

VLOGA EVALVACIJE V IZOBRAŽEVANJU NADARJENIH

The Role of Evaluation in the Gifted and Talented Education

IZVLEČEK

V prispevku so podane izbrane strokovne podlage za izvajanje evalvacije izobraževalnih aktivnosti za nadarjene, ki so nastale v okviru projekta PROGA na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Odgovarjajo na dve temeljni vprašanji prakse, utemeljene na dokazih: zakaj evalvirati izobraževanje nadarjenih in kako. Za zagotavljanje kakovosti izobraževanja nadarjenih je namreč ključno spremljanje in evalviranje učinkov dela z nadarjenimi, da bi bilo mogoče načrtovati in sproti vpeljevati utemeljene izboljšave in/ali spremembe, ohranjati dobre prakse in opuščati tiste, ki se za izobraževanje nadarjenih niso izkazale za učinkovite.

Ključne besede: evalvacija, izobraževanje nadarjenih, obogatitvene aktivnosti, kakovost poučevanja

ABSTRACT

The article introduces a selected professional basis for implementing the evaluation of educational activities for the gifted and talented, developed within the PROGA project at the Faculty of Education, University of Ljubljana, which answers two fundamental evidence-based questions of the pedagogical practice: Why and how to evaluate the gifted and talented education? In order to ensure the quality of the gifted and talented education, it is crucial that the effects of the work with the gifted and talented be monitored and evaluated as the basis for the planning and continuing to implement justifiable improvements and/or changes, maintaining good practices and abandoning those that have proved inefficient in the gifted and talented education.

Keywords: evaluation, gifted and talented education, improvement activities, teaching quality

Vzdolžne raziskave na področju izobraževanja nadarjenih kažejo dolgoročne koristi izvajanja prilagojenih učnih načrtov, programov in aktivnosti za delo z nadarjenimi učenci, ki se kažejo v povečanih dosežkih na določenih področjih, razvoju interesov in drugih elementov motivacije, ustvarjalnega mišljenja, produktivnosti in kariernih ciljev (Decourt, 1993; Hébert, 1993; Lubinski, Webb, Morelock in Benbow, 2001). V raziskavi Westberga (1999) se je denimo pokazalo, da so posamezniki, ki so bili vključeni v programe za nadarjene, ohranili svoje interese v daljšem časovnem obdobju in so po končanem izobraževanju ostali vključeni v ustvarjalno produktivno delo. Steenbergen-Hu in Olszewski-Kubilius (2016) prav tako izpostavljata pomen izobraževalnih programov in aktivnosti za nadarjene v smislu razvoja talentov in motiviranosti visoko sposobnih posameznikov, ki bodo v prihodnosti prevzeli vlogo vodilnih inovatorjev, strokovnjakov, ustvarjalcev in voditeljev. Renzulli (2005) je ugotovil, da so se številne inovacije na področju izobraževanja, kot sta na primer diferenciacija in obogatitvene dejavnosti, izkazale kot koristne za dosežke učencev, ki imajo različno raven sposobnosti ter prihajajo iz različnih etničnih in socialno-ekonomskih okolij. To z drugimi besedami pomeni, da so pedagoški pristopi, prvotno pripravljeni za nadarjene učence, smiselni in koristni za vse učence, ne le za nadar-

jene. Podobno navaja Reis (2008), da so bile inovacije, ki so posledica razvoja izobraževanja nadarjenih učencev v ZDA, uspešno vpeljane kot prispevek v smislu kakovosti v različna izobraževalna okolja. V zadnjem času je razvoj talentov predstavljen tudi kot konceptualni model, ki poudarja zgodnjo obogatitev za vse otroke in dolgoročen področno specifičen izobraževalni program s ciljem omogočiti čim več posameznikom, da dosežejo najvišje ravni dosežkov na svojem področju talenta (Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011; Subotnik in Rickoff, 2010). Na tem mestu je zato smiselno opraviti s splošno znanim napačnim prepričanjem, da se bodo nadarjeni znašli sami, saj znajo vedno poskrbeti zase; oznaka »nadarjen« namreč ni sopomenka za vrhunsko uspešnost, ustvarjalno produktivnost ali doseganje uspehov brez vloženega truda in napora (Subotnik idr., 2011). Velja ravno nasprotno: nadarjeni učenci potrebujejo različne izobraževalne pristope, ki jim bodo predstavljali izziv pri rednem pouku, obogatitvene in zunajšolske dejavnosti, ki jim omogočajo kontinuiran napredek v šoli in zdrav socialno-čustveni razvoj (Loveless, Farkas in Duffett, 2008).

