

Према Славици Б. Максић

ДАРОВИТО ДЕТЕ У ШКОЛИ

Поглавље - ТЕОРИЈЕ О ДАРОВИТОСТИ

Бројност теорија и дефиниција указује да се даровитост може одредити на много начина и да има пуно битних карактеристика или, бар, да нам још увек нису довољно познати односи међу њима (које су карактеристике више, а које мање важне). Једнако су вредне и прихватљиве теорије и дефиниције које се односе на даровите особе, даровито понашање и даровито постигнуће. Док развојне теорије прате развој даровитости кроз живот појединца од предиспозиције до даровитог постигнућа, когнитивистички оријентисане теорије покушавају да објасне когнитивне механизме и процесе који стоје у основи даровитог понашања. Јасно је да су оба приступа потребна и корисна јер тек заједно нуде целовита решења, у шта нас уверава упоређивање објашњења која дају поједине теорије (Sternberg & Davidson, 1986).

Има и више могућности за класификовање теорија даровитости. Опредељујемо се за једно, уз низ ограничења која намеће постојање великог броја концепција и дефиниција. Даровитост се може одредити као својство личности -специфичан склоп карактеристика међу којима су најважније високе интелектуалне способности, креативност, појам о себи и извесне особине личности, висока мотисаност и посвећеност одређеној области људске делатности, односно активност - чији је крајњи продукт изузетно, еминентно постигнуће, производ значајан за свог ствараоца и његово окружење. Специфичније одређивање чинилаца и услова даровитости захтева позивање на поједине теорије (Максић, 1994а).

Један број аутора третира даровитост као јединствен феномен, тврдећи да постоје одређена заједничка својства даровитих појединаца без обзира на област у којој су даровити, док други говоре о посебним врстама даровитости, као што су интелектуална, академска, креативна, уметничка, социјална и психомоторна, наглашавајући разлике међу њима и значај тих разлика за суштину даровитог постигнућа у датој области (Максић, 1994б). У сваком случају, даровитост се увек испољава кроз конкретне области људске делатности (као што су наука, уметност, спорт). Нема правила о броју области у којима једна особа може бити изузетна, ни о тренутку када ће се овакво понашање и постигнуће појавити у животу појединца. Постоје велике индивидуалне разлике међу даровитим особама у количини дара који поседују и у могућностима да то што имају испоље и развију до друштвено вредних производа.

Даровитост одраслих особа представљају њихова постигнућа која потврђују поседовање потребних (најчешће високих или бар натпросечних) способности, креативности, мотивисаности, појма о себи. Са изузетком посебних и ретких случајева, као што је „чудо од детета“, даровита деца нису имала могућности да створе, направе или изведу своја даровита дела. У детињству и младости на даровитост највише указују високе способности, а посебно способност за учење. Даровита деца и млади, у поређењу са недаровитим, брже уче нове стратегије решавања постављених задатака и раније их досежу и то, пре свега, у области у којој се испољава њихова даровитост. Даровита деца поседују редовно већу количину знања од својих вршњака и другова из одељења о предмету свога интересовања (односно у области за коју су талентована). Али, није лако одредити да ли дете решава постављене задатке зато стоје талентовано за одређену област или, једноставно, зато што има већу количину знања о датој ствари (Borkowski & Peck, 1986).

Има мишљења да креативност мора бити присутна већ код деце. Једнаку количину ваљаних доказа нуде и други, који тврде да то не мора бити тако. У ствари, у покушајима тумачења статуса креативних капацитета многи аутори уочавају и истичу проблеме у њиховом мерењу закључујући да мере креативности које су доступне код деце не помажу много у идентификовању даровитости. Као једно од могућих решења предлаже се испитивање особина личности којима се може објаснити креативна продукција. То су: интровертност, интуитивност, аутономност, индивидуалност, флексибилност, отвореност духа, позорност и осетљивост (Feldhusen, 1986). У новије време, све су учесталији захтеви да се креативност не занемарује, без обзира на тешкоће у њеном мерењу, јер баш она разликује даровито од недаровитог понашања и постигнућа. „Права даровитост“ мора да обезбеди неочекиване, оригиналне и изненађујуће одговоре (Croplev, 1993a).

