogide vastused samale küsimusele (Tabel 6) annavad veelgi negatiivsemad tulemused – nende poole pöördumist iseloomustab vastus „harva“ sagedamini kui koolijuhtide puhul, ning „tihti“ ja „väga tihti“ ei ole keegi vastanud. Samuti tuleb märkida, et koolipsühholoogi kontakt õpilastega (konkreetselt andekuse vallas) on võrdluses koolijuhtidega mõnevõrra väiksem. Kahjuks ei sisaldanud koolipsühholoogide küsimustik andmeid kooli asukoha kohta, seetõttu ei ole võimalik seda eristust välja tuua.

Tabel 6. Küsimus koolipsühholoogidele. Kui sageli on Teie poole pöördutud seoses andeka lapse probleemidega? Kes pöördub kõige tihemini?

Probleemidega pöördumise sagedus (%)		Kes pöördub (%)	
Mitte kunagi	12,5	Õpetaja	63,5
Harva	53,1	Lapsevanem	29,2
Aeg-ajalt	34,4	Õpilane	7,3
Tihti	0,0		
Väga tihti	0,0		

Tabelis 7 on esitatud vastused, küsimusele, milliseid konkreetseid probleeme koolijuhid andekate laste puhul on kohanud. Paljude vastajate poolt märgitud „suhtlemisprobleemid“ on küllaltki üldine mõiste, nii et ülevaatlikkuse mõttes on mõistlik tuua välja mõned konkreetsemad näited teistest esitatud kategooriatest. Tulemustes mainitakse tihti ebaühtlast õppeedukust, mis võib viia konfliktideni õpetajatega – näiteks suurepärase tulemused reaalinetes kaasnevad väga halbade tulemustega keeltes, kehalises kasvatuses või tööõpetuses. Oluline on ka see, et tunnimaterjal saab andekale kiiresti selgeks, ning sellega kaasneb distsipliinirikumine või „seltskonnast eraldumine“. Märgitakse ka „teistsuguse tunnet“ – eriti väikekoolides, samuti kõrgendatud enesehinnangut.. Mitmekülgset andekatel, kes osalevad mitmetes ringides ja ka olümpiaadidel, tekib ka pidev ülekoormatus.

Tabel 7. Küsimus koolijuhtidele: Nimetage mõned levinumad probleemid, mis seoses andekate lastega tekivad (nt ebaõpilaslik käitumine, ebaühtlane õppeedukus, suhtlemisprobleemid, konfliktid õpetajatega/kaaslastega vms)

Andeka lapse probleemid	Vastuste %
Suhtlemisprobleemid	22
Ebaühtlased huvid, ebaühtlane õppeedukus	18
Konfliktid õpetajaga	15
Konfliktid õpilastega	11
Ebaõpilaslik käitumine	6
Tunnis on igav, distsipliini rikkumine	6
Ülekoormus	4

Tahtmatus pingutada	3
Õpetajad ei taha nendega tegeleda	3
Tunnetamata väärtushinnangud	2
Kõrge enesehinnang	2
Kinnised	2

Mõned näited vastustest:

Andekad lapsed saavad õpitavast väga ruttu aru ja jõuavad kõigi tegemistega kiiremini valmis, õpetaja peab leidma neile pidevalt lisaülesandeid ja lisaaega.

Andekatele lastele ei jätku lihtsalt aega. 45 min jooksul tunnis tuleb õpetajal tegutseda kolmel erineval vajaduste tasandil, tegevus andeka lapsega nõuab eraldi tööd tunnivälisel ajal.

Õpetajate põhiline mure on, et õpilasel on head võimed, aga ei viitsita pingutada ja õpitakse alla oma võimete. Osad õpilased ei taha teha lisatööd, et minna olümpiaadidele.

Kinnise iseloomuga, ei suhtle eriti oma eakaaslastega, on vahel kiusatavad.

Konfliktid kaasõpilastega - nad erinevad käitumise ja suhtumise poolest.

Ühte ainesse süvenemisel hakkavad kannatama teised ained, konflikt õpetajaga - miks tema peaks rohkem vaeva nägema.

Kapseldumine või maskimago võtmine, need ei pruugi tähendada konflikti ümbrusega, pigem iseendaga.

Tabel 8. Küsimus koolipsühholoogidele: Nimetage mõned levinumad probleemid, mis seoses andekate lastega tekivad (nt ebaõpilaslik käitumine, ebaühtlane õppeedukus, suhtlemisprobleemid, konfliktid õpetajatega/kaaslastega vms)

Andeka lapse probleemid	Vastuste %
Suhtlemisprobleemid	19
Tunnis on igav, distsipliini rikkumine	19
Konfliktid õpilastega	14
Tahtmatus pingutada	13
Ebaühtlased huvid, ebaühtlane õppeedukus	11
Konfliktid õpetajaga	8
Ebaõpilaslik käitumine	4
Õpetajad ei taha nendega tegeleda	4
Domineerib teiste üle	3
Ülekoormus	1
Ei oska öelda, pole pöördunud	1
Õpib alla oma võimete	1

Koolipsühholoogide vastused antud küsimusele (Tabel 8) ei erine väga oluliselt koolijuhtide omadest. Mõnevõrra rohkem on esile toodud distsipliini rikkumist tunnis ning tahtmatust pingutada; üksikud vastajad on eraldi välja toonud kalduvuse liialt domineerida oma kaaslaste üle. Mõned näited koolipsühholoogide vastustest:

Ainetundides materjali edasivõtmisel nõ andekad lapsed liiguvad veidi erinevamas (kiiremas) tempos, vajavad pidevalt uut materjali, samas tuleb õpetajal ka teiste õpilastega tegeleda. Ka käitumisprobleeme - tunnis hakkab kohati igav ning laps hakkab teisi õpilasi segama või nõuab tähelepanu.

Ebaõpilaslik käitumine, suhtub õpetajasse üleolevalt, ütleb kaaslastele halvasti, jalutab tunnis ringi või lihtsalt lahkub.

Kõige sagedamini ilmnevad käitumishäired ja distsipliini rikkumine, kuna mitte alati ei leia õpetaja andekale lapsele piisavalt aega anda nt lisäülesandeid või teda muul moel rakendada.

Tunnidistsipliiniprobleemid, suhteprobleemid, ei soovi teha tavapärasest tööd või lisatööd, segab vahele, domineerib, ebasobiv nali, motivatsiooniprobleemid, õpib alla oma tegelike võimete.

4.2 Kooli poolt andekatele lastele pakutavad lisavõimalused

Nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt pakutakse andekatele lastele koolis mitmeid hariduslikke lisavõimalusi. Mõnedki neist on olnud vaidlusobjektiks (nt varasem koolimine), kuid valdavalt on neid peetud kasulikuks (Pittelkow & Jacob, 2004). Antud uuringus küsitlesime me Eesti koolijuhtidelt enamike levinumate võimaluste (ehk õppe diferentseerimise või individualiseerimise) reaalse kasutuse kohta nende koolides ning soovisime teada ka vastajate isiklikku suhtumist antud meetoditesse.

Esitatud küsimused puudutasid järgmisi meetodeid:

- 1) **Varasem koolimine** – lapsel lubatakse astuda esimesse klassi oma eakaaslastest varem;
- 2) **Kursuse kompakteerimine** – klassikursuse (ainekava) materjali kokkusurumine sellisel moel, et õpilane (vähemalt osaliselt) omandab kursuse materjali lühema ajaga (ka nt kahe aasta materjali ühe aastaga);
- 3) **IÕK rakendamine** – individuaalse õppekava rakendamine võimekale lapsele;
- 4) **Vanemate klasside tundides osalemine** – teatavates ainetes osalemine vanemate klasside tundides;
- 5) **Aine õpetamine homogeensetes rühmades** – võimel põhinev õpe rühmades ühe aine piires;
- 6) **Mentori kaasamine** - individuaalse õpetaja/treeneri/mentori kaasamine õpilase arendamiseks;
- 7) **Uurimustöö koolis** – uurimustöö kasutamine õppetöö vormina;
- 8) **Koduõppe rakendamine** – vaimselt võimekale lapsele koduõppe võimaldamine;
- 9) **Koolivälistel kõrgkoolitasemel kursustel osalemine** - TÜ Teaduskooli, TTÜ Tehnoloogiakooli, TPÜ Õpilasadakadeemia kursustel osalemise toetamine ja/või suunamine.