Upoštevaajoč vse omenjene koristi izobraževanja nadarjenih, je prav tako jasno razviden pomen zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kljub temu je treba poudariti, da vsi programi za nadarjene niso nujno koristni

za nadarjene učence, zlasti če niso oblikovani primer-no in se ne izvajajo ustrezno. Hocket (2009) izpostavlja, da je kakovost splošnega izobraževanja in programov za nadarjene ogrožena predvsem v izobraževalnih okoljih, kjer se poudarja doseganje minimalnih standardov oz. kompetenc. V pregledu literature na področju izobraževanja nadarjenih avtor nadalje poudarja, da morajo biti tako splošni programi kot programi za nadarjene avtentični, učencem v izziv, imeti morajo smiselne cilje in biti morajo fleksibilni pri upoštevanju razlik med učenci. Navaja, da morajo visokokakovostni učni načrti na področju izobraževanja nadarjenih upoštevati naslednje:

- uporabo konceptualnega pristopa z namenom organizacije vsebine, ki vključuje specifično področje discipline in je integrativna;
- si prizadevati za napredni nivo razumevanja, ki presega splošni učni načrt prek abstrakcije, globine, širine in kompleksnosti znanja,
- od učencev zahtevati, da uporabijo postopke in materiale, ki so podobni tistim, ki jih imajo strokovnjaki na tem področju;
- vključujejo življenjske probleme, izdelke oz. rezultate, ki so transformacijski;
- so dovolj fleksibilni, da upoštevajo učenčev interes, samostojno učenje, raznolikost in prilagoditve določenih tem.

Na podlagi teoretskih spoznanj in empiričnih ugotovitev na področju nadarjenosti (Gagne, 1999; Subotnik idr., 2011) je smiselno poudariti, da kakovostni programi za nadarjene ob dosežkih na šolskem področju in razvoju sposobnosti namenjajo posebno pozornost socialno-čustvenemu razvoju nadarjenih učencev. Strokovnjaki so si enotni, da je duševno zdravje temelj za učinkovito učenje in uresničevanje posameznikovih potencialov, kar se kaže v njegovem delu in dosežkih.

KAKO EVALVIRATI AKTIVNOSTI IN PROGRAME ZA NADARJENE

Prvi pomemben dejavnik pri evalvaciji programov za nadarjene je razmislek o virih, ki so na voljo, kar pomeni, da je treba narediti analizo potreb. Ker se proces identifikacije nadarjenih prepleta s procesom odločitev o programu za nadarjene, se pri razvoju programov za nadarjene pogosto srečujemo z dilemo. David in Rimm (1989, v: Boyd, 1992) izpostavljata, da lahko identifikacija učencev, ki se bodo udeležili programa za nadarjene, vpliva na zasnovo programa za te nadarjene učence, Clark (1988, v: Boyd, 1992) pa poudarja pomen upoštevanja potreb nadarjenih učencev pri zasnovi programa za nadarjene. Zato je treba v začetni fazi odgovoriti na naslednja vprašanja: Kaj se zgodi, ko opredelimo nadarjenost? Ali identificiramo učence in gradimo program glede na njihove specifične potrebe? Ali najprej sprejememo odločitev o vrsti programa in nato identificiramo učence, katerih potrebe so skladne z našim programom? Ne glede na izbrani pristop nam analiza potreb zagotovi potrebne informacije za odločitev o identifikaciji in nam lahko pomaga pri sprejemanju odločitev o programu, ki je najbolj primeren za nadarjene učence (Alexander in Muia, 1982; Clark, 1988, v: Boyd, 1992). Vsaka strokovna skupina za izobraževanje nadarjenih se mora sama odločiti, kateri pristop je etično oz. praktično bolj primeren glede na kontekst posamezne vzgojno-izo-