Сличан је проблем са мотивацијом и појмом о себи, то јест какво мишљење, слику о себи има, како себе види и вреднује даровито дете. Када дете испољава велико интересовање за одређену област и спремност да се посвети истрајно и упорно задацима из те области и када себе позитивно вреднује, верује у своје способности, оно може бити даровито али и не мора. Такође, ако дете није мотивисано или себе одређује негативно и неповољно, изражава сумњу у своје способности, испољава несигурност, анксиозност, неће да учи и слично, то уопште не мора бити показатељ одсуства даровитости (Betts & Neihart, 1988).¹ Развијање мотива за постигнућем и побољшање слике о себи спадају међу најзначајније циљеве многих програма за даровите ученике који се у њима успешно остварују (Feldhusen, 1986).

За потребе нашега рада опредељујемо се да детаљније изложимо три концепције даровитости. Бирамо најчешће цитиране и најутицајније теорије у доступној литератури, чији су аутори Стернберг (Sternberg, 1986, 1988), Рензули (Renzulli, 1986, 1992) и Гање (Gagne, 1994a,b). Осим што се могу сматрати репрезентативним за читаве класе сличних теорија, вредност ових теорија лежи и у томе што оригинално решавају релације између кључних појмова - способности, креативности и личности. У оквиру сваке теорије, поред основних постулата, биће посебно размотрено каква је улога школе и школског учења у развоју даровитости и стварању даровитих дела.

Стернбергова концепција даровитости је когнитивистичка и показује домет оваквог приступа у тумачењу даровитости. Рензулијева теорија има имплицитну теоријску основу, што значи да не наглашава посебно когнитивне операције/механизме нити развој, али је резултат уопштавања вишегодишњег искуства у васпитно-образовном раду са даровитом децом и блиска је школској реалности. Трећи изабрани аутор, Гање, нуди еклектички модел који разликује и одређује односе између даровитости и талената, даровитости и креативности и талената и креативности. Модел операционализује различите врсте талената и допуњен је описима талентованих ученика (који су дефинисани у низу истраживања).

Стернбергова теорија о даровитим особама

Даровитост. Стернберг (Sternberg, 1986) описује даровитост као изузетну, неуобичајену интелигенцију. За њено објашњење и разумевање аутор, према сопственом тумачењу, нуди сложену теорију коју изводи из своје теорије интелигенције. Даровитост није једнодимензионално својство, није потпуно иста код свих особа, као што није иста ни сама интелигенција. Даровитост се може досегнути

различитим putevima и испољавати кроз различите облике. Когнитивни, искуствени и адаптивни аспект интелектуалне даровитости објашњавају се компонентном, искуственом и контекстуалном подтеоријом. Прва подтеорија одговара на питање како су понашања интелигентна у било ком датом окружењу; друга подтеорија односи се на питање која су понашања интелигентна за дату индивидуу, а трећа подтеорија објашњава где су која понашања интелигентна (за кога и у којој средини).

Компонентна подтеорија повезује интелигенцију са унутрашњим светом особе и спецификује менталне механизме који леже у основи изузетно интелигентног понашања. Може се говорити о три врсте информационо-процесних компоненти. Стернберг разликује компоненте стицања знања, метакомпоненте и делатне компоненте, у зависности од тога да ли се ради о процесима који учествују у учењу како се нешто ради, у планирању шта ће и како ће се радити, или у самом обављању задатка. Метакомпоненте обухватају процесе вишег реда који се користе код планирања, праћења и одлучивања у току рада на задатку.

Извођачке компоненте се јављају при примени различитих стратегија за обављање задатка. Селективно кодирање, селективно комбиновање и селективно поређење су процеси који се срећу у току стицања новог знања.

Искуствена подтеорија односи се на значај претходног искуства са задацима који се решавају или на ситуације у оквиру којих се појављују постављени задаци. Овде се, према Стернберговим рецима, одређују тачке у континууму искуства дате особе са задацима или ситуацијама које најкритичније укључују употребу интелигенције. Најважније су вештине рада са новим, непознатим материјалом и способност аутоматизовања информационог процеса. Способности за рад са новим појављују се код разумевања задатка и код решавања задатка. Новина и аутоматизација иду заједно тако да, што је особа ефикаснија у погледу једне од њих, остаје више могућности да буде успешна и у другој. Међутим, са повећањем искуства опада новина и задатак постаје мање погодан за мерење интелигенције (са становишта новине),

Контекстуална подтеорија повезује интелигенцију са спољашњим светом који окружује дату особу. Свака, па и изузетна интелигенција испољава се у некој средини и окружењу. Изузетна интелигенција јавља се у контексту као сврховита адаптација на околину, као обликовање околине и као селекција околине која је релевантна за дату особу. Изузетна интелигенција не може се у потпуности разумети изван социокултурног контекста, као што и процена интелигенције једне особе може да се разликује од једне до друге културе. За мерење контекстуално усмерене интелигенције, могу се употребити три класе интелигентних понашања: способност решавања проблема, вербалне способности и социјалне компетентности.