Tabelis 9 on esitatud koolijuhtide vastused. *Varasemat kooliminekut* võib rohkem täheldada pigem väikestes linnades, küll aga on suhtumine sellesse negatiivsem just seal ja ka maakoolides. Kuna tegu on ilmselt ühe levinuma praktikaga õppe diferentseerimises (mis ei pruugi alati olla seotud ka konkreetsete laste andekusega), siis on antud tulemuste tõlgendamine pigem keerukas – lapsi saadetakse varem kooli erinevatel põhjustel. Ehkki *materjali kompakteerimise* suur kasutusprotsent sisendaks lootust, et ka tegelikkuses õpetatava mahtu ja sügavust diferentseeritakse vastavalt võimetele, viitab suur „ei oska öelda“ vastuseid, et väga tuttavad antud meetodiga ei olda.

Individuaalse õppekava rakendamisse suhtutakse väga positiivselt, sellest hoolimata on seda rakendatud ilmselt vähem kui oleks tahetud. Samuti on suurtes linnades IÕK rakendamise jaoks ressursse rohkem. *Vanemate klasside tundides osalemine* ei ole Eestis eriti populaarne õppe diferentseerimise vorm, ehkki suhtumine sellesse on pigem hea. *Ainete õpetamine homogeensetes rühmades* on rohkem levinud linnakoolides (kus on ka õpilaste hulk suurem), samas on ka suhtumine sellesse positiivne. *Mentori kaasamine* andeka lapse arendamiseks on meie koolides ilmselt veel üsna tundmatu idee, kuid vastuseisu sellele ei tundu olevat. Samuti kasutab väga suur osa koole *uurimustööd* kui õppemeetodit, silmapaistvalt kõrge on see protsent nii maa- kui linnakoolide hulgas. Samuti suunatakse väga paljudes koolides lapsi *kõrgkoolide juures* asuvatesse õppekeskustesse.

Tabel 9. Õppe diferentseerimine

Võimaluse kasutamine (%)				Suhtumine (%)			
	Suured linnad	Väikese linnad	Maa-koolid	Suured linnad	Väikesed linnad	Maa-koolid	
Varasem koolimine				Suhtumine (%)			
Jah	69,4	77,8	63,4	52,8	33,3	34,1	Soosiv
Ei	27,8	22,2	34,1	22,2	40,7	34,1	Eitav
Algklasse ei ole	2,8	1,9	2,4	25,0	25,9	31,7	Ei oska öelda
Kompakteerimine				Suhtumine (%)			
Jah	38,9	40,7	39,0	33,3	48,1	26,8	Soosiv
Ei	61,1	59,3	61,0	27,8	7,4	12,2	Eitav
				38,9	44,4	61,0	Ei oska öelda
IÕK rakendamine				Suhtumine (%)			
Jah	41,7	25,9	31,7	80,6	85,2	75,6	Soosiv
Ei	58,3	74,1	68,3			2,4	Eitav
				19,4	14,8	22,0	Ei oska öelda
Vanemate klasside tundides osalemine				Suhtumine (%)			
Jah	22,2	14,8	22,0	52,8	51,9	56,1	Soosiv
Ei	77,8	85,2	78,0	2,8	7,4	2,4	Eitav
				44,4	40,7	41,5	Ei oska öelda
Ainete õpetamine homogeensetes rühmades				Suhtumine (%)			
Jah	75,0	59,3	41,5	77,8	55,6	70,7	Soosiv
Ei	25,0	40,7	58,5	2,8	25,9	12,2	Eitav
				19,4	18,5	17,1	Ei oska öelda

Mentori kaasamine					Suhtumine (%)		
Jah	13,9	14,8	24,4	61,1	63,0	73,2	Soosiv
Ei	86,1	85,2	75,6	0,0	0,0	0,0	Eitav
				38,9	37,0	26,8	Ei oska öelda
Uurimustöö koolis					Suhtumine (%)		
Jah	88,9	92,6	87,8	97,2	96,3	95,1	Soosiv
Ei	11,1	7,4	12,2	0,0	0,0		Eitav
				2,8	3,7	4,9	Ei oska öelda
Koduõppe rakendamine					Suhtumine (%)		
Jah	19,4	18,5	12,2	30,6	37,0	43,9	Soosiv
Ei	80,6	81,5	87,8	16,7	14,8	9,8	Eitav
				52,8	48,1	46,3	Ei oska öelda
Koolivälistel kursustel osalemine (TÜ, TTÜ, TPÜ juures)					Suhtumine (%)		
Jah	77,8	70,4	61,0	94,4	85,2	87,8	Soosiv
Ei	22,2	29,6	39,0	0,0	0,0	0,0	Eitav
				5,6	14,8	12,2	Ei oska öelda

Ehkki suhtumine individuaalse õppekava loomisesse oli koolijuhtidel väga positiivne, soovisime me täpsustada, milliseid võimalikke takistusi IÕK loomisel ette võib tulla. Mõned tüüpilisemad vastused olid sellised:

Ajanappus, nii õpilastel kui ka õpetajatel, vastava kogemuse puudumine.

Õpetaja teeb andeka lapsega tööd, aga IÕK vormistamine on väga mahukas ja õpetaja jaoks mittevajalik, sellepärast ta ei taha seda vormistada.

Andekate laste IÕK pole kunagi paberile pandud, aga sellega on alati tegeletud.

Õpetajatel ei jätku aega, kogu "aur" läheb nõrgemate õpilaste õpetamiseks-järelevastamiseks-järeltööde tegemiseks.

Leida peale tunde ühine sobiv aeg nii õpilasele kui õpetajale.

IÕK koostamine on väga mahukas töö, tunnis vajab see õpilane ka abi oma töö tegemisel. Peale tunde on andekatel tihti ka palju ringe, millest osa võtab.

Individuaalne lähenemine on sisuline ja formaalsuste vältimiseks pole seda ametlikult vormistatud. pealegi pole seadusejärgselt seda nõudnud ei lapsevanem ega õppenõukogu.

4.3 Hinnang haridussüsteemile

4.3.1 Andekuse arendamise võimalused valdkonniti

Laste (ja ka täiskavanute) hulgas on palju nn multiandekaid ehk inimesi, kes on andekad paljudes valdkondades. Kuid enamasti on inimesed andekad siiski vaid mõnes vallas. Kuna kõik andekuse avaldused on ühiskonna jaoks olulised, siis on huvitav teada, milliseid andekuse vorme võimaldab kool ja haridussüsteem paremini arendada.

Selleks otsarbeks koostasime me väikese alaküsimustiku, milles koolijuhid pidid hindama valdkonniti a) millise valdkonna arendamiseks on *Teie* koolis kõige paremad võimalused; b) millise valdkonna arendamiseks on Eesti *haridussüsteemis* tervikuna kõige paremad võimalused.

Küsimusi tuli hinnata skaalal 1-4 (halb, pigem halb, pigem hea, hea). Tulemuste keskmised mõlema küsimuse kohta on antud Tabelis 10.

