



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



Andekuse mõiste määratlus ja tunnused

Andepoliitika rakendamise tegevuskava esimese etapi raport Haridus- ja Teadusministeeriumile

Viire Sepp*, Eda Heinla, Halliki Põlda, Ruve Schank

Haridus- ja teadusminister kinnitas 2022. aastal käskkirjaga 25.11.2022 5.1–7.4/2022/12 Haridus- ja Teadusministeeriumi andepoliitika elluviimise strateegiliseks partneriks aastail 2022–2024 MTÜ Eesti Talendikeskuse. Poliitika rakendamise esimese etapi eesmärk on andekuse ja andeka õppija mõiste defineerimine Eesti haridussüsteemis ja -seadustikus.

MTÜ Eesti Talendikeskus on uurijaid ja praktikuid ühendav avalikes huvides tegutsev võrgustikupõhine andekuse valdkonna teabe- ja kompetentsikeskus.

Avaldame tänu kõigile projektis osalenud ekspertidele.

* MTÜ Eesti Talendikeskus, viire.sepp@ut.ee

SISUKORD

Sissejuhatus	3
1. Ülevaade hetkeseisust	5
2. Lähteülesanne Haridus- ja Teadusministeeriumilt	6
3. Mõiste defineerimise teoreetiline alus	7
4. Rahvusvaheline praktika	8
4.1. Andekuse käsitluse erinevad paradigmad	8
4.2. Andeka õppija vajaduspõhise toetamise mudel	10
5. Andekuse mõiste defineerimise metoodiline alus	11
6. Andekuse mõiste definitsioon	13
7. Ekspertide arutelude tulemustest lähtuvad soovitused	15
8. Kokkuvõte	16
Allikad	17
LISA 1	21
Ekspertid ja konsultandid	21
LISA 2.	24
Ülevaade Saksamaa, Austria ja Belgia materjalidest, mis olid ande mõiste defineerimise aluseks	24

Sissejuhatus

Mõistes seda, kuidas vähesed jõuavad tippu, on võimalik toetada igaühe paremaks saamist.

(Geoff Colvin)

Kogu maailma hariduskorraldus liigub kaasava hariduse suunas, mille põhiprintsiip on iga inimese võrdne õigus ja ligipääs kvaliteetsele haridusele. Haridus on õppija¹ jaoks kvaliteetne, kui see vastab just tema vajadustele ning aitab tal oma võimeid ja potentsiaali maksimaalselt välja arendada. Selleks, et toetada kõigi inimeste andeid (nagu kaasava hariduse põhimõte sõnastab), tuleb mõista esmalt seda, kuidas arendada tippsooritajaid ja kuidas nende annete arengu nimel süsteemselt ja eesmärgistatult tegutseda.

Rahvusvahelise haridusuuringu PISA mitme aasta tulemused osutavad Eesti probleemile, milleks on tippsooritajate madal osakaal õppijate hulgas. See on sarnane Eestis tehtud uuringute tulemustega, mis viitavad vajadusele tõhustada võimekamate õpilastega tehtavat tööd (Serbak, 2019). Ulatuslikus Eesti õpilaste seas läbi viidud isiksuse uuringus (Laidra, 2010) on leitud, et haridussüsteemis on alasooritajate osakaal statistiliselt oluliselt kõrgem just vaimselt võimekate õpilaste hulgas. Vanuse kasvades andekate alasooritajate osakaal suureneb, mis viitab meie hariduses esinevale süsteemsele probleemile (samas).

Haridussüsteemi suurim väljakutse on aidata parimal viisil kaasa inimestes peituva potentsiaali avamisele ja toetada nende igakülgset arengut. On teada, et psühhomeetriliste testidega mõõdetud vaimsed võimed on populatsioonis jaotunud normaaljaotuse kõvera alusel (Möttus, Allik, & Realo, 2011). Samuti teame, et õppimine on kõige tõhusam, kui see toimub indiviidi lähimas arengutasandil (Vygotsky, 1978). Kuigi inimorganismi bioloogilised arengumehhanismid, sotsiaalse kohanemise ja õppimise neurobioloogilised alused on olemuslikult kõigil inimestel ühesugused, on indiviidide arengutrajektorid pärilike eelduste ja keskkonnatingimuste mõjul väga erinevad. Annete varajases avastamisest ja asjakohasest toetamisest sõltub nende teostumise trajektor ehk indiviidis peituva potentsiaali maksimaalse avanemise võimalikkus. Koolide ja õpetajate tööst sõltub oluliselt, kas lapse potentsiaal realiseerub või mitte (Brigandi *et al.*, 2018; Peters *et al.*, 2017). Eakohasest keskmisest tunduvalt kõrgemate võimetega laste arenguvajaduste väljaselgitamine ja õppijate annete teadlik toetamine on juba koolieelses eas teema, mis vajab senisest oluliselt suuremat tähelepanu (Eisenschmidt, 2023). Et võimekas laps saaks võimete kohaselt areneda, on tarvis arvestada tema akadeemiliste, emotsionaalsete ja sotsiaalsete vajadustega, mis eeldab valmisolekut õppe kohandamiseks (Brigandi *et al.*, 2018; Laine, 2016; Peters *et al.*, 2017). Andekate õppijate õppe kohandamise ja erimeetmete rakendamise vajalikkust ning efektiivsust tõendavad ulatuslikud rahvusvahelised uuringud (Campbell *et al.*, 2018; Assouline *et al.*, 2015; Hattie, 2008; Clark, 2002). Samuti on rohkelt uuringuid, mis osutavad andekate vajadustele mittevastava keskkonna halvavale mõjule nii õppija võimetes kui ka käitumises ning mis võivad viia sotsiaalsete-emotsionaalsete ja psüühiliste probleemideni (Reis & McCoach, 2000).

Tuge ja märkamist vajavad õppijad aga kogu elukaare jooksul (Brown *et al.*, 2020), k.a kutse- ja kõrgharidust pakkuvates õppeasutustes ning mitteformaalõppes (nt huvihariduses ja noorsootöös). Annete ellu viimine täiskasvanueas sõltub nende varasest märkamisest ja süsteemsest toetamisest (Overzier & Nauta, 2013). Seejuures tuleb toetada nii andekaid ja nende arengulisi vajadusi kui ka kõigi inimeste potentsiaali ja annete arengut.

¹ Siin ja edaspidi tähistatakse terminiga „õppija“ mistahes õppimise protsessis arenevat indiviidi sõltumata selle protsessi vormilisest – formaalsest, mitteformaalsest või informaalsetest – olemusest.

OECD hariduse direktoraadi programmdokumendis (Rutigliano & Quarshie, 2021) osundatakse andekatele kui erilisele inimkapitali allikale, millel on oluline mõju vastava riigi majanduse arengule ja ühiskonna innovaativsusel ning aktuaalsete probleemide lahendamisele. Rõhutatakse, et andekuse definitsioon peaks leidma koha hariduspoliitikas ja selle rakendamine peaks vastama andekate õppijate vajadustele. Eestis praegu kehtiv „Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035” sätestab paindlike õpivõimaluste loomise põhimõtted ja sõnastab vajaduse töötada välja ja rakendada terviklähenede haridusliku erivajadusega, sh andeka õppija juhtumipõhiseks toetamiseks alates alusharidusest. „Noortevaldkonna arengukava 2021–2035” näeb samuti ette noorte annete ja tugevate külgede toetamist, seda nii noorsootöös kui ka huvi- ja formaalhariduses.

Haridusministeeriumi annete märkamise ja arengu toetamise tegevuskavas (HTM, 2022) on seatud järgmised eesmärgid:

1. kujundada hariduses süsteemne lähenemine annete arengu toetamiseks;
2. toetada ühiskonnas kultuuri ning keskkonna kujunemist, mis väärtustab tipptasemel võimeid, oskusi ja tegutsemist;
3. pakkuda selleks tõenduspõhiseid lahendusi.

Neist eesmärkidest lähtub ka see, et andekust ja andeid on Eesti haridussüsteemis toetatud ja väärtustatud ajast aega, kuid selleks, et seda süsteemselt ning järjepidevalt teha, on vaja ühist mõistmist (sh seaduse tasandil) selle kohta, mis on andekus, kes on andekas õppija ning kuidas toetada nii andekat õppijat kui ka kõigi õppijate andeid.

1. Ülevaade hetkeseisust

Nii Eestis tehtud kui ka rahvusvahelised uuringud näitavad, et formaalhariduses, mis järgib praktikas ja seadustes kaasava hariduse põhimõtet, tegeletakse hariduslikest erivajadustest vaid osaga ning andekad jäävad ressursside puudusel tagaplaanile (Põlda, 2018). Andekatele suunatud võimalusi peetakse kohati isegi tarbetuks ja elitaarseks (Serbak, 2019).

Mõistagi ei tähenda see, et formaalharidus ei pööra andekusele ja õppijate annete arengule tähelepanu (vt ülevaadet üld- ja keskkhariduse tasemel formaalhariduses toimuvast, Serbak, 2019). Tuleb rõhutada, et Eesti koolides on seni tehtud suurepäraselt tööd (nt õppijate ettevalmistus konkurssideks ja olümpiaadideks, individuaalsete õppekavade kohaldamine, õpe tasemerühmades jms). Paraku tugineb selline töö sageli õpetajate missioonitundel ja entusiasmil (on rahaliselt toetamata) ning esineb kooli õppesuunda ja traditsioone arvestades sageli vaid ühes konkreetses ainevaldkonnas. Seni on puudunud süsteemne ja kõiki valdkondi hõlmav strateegia ning tegevuskava, mis hõlmaks kõiki õppetüüpe, sh mitteformaalharidust (nt huviharidus ja -tegevused, noorsootöö) ja kutseõpet.