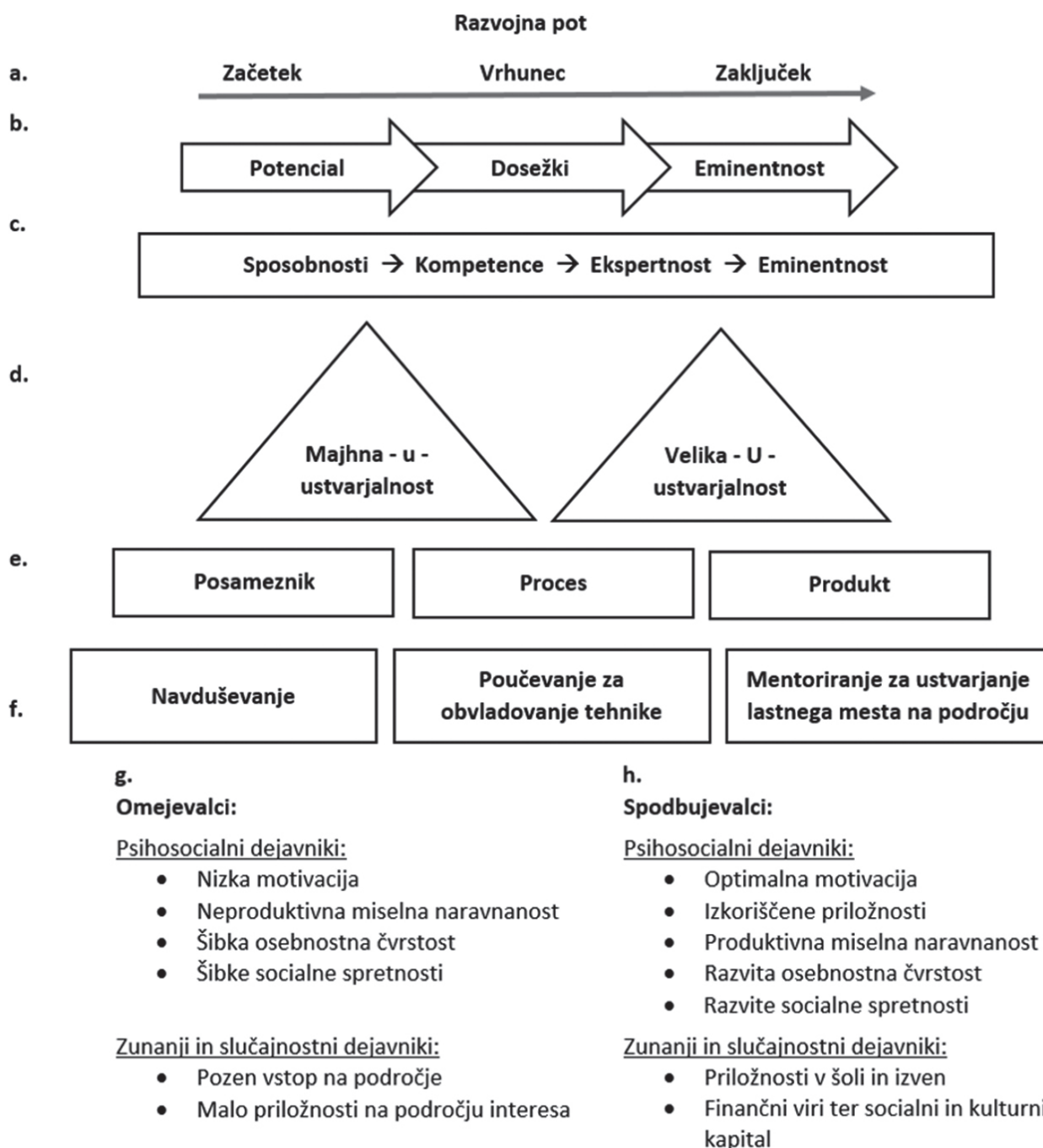
braževalne institucije (Renzulli, 1975, v: Boyd, 1992). Na podlagi analize potreb dobijo odločevalci potrebne informacije, ki jim omogočajo, da sprejmejo ustrezne odločitve pri načrtovanju programa za nadarjene. Nekateri menijo, da je proces analize potreb preveč časovno potraten, pretežak ali ni vreden truda. Na tem mestu je treba poudariti glavno prednost natančno izvedene analize potreb, in sicer zagotavlja jasnejšo sliko o tem, katere elemente programa lahko razvijamo in katerih ne, ko gre za specifični primer programov za nadarjene, ki so na voljo v točno določenem kontekstu (Boyd, 1992). Naslednji korak je temeljit načrt izvedbe programa, upoštevajoč njegovo kakovost. Nacionalno združenje za nadarjene otroke v ZDA (angl. *National Association for Gifted children* ali NAGC) je pred leti izdalo strokovno koristen vodnik za izvajanje visokokakovostnih programov za nadarjene (Johnsen, 2012). V njem so opisani glavni vidiki zagotavljanja kakovosti teh programov. Na tem mestu povzemamo najbolj bistvene. Kot prvi vidik je opisan proces identifikacije, ki mora biti celovit, povezan, tehnično ustrezen ter izpeljan tako, da ponudi učencem primerno okolje, kjer imajo možnost izraziti svoje različne potenciale in sposobnosti. Naslednji pomemben element so učitelji oziroma njihova splošna in specifična strokovna kompetentnost. Mentorji morajo biti ustrezno usposobljeni, saj lahko le strokovno kompetentni mentorji, ki v celoti razumejo značilnosti in potrebe nadarjenih učencev in spodbujajo njihovo samorazumevanje, nadarjenim zagotavljajo ustrezno podporo pri uresničevanju potencialov. Mentorji morajo učencem pomagati pri prepoznavanju njihovih interesov in močnih področij ter razvijati aktivnosti, ki se ujemajo s temi interesi in področji. Prav tako mentorji predstavljajo vzor, po potrebi sodelujejo z družinami nadarjenih učencev in učencem pomagajo pri karierni orientaciji. Za zagotavljanje ustrezne podpore nadarjenim učencem je torej ključnega pomena kakovosten vseživljenjski strokovni razvoj učiteljev mentorjev. Zato morajo učitelji sodelovati v raziskovalno podprtih raznovrstnih oblikah strokovnega izobraževanja in usposabljanja, na katerih pridobijo potrebna znanja in veščine o tem, kako razviti okolja in aktivnosti za visoko sposobne in talentirane učence. Vključevati se morajo v strokovne organizacije, redno spremljati in ocenjevati svoje poučevalne prakse in pristope ter opredeliti področja za osebni razvoj, pri tem pa morajo upoštevati pravila, politike in standarde etične prakse. Tretji pomemben vidik, ki ga je treba upoštevati, je načrtovanje programov. Strokovnjaki na področju izobraževanja morajo razviti celostne programe za učence z različnimi talenti, ki vključujejo diferencirane učne načrte na različnih predmetnih področjih, uporabljati uravnotežen sistem ocenjevanja in vključiti razvoj strategij za kritično in ustvarjalno mišljenje, metakognicijo in reševanje problemov. Četrty pomemben vidik, ki ga v učnem okolju ni možno popolnoma nadzorovati, se nanaša na celostni osebni razvoj posameznika. Pomembno je, da učencem nudimo podporo pri razvoju osebnih, socialnih, kulturnih, komunikacijskih in vodstvenih zmožnosti in predvsem spodbujamo njihovo samorazumevanje, samozagovornišvo, samoučinkovitost, zaupanje vase, notranjo in zunanjo motiviranost, vztrajnost, ustvarjalno mišljenje in učno samoregulacijo (Lee, Olszewski-Kubilius in Thomson, 2012; Subotnik, 2015). Treba je spodbujati razvoj pozitivnih vrstniških odnosov skupaj z medosebnimi in komunikacijskimi spretnostmi z različnimi posamezniki in skupinami, ki prispevajo k osebnim in družbenim odgovornosti posameznika. Pomembno je, da ustvarimo učna okolja, v