Tabel 10. Andekuse arendamise võimalused valdkonniti

	Keskmine	SD
Kool matemaatika	3,17	0,76
Kool füüsika-keemia	2,71	0,99
Kool loodusteadused	3,13	0,78
Kool humanitaaria	3,26	0,67
Kool muusika	3,31	0,76
Kool kunst	3,36	0,67
Kool sport	3,50	0,70
Haridussüsteem matemaatika	3,17	0,79
Haridussüsteem füüsika-keemia	2,65	0,90
Haridussüsteem loodusteadused	3,01	0,72
Haridussüsteem humanitaaria	3,20	0,66
Haridussüsteem muusika	3,23	0,82
Haridussüsteem kunst	3,11	0,76
Haridussüsteem sport	3,35	0,68

Märkus: SD - standardhälve

Kuna antud juhul oli oluline teada, kas mõõdetud keskmised erinevad üksteisest statistiliselt oluliselt, koostasime paarikaupa t-testide tabelid, kus iga ainevaldkonna tulemust on võrreldud iga teise ainevaldkonnaga – sel viisil saavad võrreldud iga valdkonna eelised (või vastupidi) teiste valdkondadega. Tulemused on näha Tabelites 11 ja 12.

Tabel 11. Paarikaupa t-testid (kool)

	Matemaatika	Füüsika-Keemia	Loodusteadused	Humanitaaria	Muusika	Kunst	Sport
Matemaatika		-					+
Füüsika-Keemia	+		+	+	+	+	+
Loodusteadused		-				+	+
Humanitaaria		-					+
Muusika		-					+
Kunst		-	-				
Sport	-	-	-	-	-		

Märkus: „+“-märk tähendab, et veerus oleva valdkonna keskmine on statistiliselt oluliselt suurem kui reas oleva valdkonna oma; „-“, märk tähendab, et reas oleva valdkonna keskmine on statistiliselt oluliselt väiksem kui veerus oleva oma. Kui tabeli ruut on tühi, siis statistilist olulisust ei esinenud.

Tabel 12. Paarikaupa t-testid (haridussüsteem)

	Matemaatika	Füüsika-Keemia	Loodusteadused	Humanitaaria	Muusika	Kunst	Sport
Matemaatika		-	-				+
Füüsika-Keemia	+	-	+	+	+	+	+
Loodusteadused	+	-		+	+		+
Humanitaaria		-	-				
Muusika		-	-			-	+
Kunst		-			+		+
Sport	-	-	-			-	

Märkus: „+“-märk tähendab, et veerus oleva valdkonna keskmine on statistiliselt oluliselt suurem kui reas oleva valdkonna oma; „-“, märk tähendab, et reas oleva valdkonna keskmine on statistiliselt oluliselt väiksem kui veerus oleva oma. Kui tabeli ruut on tühi, siis statistilist olulisust ei esinenud.

Mõlema tabeli puhul tuleks esile tuua, et eriti halvasti hinnatakse andekuse arendamise võimalusi füüsikas/keemias – valdavalt on selle valdkonna tulemused teiste omadest statistiliselt oluliselt kehvemad. Vähe lootustandvad on ka loodusteaduste näitajad - humanitaaria, muusika ja kunsti keskmistest on loodusteaduste tulemused oluliselt nõrgemad. Ehkki matemaatika ebapopulaarsus ja selle õpetuse kvaliteet on saanud harjumuspäraseks jututeemaks, ei näita antud test, et sellealase andekuse arendamine Eestis halval järjel oleks. Küllaltki ootuspäraselt on aga eeskätt sport see valdkond, kus talendid ilmselt kaotsi ei lähe.

Märkimisväärseid erinevusi andekuse arendamises valdkonniti konkreetsete koolide ja haridussüsteemi kui terviku vahel ei esinenud.

4.3.2 Haridussüsteemi puudujäägid

Järgmisena küsisime kooljuhtide arvamust selle kohta, millised on Eesti haridussüsteemi puudujäägid seoses andekate arendamisega. Küsimus koosnes kahest osast – etteantud vastusevariantidega ja avatud ettepanekutega küsimusest. Etteantud variantideks olid

a) finantseerimine; b) seadusandlus; c) õpetajakoolitus; d) ei tea. Tulemused on antud Tabelis 13 (arvestades vastajate asukohta). Mõnevõrra rohkem muretsevad finantseerimise üle just väiksemad linnad, samas kaebavad koolitusvõimaluste vähesuse üle maakoolid ning samuti väiksemad linnad. Protsentuaalselt on suurimaks probleemiks finantsid (seda mainisid 89% koolidest), kuid nii andekaid puudutavat seadusandlust kui ka koolitusvõimalustega seotud probleeme kajastavad protsendid on siiski väga suured.

Tabel 13. Millised on Teie arvates suurimad puudujäägid Eesti haridussüsteemis seoses andekate laste arendamise võimalustega? (finantseerimine, seadusandlus, koolitus, ei tea)

	Suured linnad	Väikesed linnad	Maakoolid
Finants	88,9	96,3	85,4
Seadusandlus	50,0	51,9	31,7
Koolitus	47,2	59,3	58,5
Ei tea	2,8	3,7	2,4

Muude probleemidena märgiti näiteks:

Suured klassid, õpetajate suur koormus.

Maakoolide õpilased elavad kaugel ja transport määrab nn vaba aja.

Probleemi teadvustamine ja järjepidev probleemiga tegelemine.

Ei märgata andekust. Ei taheta andekaga tegeleda.

Ülekoormus, õppekava väga vähene diferentseeritus.

Sellele on liiga vähe tähelepanu pööratud; viimasel ajal on küll mulje jäänud, et tähelepanu all on vaid need erivajadustega lapsed, kel raskusi koolis edasijõudmisega.

Lisamaterjalide puudus.

Kahjuks õpetajad ei pea vajalikuks ilma lisatasuta tegeleda andekate lastega. Andekad ju oskavad niigi.

Liiga suur nihe ja suund HEV laste osas just sellele nõrgemale osale.

Riiklikus õppekavas on kohustuslik osa liiga suur.

Kaadri nappus: õpetajad ülekoormatud ja õpetajate puudus koolides suur; andeka lapsega tegelemine nõuab õpetajapoolset suurt huvi ja enesetäiendamise võimalusi- ajapuudus takistab!

Tegelikult ei lahenda probleemi see, et sunnitakse midagi tegema, antakse näpuotsaga raha ka ja ongi kõik. Pigem on puudus nt loodusainete ja reaalainete õpetajatest. Kuidas saab andeks õpilane üleüldse ennast positiivselt avada, kui avaja puudub? Teine oluline probleem on ajas. Ei piisa lihtsalt sellest, et pakume lisatunde. 24-tunnine ööpäev pikemaks ei veni ja isiklikku aega on inimesel ka vaja. Kohustuslike ainete kõrvale enam suurt midagi ei mahu. Kui kohustuslikud ained kaotada, siis kaob ehk põhi täielikult jalge alt. Juba praegu ei ole võimalik teatud ainete õpetajaid leida (matemaatika, keemia, füüsika jt).

4.3.3 Soovitud muudatused haridussüsteemis

Koolijuhid on inimesed, kes vastutavad igapäevaselt oma õpilaste ja kogu kollektiivi eest ning on seetõttu loomulikult ka väga kompetentne inimgrupp, kes võiks anda head nõu, kuidas andekatele paremate võimaluste andmiseks suunatud meetmeid parandada. Seetõttu küsisime, milliseid muudatusi peaks riik tegema olukorra parandamiseks (Tabel 14).

Tabel 14. Milliseid muudatusi peaks riik tegema olukorra parandamiseks?

Pakutavad muudatused	Vastuste %
Finantseerimise parandamine	23
Koolitused	11
RÕK-i suurem paindlikkus	11
Andekatega tehtava tegevuse seadustamine	9
Lisaõppematerjalid	7
Aineringid riiklikult finantseeritavaks, aineriingide parem finantseerimine	6
Õpetajate bürokraatia vähendamine	5
Õpetaja motiveerimine	4
Pearaha huvitegevusele	4
Individuaalse juhendamise tasustamine	4
RÕK-i mahukuse vähendamine	3
Andekate identifitseerimise reguleerimine	2
Andekate tsentraliseeritud erikursused	
Õpetajate palk	1
Andekate laste toetamine rahaliselt	1
Tasustada ettevalmistust olümpiaadideks	1

Kuna selle küsimusega kaasnes kõige rohkem, mõneti emotsionaalseid, kuid peamiselt väga sisukaid arvamusi, siis olgu siin esitatud põhjalikum valik neist arvamustest:

Praeguste seaduste järgi omavalitsuse mure. Aga mõne aineriingi tasu võiks ju olla riiklikult finantseeritav.