Eelnimetatud Serbaku (2019) formaalharidust kirjeldava uurimuse kõrval puuduvad paraku Eestis uuemad uuringud, mis kaardistaks ja kirjeldaks annete arengu toetamise meetmeid ja võimalusi mitteformaalõppes üldiselt (sh täiskasvanute mitteformaalhariduses) ja kutsehariduses, kus annete arendamine toimub *a priori*. Linnade ja kohalike omavalitsuste (KOV) kodulehtede andmetel on Eesti huvihariduse võrk mitte-akadeemilistes valdkondades väljapaistev ja keskendunud annete toetamisele (maakondlikud ja linnades tegutsevad muusika-, kunsti- ja spordikoolid ning -ringid). Sama võib öelda noorsootöö kohta, sest üle Eesti on hinnanguliselt ligi 3000 noorsootöötajat (Tartu Ülikool, 2016), tegutsevad noorsootöö keskused, mis pakuvad annete toetamiseks variatiivseid ja professionaalseid võimalusi (ICF jt, 2022) ning tulevikku suunatud, inspireerivaid ja erinevaid tegevusi võimaldavaid keskkondi (Paabert, 2020). Sama kinnitavad ka 2016. aastal HTM-i tellitud uuringu „Huvihariduse ja huvitegevuse pakkujad ning noorsootöötajad kohalikes omavalitsustes“ tulemused (Tartu Ülikool, 2016). Ilmneb, et enim huviharidust ja -tegevusi pakuvad asutusi on spordivaldkonnas, samuti muusikas ja tantsus. Majanduslikult võimekamates omavalitsustes on prioriteediks seatud sport, väiksema võimekusega omavalitsustes aga tehnika ja täppisteadused. Noorsootöö vaates lisandub neile valdkondadele ka meedia ja disain (nendes valdkondades tegutseb enam kui 200 noorsootöötajat). Vähesel määral ehk alla 100 noorsootöötaja panustavad õppijate arengusse loodus- ja täppisteaduste ning mõttemängude valdkonnas. Kogu Eesti kontekstis, nii linnade kui ka omavalitsuste vaates kokku, vajab arengut loodus-, täppisteaduste ja tehnoloogia valdkonna toetamine. Viidatud uuringutes (Serbak, 2019; Tartu Ülikool, 2016) tuuakse probleemina välja kvalifitseeritud juhendajate puudus ja transpordiprobleemid maapiirkondades. Lahendusena nähakse, et riik võiks huviharidust ja ka huvitegevust rohkem finantseerida ning riik võiks huviharidusele ja huvitegevuse valdkonnale süsteemsemalt läheneda, sh luua ühtse rahastusskeemi.

Haridus- ja Teadusministeeriumi värseima uuringu „Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis“ raporti(te)s tuuakse kvalitatiivselt välja, mida nii huvihariduses kui ka noorsootöös annete ja üldpädevuste toetamiseks sisuliselt tehakse (nt põhikooli ja gümnaasiumi valikursuste läbimine või kohustusliku loovtöö tegemine väljaspool kooli jpm), kuid ühtlasi tõdetakse, et süsteemne ja toetatud õppetüüpide lõimimine, mis toetaks ka õppijate annete arengut, vajab Eesti haridussüsteemis uuendamist (ICF jt, 2022). Sellest uuringust selgub, et lõimimismeetmeid tuleks soodustada riiklikus ja piirkondlikus poliitikas ning strateegiates, samuti riiklikus ja koolide õppekavas.

Haridussüsteemi võimalused annete märkamist ja arendamist toetada sõltuvad muuhulgas sellest, millise raamistiku loob selleks õigusruum (Serbak, 2019). TÜ Viljandi Kultuuriakadeemias kaitstud magistritöös (Pajumägi, 2019) on uuritud andekusega seonduvaid õigusakte taasiseseisvunud Eestis. Sellest selgub, et andekust käsitleti esimest korda haridus- ja teadusministri 08.12.2004 määruses nr 61 „Individaalse õppekava järgi õppimise kord”, milles on öeldud (§ 1 lg 2), et individuaalne õppekava koostatakse õpilasele, kelle eriline andekus põhjustab olulisi raskusi töötada oma klassikaaslastega samal ajal samas ruumis või vastavale klassile koostatud töökava alusel.

Kuni 2018. aastani kehtinud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) redaktsiooni § 46 lõikes 1 oli defineeritud hariduslik erivajadus (sealhulgas loetelus eraldi nimetatuna ka andekus) kui eripära, mis toob kaasa vajaduse teha muudatusi ja kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas, taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas. Sama paragrahvi lõige 2 sätestas, et õpilase andekust käsitletakse selle seaduse mõistes haridusliku erivajadusena, kui õpilasel on oma kõrgete võimete tõttu eeldused saavutada väljapaistvaid tulemusi ning ta on näidanud kas eraldi või kombineeritult eelkõige järgmisi kõrgeid võimeid: üldine intellektuaalne võimekus, akadeemiline võimekus, loominguline mõtlemine, liidrivõimed, võimed kujutavas või esitluskunstides, psühhomotoorne võimekus. Seega võeti Eestis 2010. aasta seadustes kasutusele andekuse kui haridusliku erivajaduse definitsioon, mis on esimest korda sõnastatud S.P. Marlandi 1972. aastal avalikustatud raportis USA Kongressile (Krull, 2018).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse praegu kehtivas redaktsioonis (RT I, 22.01.2018) on andekuse mõiste sisu avamata. § 37 lõige 4 sätestab, et kui ilmneb õpilase eriline andekus, koostatakse õpilasele individuaalne õppekava ning tagatakse täiendav juhendamine kas aineõpetaja või teiste vastava valdkonna spetsialistide poolt haridusprogrammide või teiste haridusasutuste kaudu. Andekuse mõiste on määratlemata või puudub üldse ka teistes haridusvaldkonda reguleerivates õigusaktides.

2. Lähteülesanne Haridus- ja Teadusministeeriumilt

Eespool kirjeldatud olukorrast lähtuvad nii andepoliitika rakendamise tegevuskavast tulenev vajadus kui ka Haridus- ja Teadusministeeriumi lähteülesanne, milleks on **defineerida andekuse mõiste hariduse ja seaduse kontekstis**.

Andekuse määratlemine on oluline, sest seda on tarvis andekate tuvastamiseks ja neile suunatud haridusvõimaluste väljatöötamiseks (Saul, Sepp & Päiviste, 2007). **Andekuse määratlemine seadustes tähendab ühiskondlikku kokkulepet, kellele ja millistest kriteeriumitest lähtuvalt on vaja rakendada õppija võimete maksimaalseks arenguks erimeetmeid.**

Definitsioonide väljatöötamisel tuleks toetuda nii nüüdisaegsetele andekusteooriatele, rahvusvahelisele praktikale kui ka ekspertide-praktikute kogemustele. Järgnevalt antakse ülevaade teoreetilistest käsitlustest ja tutvustatakse valdkonna ekspertide praktilise kogemuse arvestamise põhimõtteid (nn Delphi meetodit).

3. Mõiste defineerimise teoreetiline alus

Andekuse mõiste määratlemisel pole teadlased ühist arusaama saavutanud. Ollakse eemaldunud käsitusest, mille kohaselt defineeritakse andekust lähtudes üksnes inimese intellektuaalse võimete kõrgest tasemest ehk kõrgetest IQ väärtustest. Tänapäeval on valdav andekuse arenguline käsitus, mis ei näita andekust fikseeritud omadusena, vaid eelkõige sünnipäraste eelduste kontekstist sõltuva arenguna (Gagné, 2004). Andekuse ja talendi diferentseeritud mudel (Gagné, 2009) eristab andekust kui potentsiaali ja talenti kui tipptasemel väljaarenenud võimeid. Potentsiaali all mõtleb mudeli autor indiviidi intellektuaalse, loominguulise, sotsiaalse ja sensomotoorse valdkonna pärilikke eeldusi. Nende realiseerimiseks on vajalik formaalne ja mitteformaalne õppimise ning arenemise protsess, mille talendiks arenemist mõjutavad konkreetse ala võimalused – nii kognitiivsed kui ka mittekognitiivsed võimed, aga eeskätt keskkonnafaktorid.

Andekuse arengulisele käsitlusele ja kaasava hariduse põhimõtetele toetudes võib öelda, et andekus on kõiki õppijaid puudutav dünaamiline isikliku arengu konstrukt, mitte staatiline ja vähestele omane tunnus (Lo *et al.*, 2022). Andekus avaldub maksimaalselt soodsate keskkonnamõjurite toimetel (Gagné, 2004) ja eri laadi tegevusi rakendades (Ziegler, 2009).

Preckel jt (2020) käsitlevad eri valdkondade ande arengu protsessi, tasemeid ja üleminekuid väljapaistva saavutuseni järgmiste komponentide kaudu:

- võimed ja kalduvused (üld- ja valdkonnaspetsiifilised, mille avaldumine saab toimuda erinevatel arengu- ja eluetappidel);
- pädevused;
- asjatundlikkus ja kogemused;
- silmapaistev saavutus.

Üleminekuid eristavad loovuse tasandid: argiloovus, erialaloovus ja väljapaistev loovus. Edasi liikumist väljapaistva saavutuseni võivad rikastada, kiirendada ja säilitada haridusvõimalused. Sealjuures on olulised koolivälised arendustegevused, rikastamine ja juhendamine, psühholoogiline ja sotsiaalne tugi, nõustamine ning sotsiaalne kapital.

Kokkuvõtvalt – anded ja potentsiaal on seega kõigil inimestel, andekus on aga seotud potentsiaali ulatuse, arengu ja rakendamisega.