Према Стернберговим рецима, креативност се може сматрати димензијом интелигенције (која допуњује количник интелигенције код идентификовања) и за тип даровитости. Први приступ доминира у ранијим радовима овога аутора, а други у радовима новијег датума. Дефинисање креативне даровитости као посебног типа даровитости не негира креативност као димензију интелигенције, већ омогућава прављење дистинкције између академске и креативне даровитости. Раздвајајући академску од креативне даровитости, Стернберг даје предност другој, због значаја који има за шире друштво. Инвестициону теорију креативне даровитости Стернберг развија у сарадњи са Лубартом (Sternberg & Lubart, 1993).

Креативна даровитост. Креативна особа пореди се са успешним економистом чији је радни мото „купи јефтино, продај скупо“. Креативна даровитост укључује когнитивне, стилске, личне, мотивационе и срединске аспекте који се разликују од оних укључених у академску даровитост. Ови аспекти могу се јасно уочити не само код одраслих особа већ и код деце, због чега ћемо их и ми овде приказати. Креативно даровите особе предлажу идеје које у почетку изгледају чудне и налазе се изван система идеја које имају други људи о датом предмету или проблему. Међутим, с временом, креативни појединци реализују своје идеје, убеђујући друге људе у њихову вредност, да би их пласирали и наметнули као решења у правом тренутку, када су те идеје високо цењене и вредноване. Креативно постигнуће потврђује се својим резултатима и прихвата онда када решава постојећи проблем.

Најхитније интелектуалне карактеристике креативно даровитих особа представљају њихове способности да виде проблеме на другачији начин од осталих људи, да мисле дивергентно о могућим решењима и да користе процесе увиђања приликом решавања проблема или испуњавања задатка. Креативно даровити људи су изузетно усрпештии у дефинисању проблема, стратешкој употреби дивергентног мишљења и вештинама селективног кодирања, поређења и комбиновања информација. Истраживања показују да појединци који долазе до креативних решења, док дефинишу и редефинишу постављени проблем, користе специфичне менталне представе. Дивергентно мишљење обезбеђује даровитим особама већи и бољи избор стратегија за решавање проблема. Селективно кодирање омогућава уочавање потенцијално релевантног из мноштва информација за разумевање или решавање проблема; поређење представља довођење у везу нових информација са старим на другачији начин од оног који користи већина људи, а комбиновање подразумева удруживање идеја међу којима други људи не виде везу.

Следећу карактеристику креативно даровитих људи представљају њихова велика знања. Стварању креативних дела претходе године учења и стицања знања. Даровита деца проводе много времена прикупљајући информације у области свога интересовања, што им обезбеђује добру основу знања. Поседовање знања о одређеном предмету помаже појединцу да створи рад који ће бити нов у датој области, дозвољава му да се постави као опонент (неко ко се супротставља нечему стоје било тачно раније али више не важи, није истина или није довољно да објасни појаву на коју се односи) и, уопште узев, обезбеђује стварање квалитетног рада. Међутим, велико знање може имати негативан утицај на креативност у том смислу што ограничава перспективу појединца, умањујући његове способности да понуди свеже идеје.

Појединци могу имати исте високе способности али ће њихово постигнуће бити различито, зато што се међусобно разликују по томе како користе те своје способности. Склоност појединца да користи своје способности на одређени начин представља његов интелектуални или когнитивни стил. Стернбергова (Sternberg, 1988) теорија когнитивних стилова заснована је на појму менталног самоуправљања. Принципи којима људи управљају својим мислима упоредиви су са принципима којима влада надгледа народ. Слично управи која има три основне функције, законску, извршну и судску, ментални процеси могу се груписати у законске, извршне и судске. Законска функција ствара, формулише и планира. Извршна функција изводи планове које је створила законска функција. Судска функција укључује суђење, анализирање и критиковање, што је неопходно за процењивање онога што су законска и извршна функција смислиле и урадиле.