Tarifitseerima õpetajate lisatöö nii andekate kui mitteandekate osas. Eriti oluline on tasustada olümpiaadide ettevalmistamine, nende korraldamine ja loomulikult tunnustamine-premeerimine nii õpetajatele kui ka õpilastele.

Sageli on nii (õigem oleks öelda, et alati!), et õpilane saab olümpiaadi või võistluse lõpuks autasuks mõne raamatu/kingituse/medali/karika jne, aga õpetaja lahkub noruspäi. Hea on, kui kooli direktor leiab oma vahenditest võimalusi õpetajat premeerida, kuid see on hiljem ja oma koolis. Tunnustus peaks tulema kõrgemalt poolt ja avalikult.

Koolitama õpetajad, kes väärtustaksid andekat last kui HEV last, seadusandluses selgesõnaliselt määratlema andeka lapse arendamise vajaduse, samuti tagama rahalised vahendid.

Erivajadustega seotud õppematerjalid - et õpetaja ei peaks kõike ise otsima.

Kooli sees tuleb lubada andekatega rohkem tegelda. Finantseerimine paika. Võiks olla 1-2 tundi aineõpetajal nädalas tööd andekaga, mida riik ka finantseeriks.

Nii nagu parandusõppele on finantsallikad võiks olla ka andekatele analoogne finantseering.

Uues RÕK-s oluliselt vähendada tiivikursuste arvu gümnaasiumiastmes (kaaluda seda veidi ka III kooliastmes).

Finantseerimisvõimalused erinevate huviringide rahastamiseks- eelkõige inventari ja materjalide muretsemiseks, juhendajate tasustamiseks- riiklikust eelarvest; maalastele kompenseerida, mõningatel juhtudel aidata korraldada transporti suurematesse keskustesse huvikoolidesse. Samuti andma võimalusi andekatele lastele IÕK rakendamiseks.

Õpetajate normkoormus ei tohiks olla üle 18 tunni nädalas, kuna viimase 2-3 aasta jooksul on kehtestatud arenguestluste läbiviimine, samuti on rakendunud õpiabi ja individuaalõppe süsteem, lisaks sellele koduõpped. Lisatöö on olümpiaadidest osa võtvate õpilaste ettevalmistamine + õpilaste ettevalmistamine põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamiteks. Praegu põhikoolis ja gümnaasiumis kehtivate keskmiste normkoormustega töötavate õpetajate nädalane üldtööaeg on meie koolis arvestuslikult 50-52 tundi. Õpetaja on muudetud "galeeriorjaks" või "klienditeenindajaks", kelle kohta mingid tööalaseid kaitsvaid seadusi või

sotsiaalseid garantiisid pole olemas. Ministeeriumi(de)st ja mujalt sajab koolidele aina lisakohustusi ja ettekirjutusi kaela, nende nõudmiste täitmiseks reeglina finantskatet ei anta. Sama kehtib ka andekate õpilaste õpetamise kohta - kõik toimugu ühe ja sama "pearaha" arvelt.

Erivajadustega õpilastest rääkides tuleb hakata rõhutama ka andekate poolt. Kui õpetaja on valmis tegema IÕK andekale (andeka puhul saab rääkida iseseisvast tööst ainetunnis; kuid siiski nõuab see lisatööd õpetajalt), siis peab seda tööd ka tasustama. Koolijuht peab õpetajalt küsima, kuidas saab abiks olla ning ei tohi unustada huvi ja tunnustamist.

Rohkem pöörama oma seadustes tähelepanu andekatele lastele (finantseerimine riigi tasandil):

- 1) võimaldama õppida mitme aasta materjale,
- 2) mitte osalema iga päev koolis. Õppimine saab toimuda ka muuseumis, arhiivis jms kohas
- 3) kord veerandis kokku kutsuda andekad lapsed ja ühiselt kavandada töö, mida teha kohapeal iseseisvalt ja koos õpetajaga - koordineerimine riiklikul tasandil.

Kindlasti seadusandlikud muudatused. Kindlasti tuleks panna paika kriteeriumid, mille järgi andekust määratletakse ühetaoliselt kogu Eestis. Senini peetakse andekaks väga sageli ju last(tavaliselt tüdruk), kes õpib hästi või väga hästi ja käib näiteks muusikakoolis ja loeb väga ilusasti luuletust. Minu arust ei ole andekuse mõiste ühene ei õpetajate ega ka lapsevanemate seas. Minu meelest aitaks siin laiaulatuslik testimine (a´la Tork [koostajate märkus - Juhan Tork oli eesti psühholoog, kes tegeles intensiivselt intelligentsuse mõõtmisega, tema doktoritöö "Eesti laste intelligents" ilmus 1939]). Aga kindlasti ei tohiks nüüd kalduda jälle teise äärmusesse, et arendame ainult andekaid ja unustame aeglased! Ja laste testimises pole midagi häbiväärset (vt .kasvõi Jaapanit vms riike).

1. Õpetajakoolitus kaasajastada TÜ-s!

2. Riiklik motivatsioonisüsteem korraldada motiveerimaks õpetajaid ennast pidevalt täiendama.

3. Omavalitsuses, kus on andekaid lapsi, peaks olema õpetajad eraldi riiklikul tasustamisel nii, et nende põhikoormus tekiks andekatega töötamisel.

4. Õpetajaid ei tule kooli? Riik peab tagama koolidele kaadri!!!! Ja kui on andekaid õpetajaid, siis avaneb ka õpilaste andekus....

4.4 Kool kui võimalus

4.4.1 Kool: Katsed

Mitmeti debateeritud küsimuseks Eesti hariduselus on olnud see, kas ja kuidas tohib kasutada katseid laste kooli vastuvõtmisel. Kuna igasugused katsed ning testid on laste võimete/andekuse/talendi määramisel olulised, siis käsitles antud uurimus ka seda probleemi. Küsisime, milliseid katseid ja mis õppeastmel vastavas koolis läbi viiakse. Tabel 15 esitab need andmed kooli asukoha ning testide tüüpide järgi (ainete testid vs psühholoogilised testid).

Tabel 15. Sisseastumiskatsete läbiviimine koolides ja nende tüübid

	Algkool (%)	Põhikool (%)	Gümnaasium (%)	Ei tehta katseid (%)
Suured linnad	30,6	5,6	47,2	44,4
Väikesed linnad	37,0	3,7	33,3	48,1
Maakoolid	7,3	0,0	17,1	80,5
Testi tüübid				
Ainult ainete testid	7,69	4,8	28,85	
Ainult psühholoogilised testid	3,85	0,0	0,96	
Ainete testid ja psühholoogilised testid	12,50	1,0	4,81	
Ei kasutata	74,04	90,4	56,73	

Ilmneb, et mingit laadi katseid kasutatakse algkooli astumisel nii suurtes kui ka väikestes linnades. Gümnaasiumitasemel rakendatakse suurtes linnades katseid siiski rohkem kui väikestes linnades – mis loomulikult viitab linnades olevale suuremale konkurentsile. Siiski tuleb märkida, et antud andmete kohaselt enamikes koolides sisseastumisteste ei kasutata. Põhikoolitasemel aga rakendatakse katseid väga harva (ning isegi sel juhul tihti konkreetse

põhjuse tõttu – nt Muusikakeskkoolis). Kasutatavad testitüübid on peamiselt õppeainete testid, psühholoogilisi teste rakendatakse Eestis endiselt väga vähe.