Annete toetamine peaks olema tegevustele orienteeritud ning pakkuma lahendusi edasiseks pedagoogiliseks sekkumiseks (Ziegler & Stoeger, 2008). Andekus avaldub ulatuslikus tegevuste repertuaaris ja selle laienemises vastavalt uute võimaluste avanemisele ja uute oskuste omandamisele. Tegevused võivad olla nii konkreetse valdkonnaga seotud kui ka valdkondadeülesed. Tegevused võivad praktikas realiseeruda erinevatel tasemetel ja sõltuda sellest, kuidas inimene suudab oma tegevusi eesmärgistada ja teadlikult suunata ning pidevalt muutuva keskkonnaga kohanduda (Ziegler, 2009). Andekas individ on sageli oma otsustes autonoomne, kiire mõtleja ja tegutseja, loominguulisele suunatud ning originaalseid-unikaalseid lahendusi pakkuv, aga samas ka mitmetahulise tundeeluga, eristudes sedasi sarnase kogemuse ja haridustaustaga õppijatest (van Thiel, Nauta, & Derksen, 2019).

Neuroteadlased selgitavad andekuse ja aju seoseid ning kinnitavad, et andekad on kiiremad õppijad ja omandajad ilmselt just neurofüsioloogiliste erinevuste tõttu, mis mõjutavad aju tõhusust ja sedakaudu töömälu efektiivsemat kasutamist. Aju neurobioloogilised funktsioonid võimaldavad inimvõimel areneda kõrge tasemeni (Geake, 2009; Vandervert, Schrimpf & Liu 2007). Võimetele

sobivate keskkonna ressursside olemasolu, valikute mitmekesisus ja kättesaadavus ning motiveeriv tagasiside tekitavad lastes tahtmise arendada rohkem oma võimeid ja investeerida õppimisse (Preckel et al., 2020).

Andeid toetav haridus peaks keskenduma kõikide laste, noorte ja täiskasvanute annete (potentsiaali) märkamisele, annete arenguks soodsa keskkonna loomisele, õppijate (sealhulgas andekate õppijate) maksimaalse arengu ning nende annete edasiandmise küsimustele. Individuaalsete tugevuste ja võimete arendamise kõrval tuleb toetada ka annete ühiskonnaga jagamise oskusi. Oluline on, et ande mõiste ei sildistaks ega tekitaks ebavõrdust (Glück & Tischler, 2021). Annete ja loovuse toetamine annab võimaluse eneseteostuseks ja tagab selle kaudu ka õppija vaimse tervise ja heaolu (Kaufman, 2018; Lepisto ja Pratt, 2017).

4. Rahvusvaheline praktika

4.1. Andekuse käsitluse erinevad paradigmad

Maailmas võib haridusvaldkonnas näha andekuse ja selle toetamise kohta üldistatult kolme lähemist (Dai & Cheng, 2013), kus iga paradigma puhul on pisut erinevalt seatud eesmärk ning sellest oleneb, kas üldse ja kuidas on andekus ning andekas õppija defineeritud. Sellest sõltuvad omakorda tuvastamise viisid ning praktikad, mida eesmärgi saavutamiseks rakendatakse. Neid paradigmasid võib üldistatult kirjeldada järgmiselt:

1. Andekas laps (*gifted child*). Eesmärk: kanda hoolt andeka lapse/noore unikaalsete vajaduste eest ja aidata tal ühiskonna hüvanguks oma potentsiaal välja arendada. Andekust defineeritakse kui kõrget intellektuaalset ja/või loomingulist võimekust, mis kandub läbi elu ja annab andekale lapsele võime tunnetada maailma unikaalsel viisil. Tuvastamiseks rakendatakse võimekusteste (ka kombineerituna teiste mõõtevahenditega: loovustest, vaatlus, õpetaja/lapsevanema hinnang), mis on loodud eristama andekaid. Valdavalt loetakse andekaks õppija, kelle tulemused standardiseeritud võimekustestide alusel on vähemalt 130 IQ punkti. Riigid, kus andekate haridus vastab kõige enam sellele paradigmale: USA, Austraalia, Prantsusmaa, Iisrael, Holland, Luksemburg, Slovakkia, Sloveenia, Lõuna-Korea (Franz & McClarty, 2015).
2. Talendi areng (*talent development*). Eesmärk: toetada silmapaistvate, loovate ja produktiivsete professionaalide kujunemist. Toetatakse valdavalt François Gagné (2004) andekuse ja talendi diferentseeritud mudelile. Rõhutatakse, et andekus on arendatav, see võib ilmned a arengu erinevates faasides. Andekad lapsed ja noored on need, kel avaldub potentsiaal talendi väljaarenemiseks mingites valdkondades. Tuvastamisel on määravaks huvi ja saavutused mingis konkreetses valdkonnas (akadeemiline või mitteakadeemiline, tavapärase või ebatavaline), et kindlustada sobivat õpet. Ungari, Saksamaa, Inglismaa, Hispaania, Tšehhi, Poola, Šveits, Türgi, Uus-Meremaa on Franz & McClarty (2015) põhjal riigid, kus see paradigma domineerib.

3. Diferentseerimine (*differentiation*). Eesmärk: tagada kõigile õppijatele nende individuaalsetele vajadustele ja võimetele vastav haridus. Andekatena nähakse edenemisvõimelisi ja unikaalsete vajadustega õppijaid. Praktikas on diferentseerimine rakendatav kaasava õppe kontekstis vastavalt õppimise kiirusele, sügavusele ja komplekssusele. Riigid, kus ametlik hariduspoliitika lähtub sellest paradigmat: Taani, Soome, Eesti, Rootsi, Island, Iirimaa, Portugal (Franz & McClarty, 2015).

Eestis on näha kõigi kolme paradigma tunnuseid:

- andeka lapse paradigma akadeemiliselt selektiivsete koolide ja olümpiaadisüsteemi puhul;
- talendi arengu paradigma kutse- ja huvihariduses;
- diferentseerimine kaasava hariduse ja personaalsete õpiradade positiivsest psühholoogiast lähtuva ideoloogia puhul.

Kuigi Euroopa Liidu ja paljude maailma riikide hariduspoliitikas lähtutakse kaasava hariduse põhimõtetest, on riikide haridusseadustikus andekusega seonduvas siiski erisusi. Järgnev ülevaade toetub rahvusvahelise andekuse uurijate võrgustiku kaudu kogutud andmetele (Sepp, 2022).

Paljudes riikides on käibel nn Marlandi raporti sõnastus („Andekus kui hariduslik erivajadus”, Marland, 1972, vt Krull, 2018) ja selle kohandused. Andekust nähakse kui individuaalset potentsiaali kõrgeteks või erakordseteks saavutusteks ühes või mitmes valdkonnas. Haridusasutusi suunatakse märkama võimete avaldumist järgmistes valdkondades: üldine vaimne võimekus, spetsiifilised akadeemilised võimed, loovus (sh innovatsioon), liidrivõimed (sh ettevõtlikkus), kunstilised ja psühhomotoorsed võimed. Samal viisil oli andekus defineeritud ka Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse 2010.–2018. aastani kehtinud versioonis.

Hollandis tuginetakse andekuse määramisel andekuse tunnustele. Otsuse andekaks määramise kohta teeb haridusasutus ja selle eeltingimuseks on personali teadlikkus andekuse vallas ning andekuse määramise protsessi kaasatud töötajate professionaalse arengu soodustamine.

Paljude riikide strateegiates ja seadustes määratletakse andekaid õppijaid olulise erinevuse kaudu nende produktiivsuses/jõudluses, võimete arengus või tulemuste kõrges tasemes või originaalsuses võrreldes sarnase kogemuse ja/või (haridus)keskkonnaga seotud eakaaslastega. Sellist määratlust on kasutatud näiteks Leedu parlamendis 2005. aastal vastu võetud strateegias: andekas õpilane on keskmisest kõrgemate intellektuaalsete (üld- ja/või eri-) võimeteiga õpilane, kes on loominguiline ning erineb oma eakaaslastest, kellel on sama koolikeskkond. Andekad õpilased täidavad ülesandeid originaalselt ja tulemuslikult.

Sloveenia hariduse valges raamatus (2011) määratletakse andekateks õpilasteks need, kes saavutavad vähemalt ühel neist mõõtmistest (õpetaja hinnang, võimete test WISC, loovustest TTCT) keskmisest tasemest üle 10% kõrgema tulemuse.

Ühendkuningriigi laste, koolide ja perede ameti määruuses (DCSF, 2007), Hispaania kuninglikus dekreedis (2006), samuti mitmes Ameerika Ühendriikide osariigis toetatakse andekuse määramisel oluliselt USAs asuva riikliku Andekate Laste Ühenduse (National Association for Gifted Children) määratlusele: andekad isikud on need, kes näitavad üles silmapaistvat võimete taset (määratletakse kui erakordset mõtlemis- ja õppimisvõimet) või pädevust (dokumenteeritud jõukohane kuni tipmisele kümnele protsendile) ühes või mitmes valdkonnas. Valdkonnad hõlmavad

mis tahes struktureeritud tegevusvaldkonda, millel on oma sümbolisüsteem (nt matemaatika, muusika, keel) ja/või sensomotoorsete oskuste kogum (nt maalimine, tants, sport). (Sepp, 2022)

Rahvusvahelises praktikas on täheldatav, et andekuse definitsioonid sõltuvad mitte üksnes kultuuritaustast ja andekuse (või andekate) määratlemise eesmärkidest, vaid peegeldavad ka konkreetse haridussüsteemi võimekust andekaid toetada (Freeman, Raffan, ja Warwick, 2010).