katerih ne poudarjamo le visokih pričakovanj, temveč tudi napor in vložen trud, učenci pa se počutijo varne, rešujejo različne probleme, prevzemajo tveganja ter imajo zagotovljene priložnosti za samoraziskovanje in vodenje. Ne nazadnje so eden izmed najpomembnejših elementov kakovostnega izobraževanja nadarjenih sistemska prizadevanja. Strokovnjaki na področju izobraževanja nadarjenih morajo biti aktivni pri oblikovanju politik, zagotavljanju zadostnega financiranja, koordiniranju različnih programov in aktivnosti, sodelovanju z družinami in preostalimi deležniki, vključno z razvojem in izvajanjem obsežnega nabora dejavnosti, kot so akceleracija, obogatitvene dejavnosti, razvrščanje v skupine, individualizirano učenje, mentorstvo, pripravništvo idr., ki omogočajo razvoj talentov na določenem področju.

Cilj evalvacije določenega programa je, da nam poda informacije o tem, kako program dejansko vpliva na dosežke in razvoj potencialov nadarjenih učencev. Vsaka evalvacija programa mora zato vključevati različne ravni (Worrell, Olszewski-Kubilius in Subotnik, 2018):

1. raven učenca oz. dijaka,
2. raven programa,
3. raven šole in
4. raven regije.