4.4.2 Kool: Arengukavad

Kuna andekad lapsed on hariduslike erivajadustega laste küllaltki spetsiifiline grupp, siis oli küsimustikus ka eraldi tähelepanu pööratud sellele, kas ja mil moel on kooli arengukavas andekatele lastele tähelepanu pööratud. Tabelis 16 esitatud andmed kooli tüübi (algkool, põhikool, gümnaasium) ja kooli asukoha järgi ei näita olulisi erinevusi arengukavades andekate laste mainimise/mittemainimise suhtes. Alljärgnevalt on esitatud mõned tüüpilisemad täpsustused, mil moel andekate vajadused arengukavades kajastuvad.

Koolis töötab edukate toetuse süsteem ja teaduslik ühing.

Individuaaltundide võimalus.

Õpetajate poolt väljatöötatud lisäülesanded.

Õpetaja töötab diferentseeritult. Samuti on võimaldatud tasemerühmad matemaatikas ja keeltes.

Tasemeõpe; rühmaõpe; vajadusel IÕK; ringitöö; süvaõpe.

Ringitunnid. Eelarves on vastav punkt olemas. Kompenseeritakse erinevaid õppevorme kooli poolt.

Oliümpiaadideks ettevalmistamine, kodu- uurimistööde tegemine, solistide ettevalmistamine.

Koolis toimuvad ainenädalad, väikese maakooli võimalusi arvestades töötab 18 ringi, vald annab oma panuse kooli materiaalse baasi tugevdamiseks.

Välja arendatud ja regulaarselt rakendatav oliümpiaadi jt. ainevõistluste süsteem (koos tunnustussüsteemiga), lisatunnid matemaatikas põhikooliastmes, süvaklassid (mat.-füüs. ja

inglise keel), koostöö TÜ Teaduskooliga (ja õpilaste materiaalne toetamine seal osalemiseks); koolituspäevad maakonna põhikooli õpilastele füüsilis.

Alustas tegutsemist sellel õppeaastal andekate klubi, alustasime kooligiidide koolitamisega (saksa, vene ja inglise keeles).

Tunniväline tegevus, ettevalmistav töö aineolümpiaadideks, suunamine huviringi, TÜ Teaduskooli, osalemine koolivälistel üritustel, uurimustööde, vaatluste, katsete juhendamine, projektõpe, ülesanded video, TV ja raadio alusel, suunamine teatrisse, kinno, muuseumi, lisalektüüri soovitamine, loovtööd.

Arengukavas on kirjas, et õpetaja töökava on see koht, kus peab olema välja toodud töö andekate lastega. Päris elus toimib see aga niivõrd-kuivõrd. Mõnes aines käib ettevalmistus näiteks olümpiaadiks vm võistluseks aastaringselt, teises aines saadakse kokku kuu või paar enne võistluse toimumist. Huviringide töö planeeritakse õppeaasta algul, üldiselt püüetakse arvestada järjepidevusega.

Tabel 16. Töö andekatega kooli arengukavas

Arengukavas andekaid mainitud (%)			
Algkoolid	70,0	Suured linnad	72,2
Põhikoolid	69,7	Väikesed linnad	59,3
Gümnaasiumid	62,3	Maakoolid	63,4

4.4.3 Kool: Koolipsühholoogide arvamus

Koolipsühholoogide roll töös andekatega võiks ja peaks olema väga oluline. Näiteks võiks koolipsühholoog a) olla andeka lapse esmane identifitseerija; b) olla see spetsialist, kes

nõustaks õpetajaid andeka lapse hariduslike erivajaduste osas; c) aitaks sellist last emotsionaalsete probleemide puhul. Seetõttu sisaldas uurimus järgmisi küsimusi:

- Kuidas Te hindate meie koolisüsteemi võimekust andekaid lapsi arendada?
- Kuidas Te hindate õpetaja kompetentsust andekate laste vajaduste hindamisel ja nendega arvestamisel?
- Kuidas Te hindate enda (kui psühholoogi) kompetentsust andekate laste vajaduste hindamisel ja nendega arvestamisel?

Küsimustega kaasnesid etteantud vastusevariandid: piisav, ebapiisav, ei oska öelda.

Tabel 17. Koolipsühholoogide hinnang andekatega tegelemisele

	Kool (%)	Õpetajad (%)	Koolipsühholoogid (%)
Piisav	12,5	28,1	18,8
Ebapiisav	84,4	34,4	40,6
Ei oska öelda	3,1	37,5	40,6

Tabelis 17 toodud arvudest nähtub, et piisavaks hinnatakse andeka lapse jaoks koolis olemasolevaid võimalusi väga vähestel juhtudel. Õpetajate kompetentsust hindavad koolipsühholoogid siiski paremaks kui enda oma ja olukorda koolis tervikuna. Vastust „ei oska öelda“ tuleks ka hinnata pigem negatiivselt - see viitab asjaolule, et antud probleematika üle on lihtsalt vähe mõeldud.

Koolipsühholoogidel, kes vastasid, et kool tegeleb andekatega ebapiisavalt, palusime me oma hinnangut täpsustada (Tabel 18). Vastused viitavad puudustele, mis tulevad järjekindlalt välja ka uurimuse teistes küsimustes: õpetajate suur koormus, andekate jaoks sobivate õppematerjalide puudus, RÕK-i ülekoormatus ning raskused realselt õpet diferentseerida. Antud küsimuse juures võiks eraldi esile tuua, et väga tihti märgiti kooli orienteeritust mingile abstraktsele „keskmisele“ lapsele ning probleemile, et igasugused erinevused leiavad kriitilist vastukaja - isegi kui nad on oma loomult positiivsed.

Tabel 18. Koolisüsteem: Kui näete puudusi, siis millised võiks olla kõige suuremad vajakajäämised?

Puudused koolisüsteemis	Vastuste %
Õpetajate suur koormus	17
Õppematerjalide puudus	15
Keskmistele orienteeritus	13
Suured klassid, raske õpet diferentseerida	13
Teised erivajadused võtavad palju aega ära	11
Eraldi õppetöö vähene motiveerimine ja tasustamine	11
Õpetaja motiveerimine	6
RÕK koormatus ja paindumatus	6
Koolitusi on vähe	4
Süsteemsuse puudumine	4
Andekate ülekoormatus	2
Andeka identifitseerimine	2
Transpordiprobleemid	2

Mõned näited vastustest:

Puudub süsteemne tegevus. Kui andekas on erivajadusega laps, siis peaks haridusministeerium õpiabi keskuste kõrvale looma ka (kõrg)andekate arendamise keskused. Andekate arendamise jaoks on vaja anda õpetajale täiendavat aega ja ressursi, täiendada õpetajate ja teiste erialaspetsialistide koolitust, luua võimalusi andekatele individualiseeritud õppekavade-tingimuste järgi õppida.

Andekate laste koolituseks võiks vajadusel lapsevanemad saada riigilt toetust – näiteks lapse saatmiseks paremasse arengukeskkonda/kooli. Tihti kaob võimekas/andekas noor ära impersonaalses koolimassis. Andekale lapsele on vaja leida tarka ja pühendunud juhendajat, õpetajat ja see töö vääriliselt tasuda.

Suured klassid ja õpetaja liigne koormus läheneda õpilasele individuaalselt. Puudub võimalus õpilasele individuaalselt läheneda ja vastavat õppekava pakkuda. Samuti õpetajate teadmatus andeka lapsega tegelemiseks ning võimalusteks.

Riiklikul tasandil ainult räägitakse erivajadustega lastest ja nende vastavate õppekavade loomisest. Tegelikult ei ole õpetajal mingit tuge ei õppematerjali ega ka õppevahendite osas. Kui pead eraldi ette valmistama ja siis veel tunnis 3-4 erineva õppekava (andekatele, keskmistele ja mahajääjatele)järgi töötama, siis ka kõige andekam !!! õpetaja jääb jänni. Ka motivatsiooni pingutamiseks pole - palk sama ja muid privileege kah pole.

Õppematerjal on suures osas orienteeritud keskmisele õpilasele ja suurem osa õpetajate tähelepanust läheb nõrgamate aitamisele ja käitumisraskustega õpilastele. Klassikollektiivid liiga suured, individuaalset lähenemist vähe. Koolitusi kindlasti vähe.