Talendikeskuse töörühm lähtus andekuse määratluste hulgast valiku tegemisel andekate hariduse valdkonna eksperte ühendavate rahvusvaheliste organisatsioonide raportites esile tõusnud arusaamadest (Sepp, 2022) ning kaasajal enim tunnustatud andekuse arengulistest mudelitest (Põlta, 2018). Välistati määratlused, mis toetusid liiga kitsalt andekuse kui haridusliku erivajaduse käsitlusele, samuti need, kus andekaid defineeritakse vaid IQ või muude võimekustestide alusel välja selekteeritava grupina või võrdluses "normiga". Viimased ei ole kooskõlas kaasaegse, neuroerinevusi tunnustava lähenemisega ja võivad jätta tähelepanuta paljud riskirühmad nagu näiteks alasooritajad, topelt-erivajadusega õppijad, muu kultuuri- ja keeletaustaga õppijad, jt.

Nendest printsiipidest lähtudes võeti vaatluse alla Eestile kultuuriliselt lähedasemad ning süsteemsuse poolest esile tõusvad käsitlused: Salzburgi pedagoogilise kõrgkooli juures tegutseva Austria andekusuuringute ja talendi edendamise keskuse egiidi all kokku tulnud rahvusvahelise, väga autoriteetsete andekuse valdkonna ekspertide paneeli (iPEGE, 2009) ja Saksamaa riikliku andekate arenguprogrammi „Leistung macht Schule“ (BfBF, 2018) definitsioonid (vt täpsemalt lisa 2).

4.2. Andeka õppija vajaduspõhise toetamise mudel

Tavapäraselt on erinevate riikide strateegilistes dokumentides andekusega seonduvate mõistete kõrval käsitletud ka konkreetseid meetmeid andeka õppija toetamiseks. Kuna Eesti kontekstis on arengu toetamiseks erimeetmeid vajavate õpiperisustega õppijate ehk haridusliku erivajaduse (Kõrgessaar, 2020) puhul kasutatav erineval tasemel toetuste süsteem (üldine, tõhustatud ja eritugi), siis püüti leida analooge sarnase mudeli rakendamisest andekate õppijate toetamisel teistes riikides. Vajaduspõhise toetuse rakendamise rahvusvahelise eeskujuna vaadeldi Belgia nõustamiskeskuses Prodia välja töötatud mudelit kognitiivselt tugevate (sarnaselt kognitiivselt nõrgalt toimivate) õppijate toetamiseks (*Prodia-model, Prodiagnostiek*, vt täpsemalt lisa 2). Keskuse materjalides viidatakse sarnasele probleemile, mis esineb ka Eesti haridussüsteemis – vajadusele juhtida tähelepanu võimekamate õppijate sihtrühmale, et vastata paremini nende konkreetsetele haridus- ja kasvatusvajadustele. Tugev kognitiivne toimimine tähendab nimetatud keskuse juhendites seda, et laps või noor **kuulub laiaulatuslike kognitiivsete oskuste või (kooli- edukuse) testide tulemuslikkuse poolest asjakohase võrdlusrühma 10% paremiku hulka**. Keskuse juhendmaterjalides käsitletakse õppijate toetamist kolmel tasemel (tasemete nimetused on siinkohal esitatud otsetõlkes):

1. lai põhihooldus – kuidas saab õppeasutus anda igale õppijale võimaluse kognitiivselt omas tempos areneda;
2. suurem hooldus – kuidas toetada õppijaid, kes vajavad täiendavaid kognitiivseid väljakutseid;
3. hoolduse laiendamine – millal ja kuidas käivitab nõustamiskeskus kognitiivselt tugevalt toimiva õppija jaoks tegevusele orienteeritud diagnostilised ning juhendis kirjeldatud protseduurid ja toetusmeetmed.

See mudel kattub suurel määral nii Eestis kasutatava (muude) hariduslike erivajadustega õppija toetamise süsteemiga, aga mis veelgi olulisem, on suuresti ka kooskõlas HTM-i andekate märkamise ja toetamise tegevuskava projektis (HTM, 2022) planeeritud tegevustega, kus lisaks andeka õppija defineerimisele on kavas ka juhendmaterjalide väljatöötamine ning andekate õppijatega tegelevate asutuste/organisatsioonide personali koolitamine.

Eesti konteksti mõistmiseks ja ekspertide-praktikute kogemusega arvestamiseks on projekti raames läbi viidud ka Delphi meetodile toetuv uuring. Meetodit kirjeldatakse järgnevas alapeatükis.

5. Andekuse mõiste defineerimise metoodiline alus

Püstitatud eesmärkide saavutamisel võeti aluseks eelkirjeldatud teoreetilised käsitused ja rahvusvaheline praktika. Lisaks kasutati ande mõiste defineerimisel ka ekspertide (loe täpsemalt allpool ja vt nimekirja lisas nr 1) kogemusi ja arusaamu. Nende arusaamade kaardistamiseks kasutati Delphi meetodi põhimõtteid, mille abil kogutakse ekspertide arvamusi ning püütakse erinevates arutluse all olevates küsimustes saavutada ekspertide seas konsensus (Adler & Ziglio, 2002). See mitmes valdkonnas, sh hariduses, valideeritud sotsiaalteaduslik meetod põhineb struktureeritud suhtlustehnikal. Meetod toob eri küsimuste voorude kaudu esile ekspertide arusaamad mingi probleemi või küsimuse kohta ja toetab ühise otsuseni jõudmist. Meetodi kohaselt toimuvad ekspertidega erinevad vestlusvoorud, kus neil palutakse lahendada kindel probleem (nt sõnastada mingi seisukoht vms). Pärast iga vestlusvoorut teeb selle läbiviija tulemustest kokkuvõtte ja julgustab eksperte oma vastuseid hindama ka teiste ekspertide öeldu valguses. Eeldatakse, et sellise protsessi käigus vastuste hulk koondub, pärast mida sõelutakse välja oluline ja tähenduslik, kõiki eksperte rahuldav vastus. Protsess peatatakse kokkulepitud kriteeriumini jõudmisel (nt vestlusvoorude arv, konsensuse saavutamine, tulemuste stabiilsus vms). Meetodi eeliseks on grupimõtlemise vältimine, mis jätab ruumi variatiivsetele ideedele ja eristuvatele seisukohtadele ning hoolimata arusaamade paljususest võimaldab konsensuse saavutamist. (Adler & Ziglio, 2002; van Thiel, Nauta, & Derksen, 2019).

Eeltoodud põhjenduste tõttu kasutasid andekuse mõiste määratlemiseks Delphi meetodit ka Hollandi teadlased, kutsudes 2006. aastal kokku 20 andekuse valdkonna eksperti (haridusspetsialistid, õpetajad, karjäärinõustajad, psühholoogid jne). Eesmärk oli defineerida täiskasvanu andekuse mõiste ja tunnused (vt van Thiel, Nauta, & Derksen, 2019). Tulemusena loodi ande mõiste määratlemiseks nn Delphi kogemuslik mudel, mis uuringut koordineerinud teadlaste sõnul kirjeldab andeka täiskasvanu isikuomadusi ja tema annete arengut toetava keskkonna tunnuseid hästi, ning mida kasutatakse Hollandi seadustes andekuse määratlemiseks. (Overzier & Nauta, 2013; van Thiel, Nauta, & Derksen, 2019).

Hollandi kolleegide praktikale toetudes on ka siinse lähteülesande lahendamiseks kasutatud Delphi uuringu meetodi põhimõtteid. Lisaks teoreetiliste allikate analüüsile kasutati mõiste määratluse väljaselgitamiseks ja andekuse arengut toetavate tegevuste kirjeldamiseks ekspertide kogemust. MTÜ Eesti Talendikeskuse kui uuringu koordineerija juures moodustati ekspertide paneel, kuhu kutsuti andekuse valdkonnaga tegelevaid teadlasi-õppejõude ning andekate laste ja noortega tegelevaid praktikuid, kutse- ja huvihariduse esindajaid, erinevates valdkondades tegelevaid talendikeskuse võrgustiku liikmeid. Talendikeskuse võrgustiku liikmed on valdavalt uurinud oma bakalaureuse- või magistritöodes andekusega seotud teemasid ja läbinud andekusega seonduvate eripärade ja -vajaduste teemal täiendkoolitusi. Ekspertide kaasamise eesmärk oli

katta võimalikult lai esindatus nii erinevatest haridusastmetest kui ka erinevatest haridusliikidest, samuti ande- ja ainevaldkonniti. Uuringutes on leitud, et andekate laste ja noortega töötavate ning koolitatud ja kogenud pedagoogide hinnangute usaldusväärsus andekate õpilaste tuvastamisel on tugevas korrelatsioonis standardiseeritud testide alusel saadud hinnangutega (Hany, 1997, Sommer, *et al.*, 2008). Kokku osales paneeli erinevates etappides 60 inimest (vt nimekiri lisas 1).

Tuumiktöörühma moodustasid andekuse valdkonnaga tegelevad teadlased ja kõrgkoolide õppejõud. Konsultantidena kaasati vastavalt vajadusele spetsiifiliste valdkondade praktikuid ja erialaeksperte (hariduskorraldus, terminoloogia, õigusruum, muud erivajadused). Ekspertide paneeli arutelud toimusid auditoorsete seminaridena, seejuures igal järgneval seminaril laiendati osalejate ringi. Andekuse mõiste lõpliku sõnastuse leidmiseks toimusid konsultatsioonid HTMi soovitatud TLÜ loodus- ja terviseteaduste instituudi kultuuri- ja neuropsühholoogia professori Aaro Toomelaga ja TLÜ haridusteaduste instituudi teaduri Grete Arroga. Andeka õppija määratluse teemal konsulteeriti täiendavalt ka kogenud koolijuhtide Ene Saare ja Terje Hallikuga.