Upoštevač megamodel razvoja talentov (Slika 1; Subotnik idr., 2011), je na vsaki stopnji – stopnji potenciala, kompetentnosti in ekspertnosti – treba oceniti učne dosežke in psihosocialne spretnosti za posameznega učenca kot tudi



► SLIKA 1. Megamodel razvoja nadarjenosti – od sposobnosti do eminentnosti na določenem področju (Subotnik idr., 2011: 34, prirejeno z dovoljenjem avtorjev)

za učitelje, šole in regije. Pri oceni učnih dosežkov se na stopnji potenciala pri učencih osredotočamo predvsem na interes, angažiranost in v nekaterih primerih zgodnjo izraženost visokih ravni določenih spretnosti. Na stopnji kompetentnosti so vidni izjemni dosežki na določenem področju, ki sčasoma preidejo v samostojno učenje in razvite metakognitivne spretnosti. Na področju psihosocialnih spretnosti je žarišče evalvacije na stopnji potenciala na samoregulaciji čustev ter uravnavanju pozornosti pri učenju. Na stopnji kompetentnosti je treba oceniti vztrajnost in vloženi trud, tudi ob neuspehu, primerna stališča do vloženega truda ter zmožnost za samostojno delo in učenje. Ocena psihosocialnih spretnosti na ravni ekspertnosti vključuje stopnjo identifikacije s področjem ter strategije spoprijemanja s tekmovalnostjo, perfekcionizmom, testno anksioznostjo ter situacijami, ki ogrožajo posameznikovo samopodobo (Worrell idr., 2018).

Področja imajo razvojne poti z različnimi začetki, vrhunci in zaključki (a). Nadarjenost na določenem področju je ocenjena v odnosu do drugih (b) – na začetku kot potencial, kasneje kot prikazani dosežek in končno, v odraslosti, kot eminentnost (odličnost). Razvoj nadarjenosti je proces, ki vključuje več prehodov, skozi katere se sposobnosti razvijajo v kompetentnost (zmožnosti), kompetentnost v ekspertnost, ekspertnost pa v eminentnost (c). Te prehode označujejo različne ravni ustvarjalnosti (d), od začetne »majhne ustvarjalnosti« oz. »majhnega u« (neodvisno mišljenje, poigravanje z različnimi perspektivami, ustvarjanje projektov ali izdelkov, ki predstavljajo novost v primerjavi s projekti ali izdelki vrstnikov) do končne »velike ustvarjalnosti« oz. »velikega U«, ki je pogoj za doseganje eminentnosti. Prehodi vključujejo preusmerjanje poudarka (e) od »posameznika« (ustvarjalen pristop in odnos) prek »procesa« (usvajanje procesnih spretnosti in miselne naravnosti) k »izdelku« (ustvarjanje intelektualnih, umetniških ali praktičnih izdelkov ali izvedb). Za vsako stopnjo razvoja nadarjenosti so značilne različne učne metode in cilji (f) – na začetku za vključevanje mladih v vsebine ali na področja (»navduševanje«), nato kot podpora in pomoč pri usvajanju potrebnih spretnosti, znanj in vrednot (»poučevanje tehnike«) ter ne nazadnje kot razvoj lastnega področja udejstvovanja, stila, metode ali področja uporabnosti (»mentoriranje za ustvarjanje lastnega mesta na področju«). Prehod od kompetentnosti do eminentnosti je lahko omejen zaradi naslednjih dejavnikov (g): nizke motivacije, miselne naravnosti, ki zavira soočanje s težavami in rezilientnost, pomanjkljive ali zgolj naključne priložnosti za učenje. Napredovanje je mogoče izboljšati, ohranjati ali pospeševati (h) z dosegljivostjo vzgojno-izobraževalnih priložnosti, vključno z obogatitvenimi dejavnostmi zunaj pouka in z mentoriranjem, psihološko in socialno podporo od pomembnih drugih in s socialnim kapitalom.

Evalvacija programa je uspešna, če je usmerjena k aktivnostim programa, odgovarja na potrebe različnih interesnih skupin (učenci, mentorji, starši ipd.) po specifičnih informacijah in zajame različne vidike, ko poroča o prednostih in slabostih programa (Robinson, Cotabish, Wood in O'Tuel, 2014). VanTassel-Baska (2006) navaja, da je pri evalvaciji programov za nadarjene treba uporabiti kombinacijo različnih metod zbiranja podatkov (opazovanje aktivnosti, vprašalniki, fokusne skupine, intervjuji).