Koolipsühholoogi töö andekatega võib sõltuda väga paljus koolipsühholoogist endast, kuid oluline on ka haridussüsteemi ning kooli poolt loodud võimaluste roll. Tabelist 19 nähtuvad tulemused viitavadki sellele, et selliste võimaluste peale ei ole just palju mõeldud. Adekvaatseid testimisvõimalusi ei ole; abimaterjalid, mis kirjeldaks andekat last ning juhendaks, kuidas probleemsetes situatsioonides edukalt tegutseda, puuduvad samuti. Kurdetakse ka andekat last käsitlevate koolituste vähesuse üle. Ning kui koolielu tervikuna ei soosi andeka lapsega tegelemist, siis on ka koolipsühholoogil raske midagi üksi ära teha.

Tabel 19. Kui näete puudusi enda töös andekatega, siis millised võiks olla kõige suuremad vajakajäämised?

Puudused	Vastuste %
Testide ja abimaterjalide puudumine	29
Koolituste ja kogemuse puudumine	26
Reaalse koostöö vähesus koolis	14
Õppekavas andekate arvestamise võimaluste vähesus	11
Vähene tähelepanu andekatele	9
Õpetajate suur koormus	9
Identifitseerimise võimaluste puudumine	3

Näited vastustest:

Hetkel lähtuvad õpetajad/psühholoogid enese teadmistest, isiklikult kasutatavatest (arengu)skaaladest, kogemustest, kuid loomulikult oleks õpetajatele oluliselt abiks

valiidsed, ühtselt kasutatavad skaalad/abimaterjalid taoliste laste reaalsete vajaduste hindamisel ja toetamisel.

Puuduvad asjalikud testid hindamaks laste andekust ning samuti puuduvad koolitused andekate lastega tegutsemise kohta. Oleks vajalik mingisugune süsteemsus, mis võimaldaks lapse andeid arendada ja rakendada. Hetkel toimib see vaid väheste õpetajate vabast tahtest.

Andeka lapse võin ju välja selgitada, kuid mida teha edasi, on probleem. Just nende eripäradega arvestamine meie koolisüsteemis on probleem. Erinevate õppekavade järgi õpetamine on vaid unistus. Pole vahendeid ja õpetajatel ei jätku oskusi ja ka aega tunnis või peale tundi tegelemiseks. Andekatel kunstis või muusikas on lihtsam, on kunsti- ja muusikakool, kus saab individuaalselt andekaga tegelda.

Põhiline aeg kulub tegelemiseks vähemvõimekate ja probleemsete õpilastega. Kui õpetaja märku ei anna ja lapsel endal probleeme ei ole, ei jõuagi andekas laps koolipsühholoogi juurde.

Vähe on erinevaid töömaterjale, millele oma töös tugineda (töölehed lastele, hindamisvahendid jne). Võib öelda, et sageli saab tugineda ainult oma teoreetilistele teadmistele, sisetundele ja töökogemusele. Eriti raske on aga siis, kui töökogemust veel palju ei ole, samas peab aga kuidagi hakkama ju neid teadmisi ja oskusi kujundama.

4.4.4 Kool: Koolitus

Antud uuringu üheks eesmärgiks oli ka teada saada, mil määral on õpetajad/koolijuhid/ koolipsühholoogid andekate lastega seotud koolitustel osalenud. Tabelis 20 esitatud andmed osutavad, et 30-50% pedagoogidest on vastavatel koolitustel õppinud. Paradoksaalsel moel on koolipsühholoogid sellistel koolitustel olnud isegi vähemal määral. Samas on vastused konkreetsemale küsimusele – „millistel koolitustel te täpsemalt osalenud olete“, siiski üsnagi hämarad. Spetsiaalselt andeka lapse teemale pühendatud koolitusi mainitakse vaid üksikutel puhkudel (nt märgitakse firma PE Konsult ja TÜ Teaduskooli korraldatud kursuseid).

Kindlasti on õpetajad ja koolipsühholoogid vähemalt HEV-koolituste raames mõningaid vastavaid teadmisi omandanud, kuid vastustest jääb siiski pigem mulje, et siin on tegu väga olulise puudusega meie pedagoogilises/psühholoogilises hariduses ning täienduskoolituses.

Tabel 20. Koolitustel osalemine

Õpetajad on osalenud andekatega seotud koolitustel (%)			
Algkoolid	50,0	Suured linnad	30,6
Põhikoolid	33,3	Väikesed linnad	55,6
Gümnaasiumid	41,0	Maakoolid	36,6
Koolipsühholoog on osalenud andekatega seotud koolitustel (%)			
Jah	34,4		

4.4.5 Kool: Kui organisatsioon, kes hoolib andekatest

Küsimustik sisaldas ka nelja küsimust, mis üritas selgitada, mil viisil näeb antud kool (ja koolijuht) andeka lapse probleemide lahendusi oma organisatsiooni kui terviku seisukohast. Tegemist oli SWOT küsimustega, mis määratlevad organisatsiooni ees oleva probleemi lahenduse nelja parameetri järgi 1) organisatsiooni tugevused, 2) organisatsiooni nõrkused, 3) organisatsiooni välised võimalused ja perspektiivid, 4) organisatsiooni suhtes välised ohud. Peamiselt olid need küsimused mõeldud koolide enda olukorra hindamiseks – mida on neil head ja halba, ning mis on see halb ja hea, mis neist otseselt ei sõltu, kuid võib olla nii võimaluseks kui ohuks.

Kategoriseeritud tulemused on esitatud Tabelites 21-24.

Tabel 21. Kooli tugevused

Tugevused	Vastuste %
Olümpiaadid ja konkursid	20
Lisatunnid ja konsultatsioonid	13
Huviringid	8

Individuaalse juhendamise võimalus	7
Uurimustöö, täiendavad referaadid,	6
Õpetaja tööplaanides eraldi osa andekate kohta	6
Individuaalsed õppekavad	6
Mõnedes ainetes tasemerühmad	5
Lisamaterjalide loomine koolis	4
Ainenädalad	4
Andekate klubi, andekate projekt	2
TÜ Teaduskoolis õppimise toetamine	2
Ringitöö lisarahastamine	2
Tunnivaatlusülesanded andekate kohta	1

Tabel 22. Kooli nõrkused

Nõrkused	Vastuste %
Töökoormus, suured klassid	26
Õpetajate vähene kogemus andekatega, koolituse puudumine	11
Järjepidevus, süstemaatilisus puudub	10
Entusiasmi, motivatsiooni puudumine	9
Teised erivajadused ja nõrgemad õpilased võtavad kogu aja	9
Finantsid	8
Väike kool	7
Õpilaste multiandekus ja suur õpikoormus	6
Ei saa kasutada võimalusi väljaspool kooli (transport)	6
Materiaalne ja tehniline baas	5
Õppematerjalide puudus	3
Puuduvad IÕK-d	2
Kõik ained/valdkonnad ei ole haaratud	2

Tabel 23. Kooli välised võimalused (uued perspektiivid)

Võimalused	Vastuste %
Individuaalse lähenemise õppe soodustamine	25
Huvihariduse laiendamine	26
Õpetajate kvalifikatsiooni parandamine	12
IÕK rakendamine	11
Materiaalse baasi arendamine	5
Individuaalne töö olümpiaadideks	5
Ande parem avastamine ja arendamine, süstematiseerimine	4
Uurimustööde arendamine	4
Täiendusvõimalused välismaal, raamatukogudes	3

Tabel 24. Kooli välised ohud (takistused)

Ohud	Vastuste %
Õpetajate töökoormus	25
Õpetajate lisatöö tasustamine	14
Kompetentsete õpetajate puudus	15
Transpordi rahastamine	15
Õpilaste psühholoogilised probleemid, tahtmatus, pereprobleemid	6
Materiaalne baas	6
Õppematerjalide vähesus	5
Finantseerimine	4
Täiendav raha koolivälisteks koolitusteks	4
RÕK paindumatus	2
Täiendav raha koolivälisteks koolitusteks puudub	2
Suured klassid	1
Sotsiaalne surve andekatele kaaslaste poolt	1
IÕK koolituse puudus	1

Nagu SWOT uuringute puhul tihti juhtub ei erista vastajad väga selgelt organisatsiooni seesmisi ja väliseid faktoreid, seetõttu on ka siinsetes vastustes paljuski kattuvad tulemused tugevuste/võimaluste ja nõrkuste/ohtude küsimustele (seda eriti viimase paari puhul).