Delphi meetodi põhimõtteid kasutades leiti ekspertide paneeli seminarides andekuse definitsiooni väljatöötamisel üksmeelseid vastuseid järgmistele küsimustele: millised on andekuse/andeka õppija tunnused ja teda arendavad tegevused valdkondade võtmes?

Arutelugrupid moodustati valdkondlikul alusel, toetudes andekuse toetamise valdkondlikule megamudelile (Preckel *et al.*, 2020), H. Gardneri andelaadide teooriale (2006) ja innovatsiooniandekuse käsitlusele (Shavinina, 2013). Arutelugrupid jagunesid järgmisteks valdkondadeks: loodusteadused ja meditsiin, reaalia, humanitaaria ja sotsiaalia, kehakultuur ja tants, muusika, visuaalkunstid, tehnoloogia ja inseneeria, ettevõtlikkus ja innovatsioon.

Praktikutest ekspertide kaudu oli andepoliitika rakendamise tegevuskava järgnevateks etappideks kasulik saada sisendit ka järgmistes küsimustes:

- Kus vajaks Eestis praeguseks väljakujunenud ande arengu toetamise süsteem täiendamist/parandamist/edasi arendamist?
- Kuhu tuleks eelkõige suunata täiendavaid vahendeid ja kuidas neid peaks/võiks jaotama?
- Missugused praktikas kasutatavad tegevused igas haridusliigis või -astmes oleksid klasifitseeritavad üldist/tõhustatud/erituge vajavatena?
- Kuidas igal toetuse tasemel määratleda andekust/andekat õppijat?

Nende arutelude tulemusi kasutatakse andepoliitika tegevuskava (HTM, 2022) rakendamise edasistes etappides, peamiselt planeeritava juhendmaterjali koostamisel. Järgnevas peatükis esitatakse selle tegevuskava rakendamise esimese etapi põhieesmärgid, andekuse ja andeka õppija definitsioonid ning nende kujunemise alused.

6. Andekuse mõiste definitsioon

Haridus- ja Teadusministeeriumi lähteülesanne oli defineerida andekuse mõiste hariduse ja seaduse kontekstis.

Andekuse ja loovuse nüüdisaegsetest teooriatest (vt ülevaade ptk 1) saame kokkuvõtvalt nimetada kvalitatiivselt eristuvad andekuse mõiste tunnused:

- kognitiivsete võimete ja/või mittekognitiivsete oskuste kõrge tase;
- valdkonnapõhised ja -ülesed eeldused;
- loovus, loovuse avaldumist toetav hoiak ja loova mõtlemise kõrge tase;
- ande kandja isikuomadused, sh isiksuslik jõudlus;
- sisemine motivatsioon;
- õppimine (formaalne ja mitteformaalne), harjutamine, praktika, mille abil arenevad sünnipärased eeldused kõrgemaks sooritustasemeks;
- individuaalsed õppimisviisid ja -vajadused;
- erinevad sooritustasemed: andekus, talent, kõrgandekus/tippsooritus;
- annete avaldumist ja arengut toetav keskkond;
- tugevuste eesmärgistatud ja suunatud toetamine (arengu toetamine eriti algfaasis);
- andesiire (andekanne, edasiandmine, rakendamine).

Analüüsidest Eesti konteksti ja praktikaid Delphi metoodika põhimõtetest lähtuvalt leidsid eespool loetletud tunnused teatud variatiivsuses kinnitust.

Rahvusvahelises kontekstis ja seadustikes tõusid lisaks eelnevale esile järgmised tunnused:

- väärtuslikkus indiviidi ja ühiskonna jaoks;
- võrdlus sarnase kogemuse ja/või hariduskeskkonnas olevate kaaslastega.

Eelnimetatud tunnuste alusel kujunesid järgmised definitsioonid, mis on kasutatavad kõigis selle projekti kontekstis hõlmatud haridusastmetes (alusharidusest kuni keskhariduseni), haridusliikides (üld-, kutse- ja huviharidus), õppevormides (formaal- ja mitteformaalõpe) ning kõigi võimevaldkondade ja/või andelaadide puhul.

Andekus on indiviidi erakordne arengupotentsiaal, mis võib avalduda erinevas vanuses ning mille realiseerumiseks on vaja indiviidile sobivat arengukeskkonda, mis võimaldaks avalduda ja areneda indiviidi sünnipärastel eeldustel, toetaks tema loovust, teadmiste ja oskuste omandamist ning arengu tulemuse nähtavaks tegemist ühes või mitmes ühiskonna jaoks väärtuslikus valdkonnas.

Indiviidi ja ühiskonna jaoks väärtustamise all mõistetakse ühiskonnas aktsepteeritud ja eetilist tegutsemist. Ühiskonnas nähtavaks tegemine tähendab ande jagamist ümbritsevaga nii valdkonna spetsiifikast lähtuvalt kui ka ülekantuna teistesse valdkondadesse.

Haridusalases ingliskeelses õigusruumis ja terminoloogias kasutatakse paralleelselt termineid *andekus* ja *talent*. Eesti keeles on mõlemad terminid kasutusel sünonüümidenä (Põlde, 2018). Andekuse ja talendi diferentseeritud mudelis (Gagné, 2006) tähistab *talent* juba välja kujunenud annet, mis on sooritusel nähtav. Kuna selle mudeli käsitluses on võimalik olla andekas, aga mitte saada talendiks ning ka ekspertide aruteludes tõstatati mõte, et erineval tasemel avalduv andekus vääriks eraldi definitsioone, peeti vajalikuks defineerida nii mõiste *andekus* kui ka *talent* eraldi. Mõlemad on ühtlasi ande mõiste alamõisted.

Talent (omadusena) on indiviidi potentsiaal toetava keskkonna tingimustes oma võimeid ja pädevusi teadlikult ja süstemaatiliselt arendada tasemeni, mille põhjal inimene paigutub populatsiooni tipmise kümnenäiku hulka.

Kuna *andekus* on üldkeele mõiste, mis võib olla suuresti mõjutatud otsustajate implitsiitsetest arusaamadest (Bergold et al., 2021; Baudson & Preckel, 2013) ning mis seetõttu ei tarvitse haridusasiutusi suunata õppija potentsiaali maksimaalse arengu toetamisel süsteemsele ning tõendus- põhisele tegevusele. Ka OECD programm dokumendis (Rutigliano & Quarshie, 2021) rõhutatakse, et andekuse definitsiooni rakendused peaksid vastama andekate õppijate vajadustele. Seega on oluline defineerida ka konkreetsemalt rakenduslikes õigusaktides ja/või hariduse infosüsteemides kasutatav *andeka õppija* mõiste, st haridusspetsiifiline mõiste, mis seob omavahel nii andeka õppija tunnused kui ka tema arenguks vajalikud toetusmeetmed.

Andekas õppija (asjakohaste õigusaktide tähenduses) on võrreldes sarnase kogemuse ja/või (haridus)keskkonnaga kaasõppijatega suurema jõudlusega, kõrgema võimete arenguga ja loovusega, erakordse arengupotentsiaaliga õppija. Andeka õppija õpimotivatsiooni ja igakülgse arengu toetamiseks ning tema potentsiaali realiseerumiseks on vaja rakendada kohandusi kas õppe sisus, -meetodites või -korralduses või mitmes korraga.

Oluline on sildistamise ja diskrimineerimise vältimine. Andekaks hindamine (st kõrge potentsiaali märkamine) peab olema dünaamiline, st skriining peaks toimuma pidevalt, mis võimaldab märgata alasooritajaid. Seetõttu oleks õigustatud anda andekaks hindamise ja vajaduspõhise toe määramise otsustamine haridusasiutuses moodustatud ja tõendatult andekuse teemal kompetentsele kollegiaalsele otsustuskogule, kes kaasaks vajadusel eriannete vm ekspertiisi.

Andeka õppija märkamisega ning õppijat toetava keskkonna kujundamisega seotud küsimusi käsitletakse andepoliitika rakendamise tegevuskava kohaselt 2024. aastal valmivas juhendmaterjalis.

7. Ekspertide arutelude tulemustest lähtuvad soovitused

Järgnevalt on toodud ekspertide aruteluseminaris (Delphi meetodi abil) välja pakutud võimalused, mida soovitatakse definitsioonide rakendamiseks kaaluda. Siin toodud kokkuvõte põhineb eeskätt erinevat liiki haridusasutustes ja organisatsioonides tegutsevate praktikute antud infole, millele on hariduspoliitika kujundamisel võimalik toetuda nii meetmete planeerimisel kui ka muudatusvajaduste põhjendamisel.

Lähtutud on andeka õppija mõistest, mille kohaselt tuleb kiirema võimete arenguga, suurema jõudlusega ja kõrge saavutuste tasemega õppija arengut igakülgsest toetada. Seda sätestab ka kehtiv haridusstrateegia ja riik on paljude ettepanekute suunas astunud juba olulisi samme (vt HTM tegevuskava projekt, 2022).

Üldsuselt, ajakirjanduselt, organisatsioonidelt ja õppeasutustelt oodatakse andekuse ja annete arengu toetamise suhtes positiivsemate hoiakute kujundamist (nt heade praktikate, edulugude jagamine, konverentsid jm).

Andeka õppija arengu toetamiseks soovitatakse sisse viia muudatused seadustes ja teistes seotud õigusaktides. Selgelt tuleks määratleda andekate märkamise ja toetamisega seotud tegevused ning vastutusvaldkonnad. Samuti tõdeti vajadust reguleerida õppe kiirendamise võimalusi, kasutades formaal- ja mitteformaalhariduse lõimimist. Teave õppijate tulemuste kohta olümpiaadidel, konkurssidel ja võistlustel peaks olema kättesaadav.