Z namenom zagotavljanja in ohranjanja kakovosti v izobraževanju je pomembno, da evalviramo programe, ki so namenjeni nadarjenim učencem. Proces evalvacije programa je bistvenega pomena za uspeh tega programa, saj nudi

podatke o tem, v kolikšni meri program učinkovito izvaja načrtovane dejavnosti ter v kolikšnem obsegu dosega pričakovane rezultate. Evalvacija programa za nadarjene omogoča, da na podlagi zbranih podatkov pripravimo smernice za izboljšanje, razvoj, izpopolnitev in/ali širitev obstoječega programa. Koristne informacije lahko izhajajo iz spoznanja, v kolikšni meri program dosega svoje cilje. Še bolj pomembno pa je, da natančno preučimo vzroke, zakaj program dosega oz. ne dosega svojih ciljev. Namen izvedbe evalvacije programa je sistematično spremljanje ne le tega, kaj deluje in kaj ne, temveč tudi tega, kaj deluje za koga, kje in pod katerimi pogoji. S temi podatki pridobimo informacije o učinkih programa, njegovih možnih omejitvah in prednostih. Vsaka od teh komponent je bistvenega pomena za ustvarjanje sistema kakovostnih programov za nadarjene, ki pomembno prispevajo k optimalnemu učnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju nadarjenih učencev (Callahan, Moon in Oh, 2017).

Evalvacija ima pomembno vlogo pri spremljanju in zagotavljanju kakovosti, saj nudi zanesljive postopke in empirične izsledke, ki so pomemben vir podatkov za odločevalce na tem področju (Cao, Jung in Lee, 2017; Neber in Heller, 2002; VanTassel-Baska in Robinson, 2017). Po drugi strani pa lahko rezultati evalvacije programov predstavljajo pomemben vidik za ozaveščanje in izobraževanje mentorjev in izvajalcev programov ter tako vplivajo na pozitivne spremembe v razvoju zagotavljanja kakovosti (Robinson idr., 2014). Zato je ključnega pomena, da se izdela podroben načrt evalvacije programa že v zgodnji fazi oblikovanja programa (Nebel in Heller, 2002; VanTassel-Baska in Robinson, 2017). Izjemno pomembno je, da imamo na začetku jasno idejo o tem, zakaj je bil program zasnovan in kaj želimo z njim doseči. Cilji programa morajo biti zasnovani tako, da so iz njih razvidne koristi za učence, ki so vključeni vanj. Natančno opredeljeni cilji programa izvajalcem evalvacije omogočajo ustrezno interpretacijo rezultatov evalvacije (Borland, 1997). Bistveno je, da se evalvacijo vključi v vsakodnevno prakso na področju izvajanja programov za nadarjene učence. To bo omogočilo, da bodo mentorji in strokovnjaki na področju izobraževanja nadarjenih prepoznali vrednost evalvacije ter da bodo modeli dobrih praks evalvacije programa dostopni vsem zainteresiranim praktikom (Callahan, 2004; Conole, 2004).

TEMELJNI IZSLEDKI EVALVACIJSKEGA PROJEKTA PROGA¹ IN PRIHODNJI IZZIVI

PROGA je triletni projekt zunanje primerjalne evalvacije aktivnosti za nadarjene dijake, ki potekajo v okviru dveh slovenskih srednješolskih središč. V projektu je raziskovanje usmerjeno na pet sklopov evalvacijskih aktivnosti. Ti so:

1. racionalna evalvacija, ki vključuje vsebinsko analizo projektne dokumentacije in intervjujev s koordinatorki središč;
2. formativna evalvacija z namenom spremljave načrtovanih ciljev središč;
3. kvantitativna in kvalitativna analiza izobraževalnega konteksta, v katerem poteka izobraževanje nadarjenih;

¹ Prožni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti celostne obravnave nadarjenih dijakov in spodbujanja njihovega kariernega razvoja v slovenskem kontekstu – OP20.02053 MIZŠ in ESS (2017/20).