Kooli tugevusteks mainitakse enamasti konkreetseid meetmeid, mida on õnnestunud koolis läbi viia - rõhk olümpiaadidele, lisatundide võimalused, huvihariduse hea tase. Nõrkusteks on taaskord välja toodud õpetajate liiga suur töökoormus, aga ka õpetajate vähesed kogemused töös andekatega (samuti koolitusvõimaluste vähesus). Mainitakse ka süstemaatilise puudumist töös andekatega (ning eraldi ka seda, et mitte kõik andekuse valdkonnad ei ole kaetud). Soov süstemaatilisust parandada on kindlasti väga positiivne märk ning viitab sellele, et haridussüsteem tervikuna peaks koole selles osas aitama.

Välise võimaluste osas kerkivad esile kaks suuremat probleemi, mille lahendamist koolid ootavad – individuaalse õppe soodustamine (nt lisatöö rahastamine ja koormuse tõhusam jaotus) ning huvihariduse laiendamine. Välise ohtude ehk takistuste hulgas kohtame me taas korduvaid teemasid – õpetajate liiga suur töökoormus, kompetentsete õpetajate puudus, lisatöö motiveerimine ja rahastamine ning maakoolide puhul väga olulisel määral ka transpordiprobleemid.

5. Arutlus

Antud uurimuses kaardistati andeka lapsega Eesti koolides tehtavat tööd lähtudes kolmest aspektist a) kes on andekas laps ning millised on tema probleemid; b) milliseid õppe diferentseerimise ning individualiseerimise viise kasutatakse ning c) millised on andekate arendamisega seotud võimalused ja probleemid Eesti koolides ning haridussüsteemis tervikuna. Eraldi küsitleti koolijuhte ning koolipsühholooge.

5.1 Andekas laps

Andekaks peetakse Eesti koolides last eelkõige heade tulemuste tõttu – hinnates õppeedukust ja teadmisi. Selline lähenemine sisaldab endast ohtu, sest sel juhul ei pruugita märgata potentsiaali – last, kes võiks soodsamate tingimuste puhul häid tulemusi saavutada. Lisaks võivad sellise kriteeriumi puhul rolli mängida andekuse puhul vähemolulised faktorid nagu

„tublidus“ ja „hea käitumine“. Samas on uuringus esitatud andekuse määratlustes oma koht ka vaimsel võimekusel (paindlik õppimisvõime, seoste loomise kiirus jms) ning ka Joseph Renzulli poolt esile tõstetud kaks ülejäänud andekuse faktorit on esindatud – loovus ja motiveeritus.

Nagu tulemustest selgus, pöörduakse andekate laste probleemidega koolijuhtide ning koolipsühholoogide poole harva või isegi mitte kunagi. Ilmselt andekate murede jaoks puudub kas aeg või neid lihtsalt ei märgata (märkajaks on enamasti õpetaja). Kui aga palusime probleeme lähemalt iseloomustada, ilmnes, et need on siiski täiesti olemas. Peamiselt mainiti mitmesuguseid suhtlemisprobleeme – kas võimetega seotud põhjustel või üldisest „teistsugususe tundest“ tingitud konflikte eakaaslaste ja õpetajatega. Andekas laps vajab ka tähelepanu ning selles puudumisel hakkab segama tundi või käitub muul moel ebasobivalt. Oluliseks peeti ka ebaühtlasest õppedukusest (ebaühtlastest huvidest) tingitud probleeme.

5.2 Õppe diferentseerimine

Õppe diferentseerimine ja individualiseerimine on väga lai ja oluline teema – see on üks peamisi viise, kuidas koolis andekat arendada saab. Me uurisime mitmesuguste õppe diferentseerimise meetodite kasutamist koolis ning peab ütleva, et tulemus on pigem positiivne kui negatiivne – mitmeidki meetodeid on kasutatud ootamatult palju. Samas tuleb tulemuste tõlgendamisel olla ettevaatlik. Näiteks see fakt, et umbes 40% koolidest väidab, et nad on õppe kompakteerimist kasutanud, võib viidata mõnele üksikule juhtumile, kui seda meetodit on kasutatud, või ka lihtsalt selle termini mitmetimõistetavusele (nt olukorda, kui koolist olulisel põhjusel puudunud õpilasel on erandkorras lubatud kiiremini konkreetsed kursused läbida, võib ka ju nimetada kompakteerimiseks). Igal juhul vajab antud teema palju põhjalikumat uurimist. Ainus diferentseerimise viis, mille kohta me küsisime lähemat hinnangut – individuaalse õppekava rakendamine – pälvis päris kriitilisi arvamusi, eelkõige selle tarvitusele võtmise keerulisuse tõttu. Samuti ei osatud paljudele meetoditele hinnangut anda (nt vanemate klasside tundides osalemine ja kompakteerimine), mis tähendab, et koolitust antud vallas peaks tõhustama. Tuleb ka märkida, et Eesti umbes 600-st koolist vastas küsimustikule vaid 104. Vastanud koolid võivad valdavalt olla aga pigem need, kus andekatega rohkem tööd tehakse.

5.3 Levinumad probleemid

Andekate laste kaardistamise puhul on oluline selle suhteliselt väikese hulga (ning harva märgatud vajadustega) laste tegeliku olukorra ja võimaluste kriitiline hinnang, sest kriitika on potentsiaalselt edasiviiv jõud. Ehkki uurimus sisaldas mitmeid erineva sisuga küsimusi, keskendusid koolijuhid tihti ikka ühtedele ja samadele teemadele – järelikult on need probleemid olulised. Järgnevalt olgu mõned nendest valupunktidest kokkuvõtvalt esitatud:

- **Õpetajate suur koormus.** Õpetajad peavad töötama suurte klassidega, läbi viima liiga palju tunde nädalas, arvestama laste eripäradega (ka klassitunni piires) jne. See on kõige sagedamini märgitud probleem – aega andeka lapsega tegelemiseks lihtsalt ei jätku.
- **Lisatöö rahastamine.** Et õpetajalt oleks võimalik nõuda lisatöö tegemist, peaks seda ka motiveerima ja rahastama. Andekate laste ettevalmistamine olümpiaadideks nõuab palju aega ning pühendumust. Samuti tuleks parandada konkreetsete huviringide finantseerimist. Igasugune individuaalne töö lastega on samuti märkamist/motiveerimist/rahastamist väärt. Mõnevõrra vähem on see probleemiks spordi-, kunsti- ja muusikavaldkonnas, kus vastav lisaharidus eksisteerib edukalt väljaspool kooli. Maapiirkondades on huvitegevuse puhul murettekitavad eeskätt transpordi rahastamise küsimused.
- **Riikliku õppekava ülekoormatus ja/või paindumatus.** Õppekava mahukus tundub paljudele liiga suur, et võimaldada üldse mingisugust diferentseerimist (tihti arvati, et põhiainetes osakaalu tuleks vähendada, eriti gümnaasiumis). Õppekavad võiks olla juba ette planeeritud sellisel kujul, et nad näeks ette õpilaste tasemete erinevust (nt mingil koolitasemel on loodud ka õppekavas endas eristumine mitmeks tasemeks/mitmeteks võimalusteks).