Õpetaja kompetentsi- ja karjäärimudelid, töökoormused ja -tasus ning tunnustamise üleriigilises süsteemis soovitatakse arvestada sarnaselt muude õpierisustega laste ja noorte puhul ka andekate õpetamise ja arengu toetamisega seotud tööd.

Annete arengu toetamise ühe võimalusena nähakse üleriigilist süsteemi spetsialistide, mentorite-õpetajate ja noorsootöötajate andekuse teemaliseks nõustamiseks (sh õppija vaimse tervise küsimustes), tuginedes sealjuures erinevatele süstematiseeritud praktikatele.

Soovitatakse kaaluda järgmiste võimaluste loomist või olemasolevate tõhustamist:

- luua ja kasutada ökonoomselt piirkondlikke ning valdkondlikke kompetentsikeskusi ja laboreid;
- suurendada formaal- ja mitteformaalhariduse arengufondi lisarahastust vähemalt ühe protsendi võrra (seda saaks kasutada lisa- või diferentseeritud töötasuna andekate õpetamisel, võistlusteks ettevalmistamise jms eest);
- arvestada andeka õppija arengut toetaval rahastamisel regionaalset komponenti.

Alternatiivse võimalusena on praktikud pakkunud välja idee luua riigi ja/või erakapitalil põhinev andekate fond, mis võimaldaks süsteemsuse saavutamiseks rakendada taotluspõhist pikaajalist rahastusmudelit. Fondist saaks kool või noorsootööasutus taotleda eesmärgi ja tegevuskava alusel õpetamiseks ja mentorluseks raha, sealjuures peab olema tõendatud mentorite vajadus ja personali andekuse-teemaline ettevalmistus. Pakuti välja andeka õppija põhinev pearaha mudel, mis oleks kohaliku omavalitsuse käsutuses ning mida kasutatakse vastavalt konkreetsele vajadusele kas üldhariduses, huvikoolis või mujal.

Kuna tavapärasest hariduskeskkonnas ei tarvitse õppija anded alati avalduda või potentsiaal maksimaalselt realiseeruda, siis tuleb alasoorituse kujunemise ja sellega kaasneva võivate psüühiliste ja sotsiaalsete-emotsionaalsete negatiivsete tagajärgede vältimiseks rakendada kohandusi (õpi)keskkonnas ja/või -meetodites – see on olukord, mis on seadustes määratletud haridusliku erivajadusena (PGS, 2018). Praeguses õpilase toetamise juhendis selgitatakse, et tulenevalt toe vajaduse mahust on õpilasele võimalik rakendada üldist, tõhustatud või erituge (HARNO 2020/2022, lk 20). Andekuse puhul on selles juhendis määratletud vaid üldise toe rakendamise. Õppija potentsiaali maksimaalseks arenguks vajalikud tõhusamad meetmed (tõhustatud või eritugi) on kirjeldatud vaid muude hariduslike erivajadustega õppijate toetamiseks (HARNO, 2020/2022, lk 26–27), andekuse/andeka õppija puhul mitte.

Sarnast vajaduspõhist mudelit oleks analoogselt kõigi teiste õpiperisusega õppijatega mõistlik rakendada ka potentsiaalsete tippsooritajate/andekate arengu toetamiseks. Rahvusvahelises praktikas kasutatakse sarnast mudelit populatsiooni normaaljaotuse keskmisest võimete tasemest oluliselt erinevate äärmuste toetamiseks, nagu selles projektis eeskujuks olnud Belgia Prodia keskkuses (vt pt 4.2. ja lisa 2). Selline käsitlus sobitub põhimõtteliselt ka andekuspäädagogilises praktikas rakendatava, erinevatel tasanditel annete arengut toetava õppe rikastamise mudeliga (ingl k Schoolwide Enrichment Model, Renzulli & Reis, 2014). Lähtudes vajaduspõhise toe kolmest erinevast tasemest ja õppe rikastamise mudeli põhiprintsiipidest, saaks neid Eesti konteksti üle kandes ehitada üles andekate õppijate toetamise süsteemse mudeli, mis Eesti haridussüsteemis sellisel kujul seni puudub.

8. Kokkuvõte

Raportis on kajastatud MTÜ Eesti Talendikeskusele kui HTMi andepoliitika rakendamise strateegilisele partnerile projekti esimeses etapis seatud lähteülesande – ande mõiste defineerimine Eesti haridussüsteemis – tulemused.

Talendikeskuse juures moodustatud andekuse valdkonna uurijatest ning erinevates asutustes andekate laste ja noortega tegelevatest (andekuse valdkonna koolituse läbinud) praktikutest moodustatud ekspertide paneeli algselt välja pakutud andekuse definitsiooni alusel kujunes konsultatsioonide käigus HTMi ekspertidega välja üksmeelne andekuse määratlus:

- **Andekus** on indiviidi erakordne arengupotentsiaal, mis võib avalduda erinevas vanuses ning mille realiseerumiseks on vaja indiviidile sobivat arengukeskkonda, mis võimaldaks avalduda ja areneda indiviidi sünnipärasel eeldustel, toetaks tema loovust, teadmiste ja oskuste omandamist ning arengu tulemuse nähtavaks tegemist ühes või mitmes ühiskonna jaoks väärtuslikus valdkonnas.
- **Andekas õppija** on sarnase kogemusega ja/või samas (haridus)keskkonnas õppivate kaasõppijatega võrreldes suurema jõudlusega, kõrgema võimete arenguga ja loovam ning erakordse arengupotentsiaaliga õppija. Andeka õppija õpimotivatsiooni ja igakülgse arengu toetamiseks ning tema potentsiaali realiseerumiseks on vaja rakendada kohandusi kas õppe sisus, -meetodites või -korralduses või mitmes korraga.

Viimases definitsioonis tähistab termin „õppija” mistahes õppimise protsessis arenevat indiviidi, sõltumata selle protsessi vormilisest – formaalsest, mitteformaalsest või informaalset – olemusest.

Andeka õppija potentsiaali avamise ja tema arengu süsteemse toetamise mudelina soovitatakse rakendada vajaduspõhist kolme erineva toetuse mahu tasemega (üldine, tõhustatud ja eritugi) mudelit. See tähendab andeka õppija puhul analoogselt sama mudeli rakendamist, mis praegu on Eestis kasutusel muude hariduslike erivajadustega õppijate puhul. Seejuures tuleb tõhustatud ja erituge rakendada neil juhtudel, kui kõigi õppijate üldtoe meetmetest õppija potentsiaali maksimaalseks avamiseks ei piisa.

Ekspertide aruteludes leiti üksmeelselt nii kognitiivseid kui ka mittekognitiivseid tunnuseid, mille alusel saaks eristada tõhustatud ja/või eritoe vajadusega õppijat ning kirjeldati iga vastava taseme toe võimaldamiseks vajalikke tingimusi. Toe taseme määramise otsustajatena nähakse eeskätt haridus- või noorsootöösutuse andekuse valdkonna kompetentsiga kollegiaalset otsustuskogu, mis kaasab vajadusel hinnangute andmiseks spetsiifilise andevaldkonna eksperdid.

Projekti esimese etapi tulemusi saab kasutada olulise sisendina HTMi andepoliitika tegevuskava järgmiste tegevuste elluviimisel. MTÜ Eesti Talendikeskuse vastutusvaldkonnana nähakse selles tegevuskavas andeka õppija märkamise ja toetamise juhendmaterjali koostamist, mis planeeritakse kohaselt peaks valmima 2024. aastal.

Allikad

Adler, M. & Ziglio, E. (Eds.). (2002). *Gazing into the oracle. The Delphi method and its application to social policy and public health*. Jessica Kingsley. https://books.google.ee/books?id=jo1Z1JZlrKIC&pg=PP5&hl=et&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Assouline, S.P., Colangelo, N., VanTassel-Taska, J., Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered*. University of Iowa Press.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>

Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>

Beverly, A., & Trail, Ed. D. (2011). *Twice-exceptional gifted children. Understanding, Teaching and Counseling Gifted Students*. Prufrock press inc. Waco.

Brigandi, C. B., Weiner, J. M., Siegle, D., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2018). Environmental Perceptions of Gifted Secondary School Students Engaged in an Evidence-Based Enrichment Practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289–305. <https://doi.org/10.1177/0016986218758441>

Brown, M., Peterson, E. R., & Rawlinson, C. (2020). Research With Gifted Adults: What International Experts Think Needs to Happen to Move the Field Forward. *Roeper Review*, 42(2), 95–108, <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>

- BfBF. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Initiative "Leistung macht Schule" zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schülern*. [Startseite - Leistung macht Schule \(leistung-macht-schule.de\)](http://leistung-macht-schule.de)
- Campbell, J. R., Cho, S., & Tirri, K. A. H. (2018). Mathematics and Science Olympiad Studies: The Outcomes of Olympiads and Contributing Factors to Talent Development of Olympians. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 5(2), 49–60.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Clynes, T. (2016). How to Rise a Genius. *Nature*, 537(8), 152–155
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Eisenschmidt, E. (2023). PISA edutegurite üle mõtiskledes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 11(1), 212-215. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.09>
- Franz, R.S. & McClarty, K.L. (2015). Gifted Education's Reflection of Country-specific Cultural, Political, and Economic Features. *Gifted and Talented International*, 31(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1220794>
- Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents*. An international survey. CfBT Education Trust.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2. Vörgulehel: [\(7\) \(PDF\) Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0 \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/312211117_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_2.0)
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 2, 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Perseus Books.
- Geake, J. (2009). *The Brain At School: Educational Neuroscience In The Classroom: Educational Neuroscience in the Classroom*. McGraw-Hill Education (UK).
- Glück, J., & Tischler, K. (2021). How to save the World: Replacing „Giftedness“ with „Giftingness“ based on individual strengths and interests. *Gifted Education International*, 38(3), 397–403. <https://doi.org/10.1177/02614294211058921>
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8, 159-177. <https://doi.org/10.1080/1359813970080203>
- HARNO (Haridus- ja Noorteamet). (2020/2022). Õpilase toetamine koolis. Juhendmaterjal. Vörgulehel: https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Abingdon.

Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.

Heller-Sahlgren, G. (2018). *What works in gifted education*. Centre for Education Economics CIC.

HTM (2022). *Andekate märkamise ja toetamise tegevuskava*. Projekti tööversioon.

ICF, Praxis, Tallinna Ülikool & Civitta Eesti. (2022) *Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis*. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066). <https://www.hm.ee/et/mitteformaalse-oppimise-loimimine-formaalharidusse>

iPEGE. International Panel of Experts for Gifted Education (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE_1_web.pdf

Kaufman, J. C. (2018). Finding Meaning With Creativity in the Past, Present, and Future. *Perspectives on Psychological Science*, 13(6), 734 – 749. DOI: 10.1177/1745691618771981.

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Kolmas, täiendatud ja ümbertöötatud väljaanne. TÜ Kirjastus.

Kõrgessaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. TÜ kirjastus. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69494/sissejuh_hariduslike_erivajadus_kastilus_veebi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Laidra, K. (2010). *Andekad, alasooritajad ja andekad alasooritajad Eesti õpilaste isiksuse uuringus*. Ettekanne konverentsil „Andekus – kink ja koorem”. Võrgulehel <http://www.teaduskool.ut.ee/orb.aw/class=le/action=preview/id=4580/Laidra+09.06.10.pdf>

Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Helsinki: University of Helsinki. Külastatud: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lepisto D. A., & Pratt M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification toward a dual conceptualization. *Organ. Psychol. Rev.* 7, 99–121. DOI: 10.1177/2041386616630039

Lo, C.O., Lin-Yang, R.C., & Chrostowski, M. (2022). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 38(3) 431–437. DOI: [10.1177/02614294211049157](https://doi.org/10.1177/02614294211049157)

Möttus, R., Allik, J., Realo, A. (2011). *Intelligentsuse psühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Overzier, P., & Nauta, N. (2013) Coping with the Qualities of Giftedness, *Gifted and Talented International*, 28(1–2), 249–253. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678419>

Paabort, H. (2020). *Eesti noortekeskuste hetkeseisu kaardistus 2020. Osa 2. Eesti Avatud Noortekeskuste Ühendus*. https://ank.ee/wp-content/uploads/2020/11/Noortekeskuste-kaardistus_osa-2_EestiANK.pdf

Pajumägi, H. (2019). *Andekuse mõiste ja andekat õpilast toetavate tugimeetmete käsitus Eesti õiguses ning Harjumaa koolides*. <http://hdl.handle.net/10062/65343>

Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2017). Should millions of students take a gap year? Large numbers of students start

the school year above grade level. *Gifted Child Quarterly*, 61, 229–238. <https://doi.org/10.1177/0016986217701834>

Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., Worrell, F.C. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3) 691–722. DOI: 10.1177/1745691619895030.

Põhikooli-ja gümnaasiumiseadus. (2010, 2018, 2023). [Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus – Riigi Teataja](#)

Põlda, H. (2018). Andekusfenomeni konstrueerimine avalikus kommunikatsioonis. *Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid*, 48. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), Summer. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. Runco DOI:[10.1080/10400419.2012.650092](https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092)

Rutigliano, A. & N. Quarshie (2021), Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 262, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>

Saul, H., Sepp, V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu Ülikool.

Sepp, V. (2022). Andekusuurijate võrgustiku rahvuslike raportööride poolt konverentsidel ja mujal esitatud andmete alusel koostatud ülevaade. [Isiklikud märkmel].

Serbak, K. (2019). *Andekad Eesti hariduses*. Haridus ja Teadusministeerium. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/andekad_eesti_hariduses_kadi_serbak.pdf

Shavinina, L. (2013). How to develop innovators? Innovation education for the gifted. *Gifted Education International*, 29(1), 54–68. <https://doi.org/10.1177/0261429412440651>

Sommer, U., Fink, A., Neubauer, A.C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 189–205. <https://www.researchgate.net/publication/26519063>

Tartu Ülikool (2016). Huvihariduse ja huvitegevuse pakkujad ning noorsootöötajad kohalikes omavalitsustes. *Kokkuvõte uuringust „Huvihariduse ja huvitegevuse pakkujad ning noorsootöötajad kohalikes omavalitsustes”*. Võrgulehel: <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55423/Uuringuaruande%20kokkuvote.pdf?sequence=28&isAllowed=y>

Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 1509–1524). New York: Springer.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2008). A learning oriented subjective action space as an indicator of giftedness. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 222–236.

Vandervert, L. R., Schimpf, P. H., Liu, H. (2007). How Working Memory and the Cerebellum Collaborate to Produce Creativity and Innovation. *Creativity Research Journal*, 19(1), 1–18.

van Thiel, M., Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An Experiential Model of Giftedness. Giftedness from an internal point of view, made explicit by means of the Delphi method. *Advanced Development*, 17, 79–99.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher mental processes*. Harvard University Press.

LISA 1.

Eksperdid ja konsultandid

Tuumiktöörühm: Viire Sepp, Eda Heinla, Halliki Põlda. Raporti koostamise faasis lisandus Ruve Schank.

Konsultandid: Eve Kikas, Terje Hallik, Maiu Plumer, Tarmo Loodus, Helin Puksand, Tiina Mikk, Pille Häidkind, Aaro Toomela.

Eksperdid:

**allpool sageli esinevad lühendid:*

EAJÜ – Eesti Alushariduse Juhtide Ühing

EKJÜ – Eesti Koolijuhtide Ühing

EKEÜ – Eesti Kutsehariduse Edendamise Ühing

1. Amino Põldaru, Palamuse lasteaed Nukitsamees, EAJÜ
2. Ana Valdmann, Tartu Ülikooli Teaduskool
3. Andres Teppo, Muusikakoolide Liit
4. Anu Baum, Tallinna Polütehnikum
5. Anu Pärn, Koolipsühholoogide Ühing
6. Ave-Piia Rohtla, Lihula Gümnaasium
7. Diana Nõlvak, Luunja Keskkool
8. Eda Tagamets, Haridus- ja Teadusministeerium
9. Ene Kangron, EMTA, Muusikaõpetajate Liit
10. Ene Saar, Tallinna Reaalkool, EKJÜ
11. Garmen Vallikivi, Elva Huvikeskus, Eesti Huvikoolide Liit

12. Heda Kala, EAJÜ
13. Heili Griffith, Eesti Noorsootöö Keskus
14. Imma Reinas, Lasteaednike Liit
15. Kadi Kreis, Tartu Kunstikool, EKEÜ
16. Kadi Laaneots, Avatud Noortekeskuste Ühendus
17. Karin Konksi, SädeTera
18. Kati Bakradze, Tallinna Ühisgümnaasium, Võõrkeeleeõpetajate Liit
19. Kelly Saatmann, Väätša Põhikool
20. Kristi Paas, Avatud Noortekeskuste Ühendus
21. Kristina Masen, Eesti Noorsootöö Keskus
22. Kristiina Randoja, MTÜ Eesti Talendikeskus
23. Kristel Ress, lapsevanem, OÜ Päevakera
24. Kätlin Virgo, Nõo Muusikakool, Eesti Muusikakoolide Liit
25. Külvi Kivisild, Tapa Gümnaasium
26. Leena Lumi, Vääna Mõisakool
27. Liilia Oberg, Raeküla Kool, EKJÜ
28. Maarja Suvorov, Tapa Gümnaasium
29. Maiu Plumer, Viimsi Vallavalitsus
30. Marek Järvik, Haridus- ja Teadusministeerium
31. Margit Hiiet, Tallinna lasteaed Südameke, EAJÜ
32. Margit Kiin, Haridus- ja Teadusministeerium
33. Margit Lehis, Eesti Teaduste Akadeemia
34. Margit Toomlaid, Rannamõisa Lasteaed, EAJÜ
35. Margot Fjuk, EAJÜ
36. Mari Järve, Viljandi Taibukate Teaduskool, Teadushuviõppe Liit
37. Meeli Kaldma, Tallinna Teeninduskool, EKEÜ
38. Merle Taimalu, Tartu Ülikool
39. Peeter Sipelgas, Viimsi Kool, Teadushuviõppe Liit
40. Piret Viirpalu, Pallas, Tartu Ülikool
41. Ragne Vaarik, Civitta
42. Raili Vilt, Tartu Ülikooli Teaduskool, Eesti Matemaatika Selts

43. Ramon Rantsus, Nutilabor, Teadushuvihariduse Liit
44. Reele Remmelkoor, Eesti Olümpiaakadeemia
45. Reeli Simanson, EAJÜ
46. Riin Tamm, Haridus- ja Teadusministeerium
47. Roosi Nemliher, Tartu Kunstikool
48. Ruve Schank, MTÜ Eesti Talendikeskus
49. Stanislav Nemerzhitski, Randvere Kool
50. Sulev Kuuse, MTÜ Eesti Talendikeskus, Tartu Ülikool
51. Tarmo Loodus, Viljandi Kutseõppekeskus, EKEÜ
52. Terje Hallik, Miina Härma Gümnaasium
53. Terje Tuisk, Eesti Teaduste Akadeemia
54. Tiina Mikk, MTÜ Eesti Talendikeskus, Tartu Ülikool
55. Tormi Kotkas, Haridus- ja Teadusministeerium
56. Urmo Uiboleht, Hariduse Edendamise Sihtasutus, EKJÜ
57. Viire Sepp, MTÜ Eesti Talendikeskus, Tartu Ülikool
58. Virve Laube, Pärnu Linnavalitsus
59. Ülle Kikas, MTÜ Teaduskera, Eesti Füüsika Selts
60. Ülo Kannelmäe, Kehtna Kutsehariduskeskus

LISA 2.