4. multipla empirična evalvacija izvedenih aktivnosti središč z namenom spremljanja kakovosti uresničevanja prožnih oblik učenja in skrbi za karierni razvoj in
5. metaevalvacija delovanja središč, ki koordinirata in izvajata aktivnosti za pripravo akcijskih načrtov izboljšav in nadaljnje samoregulacije na področju evalvacije. Pri tem so evalvacijske aktivnosti osredotočene na štiri vsebinske ravni. Na prvi ravni je pozornost usmerjena na konceptualizacijo projektnih aktivnosti, na drugi ravni na naravo in strukturo aktivnosti, na tretji na ustreznost mreženja posameznega srednješolskega središča z različnimi ustanovami in na četrti ravni na učinke izvedenih aktivnosti v smislu zagotavljanja prožnih oblik učenja in skrbi za karierni razvoj nadarjenih dijakov.

Natančneje, na podlagi teoretskih, empiričnih in praktičnih izhodišč o pomenu in načinu izvajanja evalvacije na področju izobraževanja nadarjenih, so bili v projektu PROGA oblikovani naslednji kazalniki kakovosti:

- (K1) Opredelitev in prepoznavanje nadarjenosti: Kaj je nadarjenost in kako je razumljena? Kdo, kaj prepozna nadarjenost in kako (s katero metodologijo)?
- (K2) Izbor (selekcija) nadarjenih dijakov za aktivnosti: Kdo izbira nadarjene dijake za aktivnosti in kako (s katero metodo)?
- (K3) Izbor (selekcija) mentorjev za aktivnosti: Katere so najbolj ustrezne kompetence mentorjev? Kdo izbira mentorje za aktivnosti in kako (s katero metodo)?
- (K4) Izbor (selekcija) aktivnosti: Analiza potreb. Karierni razvoj. Katere vrste aktivnosti so izbrane?
- (K5) Struktura aktivnosti: Kateri elementi, oblike, metode in postopki so predvideni?
- (K6) Izbor (selekcija) partnerjev za sodelovanje znotraj mreže: Kateri so glavni kriteriji? Kateri so kvalitativni/kvantitativni vidiki sodelovanja?
- (K7) Transfer izkušenj znotraj in zunaj mreže središč: Kakšna je smer in moč (narava) tega transferja? Načrtovanje izboljšav na temelju evalvacije?

Z odgovori na zgoraj navedena vprašanja so bile pridobljene informacije o avtentičnem kontekstu izvedenih aktivnosti v posameznem središču, denimo vsebinska analiza aktivnosti ter ustreznosti uporabljenih didaktičnih metod, rezultati aktivnosti in možnosti prenosa učinka aktivnosti. Izsledki evalvacije so uporabni pri napovedovanju možnih koristi in vpliva posamezne aktivnosti na kultivacijo potencialov nadarjenih dijakov in njihovega nadaljnega kariernega razvoja.

Dodatni izziv, ki je bil zaznan pri izvedbi evalvacije vzgojno-izobraževalnih aktivnosti za nadarjene dijake, je odnos različnih deležnikov (učitelji, mentorji, zunanji sodelavci, dijaki, starši ipd.) do evalvacije, kar plastično prikazuje naslednji komentar:



Kot vodja samoevalvacije se srečujem z nemotiviranostjo akterjev na vseh ravneh (sodelavci, učitelji, dijaki in tudi starši). Vprašalnike izpolnjujejo po metodi ,samo da pridem čim prej skozi', v vprašanja

se ne poglobijo, imajo odpor do anket, pri predstavitvi rezultatov ne poslušajo, jih rezultati ne zanimajo ... občasno se sprašujem, zakaj še to počnemo, če je v interesu samo vodstvu; učitelji pa so mnenja, da se redko stvari po evalvaciji spremenijo. Spremenijo pa se ne, ker zakonsko ni dovolj podpore oz. spremembe niso možne ali izvedljive.

Pomembno je, da so cilji evalvacije programa natančno opredeljeni, oviro pri evalvaciji pa lahko predstavlja tudi miselna naravnost posameznikov, ki so vključeni v proces evalvacije, denimo: »Včasih niso premišljeni cilji evalvacije in so anketni vprašalniki milo rečeno »čudni«, morda nepremišljeni, včasih je čutiti neko nastrojenost deležnikov že ob sami besedi »evalvacija«, včasih je evalvacija namenjena sama sebi, saj ni narejenih načrtov za upoštevanje evalvacije oziroma mnenj, ki jih z evalvacijo pridobimo.«

Iz povedanega je mogoče povzeti, da morajo biti za izvajanje evalvacije na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi vzpostavljeni naslednji pogoji:

- a) partnerski odnos med izvajalci evalvacije in izvajalci ter udeleženci aktivnosti, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in zaupanju,
- b) poznavanje metod evalvacije,
- c) poznavanje dejanske prakse dela z nadarjenimi v kontekstu posamezne vzgojo-izobraževalne institucije,
- č) jasni, specifični in merljivi kriteriji ter cilji evalvacije,
- d) pripravljenost na organizacijske in vsebinske spremembe oz. izboljšave aktivnosti na podlagi rezultatov evalvacije,
- e) primeren odnos vključenih deležnikov do evalvacije,
- f) motiviranost za izvedbo evalvacije,
- g) točno določeni časovni okvirji izvedbe evalvacije aktivnosti in
- h) podpora vodstva vzgojno-izobraževalne institucije, v kateri se evalvacija izvaja. Za zagotavljanje kakovosti programov je bistveno, da evalvacija predstavlja sestavni del vseh aktivnosti na področju dela z nadarjenimi, njeni rezultati pa se uporabijo za načrtovanje in izboljšavo prihodnjih aktivnosti. Končni cilj kakovostnega programa, ki je namenjen razvoju talentov in močnih področij nadarjenih učencev in dijakov, je namreč povečati verjetnost, da bodo dosegali vrhunske dosežke na področju svojega talenta in tako tudi prispevali k razvoju družbe (Worrell idr., 2018).

VIRI IN LITERATURA

- Borland, J. (1997). Evaluating gifted programs. V: N. Colangelo in G. Davis (ur.). *Handbook of gifted education* (253-266). Boston, MA: Allyn in Bacon.
- Boyd, L. (1992). The needs assessment – who needs it? *Roeper Review*, 15(2), 64-67.
- Callahan, C. M. (2004). Asking the right questions: The central issue in evaluating programmes for gifted and talented. V: C. M. Callahan (ur.), *Programme evaluation in gifted education* (str. 1-13). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal of the Education of the gifted*, 40(1), 20-49.
- Cao, T. H., Jung, J. Y., Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advance Academics*, 28(3), 163-203.
- Conole, G. (2004). The role of evaluation in the quality assurance of e-learning. *Learning & Teaching in Action*, 3(2), 15-17.
- Delcourt, M. A. B. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37, 23-31.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 230-234.
- Hébert, T. P. (1993). Reflections at graduation: The long-term impact of elementary school experiences in creative productivity. *Roeper Review*, 16, 22-28.
- Hockett, J. A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 394-440.
- Johnsen, S. K. (2012). Introduction to the NAGC Pre-K-Grade 12 gifted programming standards. V: S. K. Johnsen (ur.), *Gifted education programming standards. A guide to planning and implementing high-quality services* (str. 1-26). Waco, TX: Prufrock Press.
- Jurišević, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli [Gifted students in the Slovenian school]. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kanevsky, L., Keighley, T. (2003). To produce on not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. in Turner Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Loveless, T., Farkas, S., Duffett, A. (2008). *High-achieving students in the era of NCLB*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 4, 718-729.
- Neber, H., Heller, K. A. (2002). Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German pupils academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 214-228.
- Reis, S. M. (2008). *Research that supports the need for and benefits of gifted education*. <https://wvde.state.wv.us/osp/Gifted-Research-Support-GT-SallyReis.pdf>.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. V: R. J. Sternberg in J. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Robinson, A., Cotabish, A., Wood, B. K., O'Tuel, F. S. (2014). The effects of a statewide evaluation initiative in gifted education on practitioner knowledge, concerns, and program documentation. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 349-383.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. (2016). Gifted identification and the role of gifted education: A commentary on 'Evaluating the gifted programme of an urban school district using a modified regression discontinuity design. *Journal of Advanced Academics*, 27(2), 99-108.
- Subotnik, R. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today*, 38(1), 41-48.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Subotnik, R. F., Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20, 358-364. doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.005
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarification call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215.
- VanTassel-Baska, J., Robbins, J. (2017). *Evaluation study report Talented and gifted (TAG) program Alexandria city public schools*. <http://esbpublic.acps.k12.va.us/attachments/c1c0b8ae-490d-404a-ac17-d44d02e02e29.pdf>.
- Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. (2018). Evaluating the effectiveness of talent development programs. V: P. Olszewski-Kubilius, R. F. Subotnik, F. C. Worrell (ur.), *Talent development as a framework for gifted education* (str.281-297). Waco, TX: Prufrock Press.