- **Õppematerjalid.** Õpetaja üldise töökoormatuse juures on väga vajalik luua õppematerjale erinevate tasemete jaoks. Õppematerjalid peaks olema diferentseeritud kõikidel kooliastmetel (nt mitmeastmelised töövihikud). Kui sellised õppevahendid puuduvad, peavad õpetajad need lihtsalt ise koostama - iga õpetaja eraldi, omas koolis. See aga ei ole väga tõhus viis haridust organiseerida.
- **Koolitus.** Väga tihti märgivad koolijuhid, et õpetajad ei ole saanud andeka lapse kohta koolitusi. Kui ei ole vastavaid teadmisi, siis on väga raske ka andekate laste jaoks midagi ära teha (õpet organiseerida). Sel juhul on keeruline ka andekate arendamisest rääkida, sest vaid entusiastidel on aimu, kellest on sel puhul jutt ning millised on andekate tegelikud vajadused.
- **Andekatega töö süstematiseerimine ja selle seadusandlik alus.** Tihti on mainitud süsteemsuse puudumist andekatega tegelemisel. Mõnikord täheldatakse, et meie kool tegeleb küll andekatega, kuid mitte kõik valdkonnad ei ole kaetud. Sageli on probleemiks see, et teatakse, et tegu on andeka lapsega, kuid ei ole süsteemset (ka koolikollektiivi-siseselt) viisi, kuidas andeka vajadustele vastu tulla. Samuti tuleks paika panna andeka lapse identifitseerimise süsteem ning võiks olla keskused, kes andekaga tegelemisel abi annaks.
- **Testimine ja abimaterjalid koolipsühholoogidele.** Koolipsühholoogidel puuduvad ametlikud ja kaasaegsete normidega psühholoogilised testid. Kuna andeka lapse identifitseerimine ei ole ka mitte mingil moel reguleeritud, siis andeka märkamine ja esile toomine on üsna keeruline. Puuduvad ka muud abimaterjalid – lihtsamad hindamisvahendid laste õpi- ja emotsionaalsete vajaduste hindamiseks. Kui koolipsühholoog kohtab andekat last, siis tunneb ta puudust reaalsest infost, mida selline laps vajab ning kuidas on kõige õigem teda aidata. Koolipsühholoogidel ei ole olnud võimalusi ka vastavatel koolitustel osaleda (neid on väga vähe).

5.4 Kokkuvõte: mida teha

Paljud andekate laste haridusega seotud probleemid on laiemal iseloomuga ning puudutavad koolisüsteemi tervikuna – näiteks õpetajate ülekoormatus ning mitmesugused finantseerimise puudutavad küsimused. Ka riikliku õppekava ülekoormatus ja paindumatus on laiem, kogu kooli puudutav teema. Kuid antud uurimusest tuli välja hulk konkreetsemaid probleeme, millele lahenduste leidmine ei tohiks olla väga keeruline. Sellisteks teemadeks on a) andekate laste identifikatsiooni-süsteemi loomine; b) huviringide ja õpetajate igasuguse lisatöö parem rahastamine ja motiveerimine; c) lisaõppematerjalide organiseeritud ning tsentraliseeritud loomine; d) andekate lastega seotud koolituse arendamine (nii kõrgkoolide õpetajakoolituses kui täiendkoolitusena); e) abimaterjalide loomine koolipsühholoogidele ning f) laiemalt - andekatega tehtava töö terviklik süstematiseerimine. Nende küsimuste lahendamine ei tohiks haridussüsteemile üle jõu käia ning loodetavasti aitab antud uurimus sellele kaasa.

Kasutatud kirjandus:

- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, R. (1988). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-15
- Berger, S. (2000). Differentiating Curriculum for Gifted Students. http://www.kidsource.com/kidsource/content/diff_curriculum.html, viimati alla laetud 05.02.2005.
- Brighton, C. M. (2001). Effective Coaching: Helping Teachers Address Academic Diversity. *NRC/GT Newsletter*. <http://gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall01/fall013.html>, viimati alla laetud 12.02.05.
- Campbell, J. R., Wagner, H., Walberg, H.J. (2000). Academic competitions and programs designed to challenge the exceptionally talented. In: Heller, K.A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science. 523-572.

- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science. 595-607.
- Dunn, R., Dunn, K. Treffinger, D. (1992). *Bringing out the giftedness in your child*. Canada: John Wiley & Sons.
- Elektrooniline Riigiteataja (2004). *Individuaalse õppekava järgi õppimise kord*. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?replstring=33&dyn=12850785&id=824971>. Vaadatud 28.08.07.
- Elektrooniline Riigiteataja (2006). *Erivajadusega isikute kutseõppeasutustes õppimise tingimused ja kord*. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1062457>, viimati alla laetud 28.08.07.
- Elektrooniline Riigiteataja (2006). *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus..* <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?replstring=33&dyn=1&id=952140#pr31p1>, viimati alla laetud 28.08.07
- Green, K., Fine, M., & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. *Gifted Child Quarterly*, 32, 267-272.
- Haridus- ja Teadusministeerium. *Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava projekt*. Versioon 25.09.2005. http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=121057/yldosa_8_1.pdf, viimati alla laetud 28.08.07.
- Haridus- ja Teadusministeerium. *Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava projekt*. Versioon 16.05.2006. http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=162616/rok_16_05_06.pdf, viimati alla laetud 28.08.07.
- Haridus- ja Teadusministeerium. *Teadmistepõhine Eesti. Eesti teadus-ja arendustegevuse ning innovatsiooni strateegia 2008 -2013*. <http://www.hm.ee/index.php?0&popup=download&id=6174>, viimati alla laetud 28.08.07.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational program. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F.

- (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science. 271-282
- Hyyrö, T. (1997). Andeka lapse kooliprobleeme. Kogumikus: I. Kraav & K. Kõiv (toim.). *Lapse probleemid ja probleemid lapsega*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 213-217
- Jenkins-Friedman, R (1984). Professional Training for Teachers of Gifted and Talented., <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/proffessional.gifted.html>, viimati alla laetud 13.01.05.
- Jussim, L. (1989). Teacher Expectations: Self-fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1992). Teacher Expectations II: Construction and Reflection of Student Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961.
- Konverentsi „Talendid tuleviku teenistuses” lõppdokument. (2004). *Õpetajate Leht*, nr 2, <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2004/16.01.04/teave/3.shtml>, viimati alla laetud 20.08.07.
- Laine, P. (2005). Üldhariduskoolide valmisolek üldkohustusliku õppesisuga võrreldes kõrgendatud nõuetega individuaalsete õppekavade koostamiseks. Magistritöö. TÜ Haridusteaduskond.
- Leino, M. (2000). Andekad probleemsed lapsed. *Haridus*, 2, 39 – 42.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier. 141-153.
- Mönks, F. J., Pflüger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Radboud University Nijmegen. 172 pp.
- Pittelkow, K. & Jacob, A. (2004). Andekas laps. Avasta oma lapse anded ja võimed. Väike Vanker. 238 lk.
- Peterson. J. S. & Ray. K. E., (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10, 67-75.
- Renzulli, J. S., Smith, White L. H Callahan, A. J, Hartman, C. M., Westberg R. K., Gavin, M. K., Reis, S. M. (2002). Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: Technical and Administration Manual (Revised Edition). Creative Learning Press. 72 pp.
- Rimm, S. B. (1996). Parenting for achievement. *Roeper Review*, 19, 57-60.
- Saul, H. (2006) .Millised on Eesti andekad lapsed? TÜ Teaduskool. 17 lk.

Saul, H. (2007). Andekas õpilane koolis – rahulolu ja probleemid.

http://www.ttkool.ut.ee/olympiaadid/ftp/Andekas_opilane_koolis_HillarSaul_12062007.ppt, viimati alla laetud 21.09.2007.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-197.

Sepp, V. (2002). Aineolümpiaad andeka õpilase motiveerijana. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Sepp, V. (2004). Andkem neile võimalus lennata. Kogumikus : V. Sepp (koostaja). *Talendid tuleviku teenistuses*. Haridus- ja teadusministeerium & TÜ Teaduskool. 3.

Unt, I. (2005). Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale. Tallinn: Koolibri.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier. 3-21