Ülevaade Saksamaa, Austria ja Belgia materjalidest, mis olid ande mõiste defineerimise aluseks

Allikas	Andekuse definitsioon	Andekuse märkamine ja toetamine
<p>Saksamaa</p> <p>LemaS (LeistungsmachtSchule)</p> <p>https://www.leistung-macht-schule.de/</p> <p>Aluseks on võetud mitmedimensiooniline arengust lähtuv saavutuse mõiste. Selle järgi vaadeldakse saavutust ühelt poolt kui koolitulemusi, teiselt poolt aga haarab see endasse ka isiksuse arengu ja ühiskondliku vastutuse. Saavutused võivad olla kõigil aladel, mida koolis ja meie ühiskonnas – nii üksikisiku kui kogu ühiskonna jaoks tervikuna – peetakse vajalikuks ja kasulikuks.</p>	<p>Andekuse mõistet kasutatakse reeglina saavutustega seotud valdkondade kohta.</p> <p>Anne/andekus on saavutuse eeldus, aga neid ei pea samastama. Andekus on lähtekoht, mis pikaajalise süsteemse stimuleerimise (õhutamise) ja toetamise kaudu võimestab indiviidi tegutsema mõttekalt ja vastutustundlikult ning suutma keerulisi tegevusi tegema aladel, mida vastavates kultuurides peetakse väärtuslikeks.</p>	<p>Potentsiaalid</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Üldised või erivõimed ja oskused erinevatel saavutuseladel➤ Saavutamist toetavad (dünaamiliselt arenevad) isiksuse tunnused (näiteks eneseteostuse ootus, saavutusmotivatsioon, sotsiaalsed oskused) <p>Kompetentsid</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Ühiskondlik osadus, aktiivne kujundamine ja sotsiaalse vastutuse võtmine➤ Kompetentsi tasemed: teadmine, mõistmine, kasutamine, arutlemine, tegutsemine ja kujundamine/loomine <p>Toimimine (Performance)</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Üldised ja erivõimed ning oskused erinevates saavutusvaldkondades (sh õppimis- ja töötamisstrateegiad)➤ Nähtavad (näidatud) võimed ja oskused erinevates saavutusvaldkondades

Allikas	Andekuse definitsioon	Andekuse märkamine ja toetamine
<p data-bbox="190 272 293 304">Austria</p> <p data-bbox="190 331 656 408">https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE_1_web.pdf</p>	<p data-bbox="678 272 1128 719">Andekus – sooritusvõimelise potentsiaali individuaalne arengutase ehk eeldused, mis (seesmise) valmiduse ja (välise) pikaajalise süstemaatilise stimuleerimise korral ning toetamise ja edendamise kaudu jõustab kujunemist indiviidiks, kes suudab olla pühendunud ja vastutustundlik ning tulemuslikult tegutseda valdkondades, mida vastavas kultuuris peetakse väärtuslikuks.</p>	<p data-bbox="1167 272 2024 456">Andekatena käsitletakse inimesi, kes erinevad võrdlusgrupist kõrgema sooritustaseme ja suurema potentsiaali poolest (nt suurem õppimisvõime, suurem teadmisanu, kiirem õppimistempo), nii et psühholoogilisest, pedagoogilisest ja didaktilisest vaatenurgast on nõutav eriline lähenemine.</p>

Allikas	Andekuse definitsioon	Andekuse märkamine ja toetamine
<p>Belgia</p> <p>Prodia</p> <p>https://www.prodiagnostiek.be/</p> <p>Tegevusele suunatud diagnostiliste protokollide/juhendite väljatöötamine.</p> <p>Tugevate kognitiivsete oskustega õpilased vajavad oskuste optimaalseks arendamiseks oma keskkonnas võimalusi ja ressursse.</p> <p>Piiritlemine tähendab, et juhime tähelepanu sihtrühmale, mis ei ole viimastes regulatsioonides sõnaselgelt hõlmatud ja võib seetõttu õppetöös tähelepanuta jääda. Sellisele õpilaste rühmale keskendudes on suurem võimalus, et koolid kohandavad oma hariduspakkumisi paremini nende konkreetsete haridus- ja kasvatusvajadustega (<i>parenting needs</i>).</p>	<p>Tugev kognitiivne toimimine</p> <p>Prodia keskus on otsinud mõiste „andekus” asemel uut mitmedimensioonilist ja dünaamilist kontsepti, mis oleks suuremas vastavuses inimese toimimisega. Selles tähenduses on fookusesse tõusnud inimvõimete kognitiivne aspekt, mis võrreldes loomuliku, sotsiaalse või füüsilise aspektiga mõjutab otseselt õppimist.</p> <p>Kognitiivsed funktsioonid on hariduspraktikas ja õpilaste juhendamisel kesksel kohal ja kõige valiidselt mõõdetavad.</p>	<p>Tugev kognitiivne toimimine tähendab, et õpilane kuulub laiaulatuslike kognitiivsete oskuste või kooliedukuse testide tulemuslikkuse põhjal asjakohases võrdlusrühmas parema 10% hulka.</p> <p>Kognitiivselt tugeva toimimise spetsiifiline diagnostiline juhend on jagatud viieks põhiosaks:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lai põhihooldus (toetuse tase): kuidas saab kool anda igale õpilasele võimaluse omas tempos kognitiivselt areneda? ➤ Suurem hooldus (toetuse tase): kuidas saab kool hankida õpilastega, kes vajavad täiendavaid kognitiivseid väljakutseid? ➤ Hoolduse laiendamine (toetuse taseme muutmine): millal ja kuidas käivitab otsustuskogu kognitiivselt tugevalt toimival õpilasel tegevusele orienteeritud diagnostilise trajektoori? <p>Teoreetiline osa: Millisele kognitiivse arengu ja kognitiivselt tugeva funktsioneerimise teoreetilisele taustale saab õpilaste eest hoolitsemisel toetuda?</p> <p>Lisad: Millised konkreetsete tööriistad või lisateave võivad olla kasulikud? (Materjalide andmebaas)</p>

Allikas	Andekuse definitsioon	Andekuse märkamine ja toetamine
<p>HTM tegevuskava projekt (sisendatud projekti lähteülesandeks)</p> <p>Eesti haridus- ja andepoliitika kontekstis on määravaks see, milliste kriteeriumite alusel märgitakse õppi- ja „andekaks” EHIS-es, sest sellest võiksid/peaksid tulenema soovituslikud tegevused annete arengu toetamiseks ning lisaressursside eraldamine.</p>	<p>Andekus on kõiki õppijaid puudutav dünaamiline isikliku arengu konstrukt, mitte staatiline, vähestele omane tunnus (Lo jt, 2021), mis avaldub maksimaalselt soodsate keskkonnamõjurite toimel.</p>	<p>Tavapäraseid meetmeid (üldist tuge) saab kohaldada üldiselt kõigile õpilastele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ eri raskusastmega materjali esitamine, paindlikud rühmad, mitmekesised harjutused ja tavapärase ainekavade laiendamine (õppe diferentseerimine); ➤ rikastamine, mis keskendub õpilase motivatsioonile ja huvile teatud teemade vastu, valikuvabadus. <p>Tõhustatud meetmed (tõhustatud tugi): Eesti kontekstis võiks hõlmata ca 15–20% õppijatest (nn talendiväli, vt Renzulli ja Reis, 2014). See kattub haridusvaldkonna arengukavas välja toodud tippsooritajate osakaalu indikaatoriga: funktsionaalne lugemisoskus 20%, loodusteaduslik kirjaoskus 20%, matemaatiline kirjaoskus 25% . Neid proportsioone on võimalik silmas pidada ka kutseõppe- ja huvihariduses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ õppekava kohandamine konkreetse õpilase vajadustele õppekava laiendamise ja/või rikastamise abil. Näiteks noppõpe, süvaõpe, erikursused konkurssideks ja olümpiaadideks ettevalmistumiseks. Kutseharidusasutuste, teadus- ja huvikoolide või muude haridusasutuste kursuste integreerimine õppekavasse jms (horisontaalne kiirendamine); ➤ teaduskeskuste ja mäluasutuste pakutavad programmid ja töötoad, ekskursioonid, koostöö kohalike ettevõtetega jms (rikastamistegevused). Individuaalsed õppekavad (kui muudatusi õpilase õppekavas tehakse olulisel määral võrreldes riiklikus/haridusasutuse õppekavas kehtestatuga); <p style="text-align: right;"><i>(jätkub järgmisel leheküljel)</i></p>

Allikas	Andekuse definitsioon	Andekuse märkamine ja toetamine
		<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1220 268 2051 528">➤ eri õppetsüklite ja -vormide paindlikumaks muutmine kiirendatud õppe võimaldamise kaudu. Näiteks varasem sisenemine kõrgemasse haridusastmesse, klassi/kursuse/õppeaasta vahele jätmine või mitme aasta korraga läbimine, kõrgkoolikursuste läbimine varasemas haridusastmes, rahvusvaheliste konkursside, võistluste ja olümpiaadide tasemel ettevalmistuses osalemine jms (vertikaalne kiirendamine); <li data-bbox="1220 539 2051 719">➤ sotsiaal-emotsionaalsete vajaduste toetamine, nõustamine, et toetada kõrgendatud nõudmiste ja õppemahuga õppija psüühilist heaolu või sõltuvalt andekusele lisanduvatest muudest erivajadustest (rakendub sõltumata õppija haridusastuse tüübist, sh noorsootööasutused); <li data-bbox="1220 730 2051 762">➤ individuaalsed õppekavad.