По Стернберговом уверењу, сваки човек у свом менталном функционисању испољава доминацију једне од напред описаних функција које представљају његов стил мишљења. Особе са законским стилем воле да стварају своја правила, раде на проблемима који су јединствени, на задацима који су слабије структурирани и захтевају конструктивно планирање. Особе које имају извршни стил воле да следе правила и израчунавају који путеви су најбољи за примену плана, преферирајући проблеме са задатом структуром. Људи са судским стилем воле да процењују правила и процедуре, да суде о постојећим структурама и да испитују понашање људи. Креативно даровите особе одликује претежно законски стил. Овај стил мишљења обећава најбоље услове за испољавање креативности, стварајући ситуације које захтевају увођење новог и укључивање маште да би се преместило непознато, повезало разнородно итд.

Настављајући аналогију између менталног функционисања човека и управљања државом, Стернберг одређује когнитивни стил према нивоу на коме особа мисли и решава задатак као општи и специфични, слично државној управи која се према области коју обухвата дели на глобалну и локалну. Опште или глобално процесирање информација одговара федералној влади, а специфично или локално - управи локалне заједнице. Док глобални стил подразумева давање целовитих решења задатка и решавање општијих и значајнијих питања, локални стил се посвећује решавању делова задатка. Висока креативна даровитост укључује обраду информација на глобалном плану, решавање целовитих и значајнијих питања. Проблеми локалног значаја су најчешће само делови општијих проблема, међукораци у решавању проблема којима се бави глобални стил.

Особине личности представљају следећи ресурс креативне даровитости о коме говоре Стернберг и Лубарт. Да би особа створила креативно дело потребно је да има и одређени склоп особина које ће јој у томе помоћи. Међу карактеристикама личности највећи значај имају: способност толерисања нејасноћа, спремност за умерено преузимање ризика, жеља да се превазиђу тешкоће када се на њих наиђе у раду и да се издржи упркос њима, да се иде даље, напредује и „расте“ у датој области. Неопходна је и извесна количина самопоштовања, које ће помоћи појединцу да поднесе и реси проблеме са којима се сусреће, док не заврши то што ради и док се и други не увере у вредност тога на чему је рађено.

Разликујући мотивацију усмерену на циљ (спољашњу) и мотивацију усмерену на задатак (унутрашњу), Стернберг и Лубарт тврде да код креативно даровитих особа доминира мотивација оријентисана на задатак. Аутори креативних дела испољавају велико интересовање и љубав за предмет којим се баве, високу концентрацију пажње и, уопште, упорно раде у одређеној области и на одређеном проблему док не дођу до његовог решења. Међутим, као што интринзична мотивација сама по себи неће створити креативно дело, тако ни екстринзични мотиватори нису супротни креативности. У одређеним етапама рада на задатку спољашњи мотиватори су врло пожељни. Њихов позитиван утицај огледа се у томе што подстичу појединца не скрећући његову пажњу са задатка. Спољашње награде могу успешно да мотивишу креативну продукцију у случајевима када већ постоји висок ниво мотивације оријентисане на задатак, што се дешава у каснијим фазама креативног рада (онда када се идеја реализује).

Истраживања показују да креативно даровите особе имају жељу да постигну савршенство у томе што раде, теже да то што раде ураде одлично, да самоактуализују своје потенцијале, као и да задовоље жељу за интелектуалном новином. Резултати истраживања нису сасвим сагласни у погледу начина на који ови мотиватори утичу на

стварање креативног дела. На пример, док је потврђена позитивна корелација између интринзичне мотивације и креативног постигнућа, жеља за самоизражавањем (која представља један од интринзичних мотиватора), осим повољног, може да има и неповољан утицај на креативност. Ово се дешава када се особа која ради на решавању задатка сувише усмери на остварење постављеног циља. Превелика жеља често блокира приступ креативним решењима.

Све наведене карактеристике, способности, знања, когнитивни стил, особине и мотивисаност, претварају се у креативну даровитост у интеракцији са окружењем у којем се особа налази. Средина највише утиче на развијање креативности својом опремљеношћу, садржајима и оријентацијама, награђивањем и вредновањем креативних производа. Поједине средине посебно су стимулативне јер омогућавају учење и стицање потребног искуства, и пружају добре узорке који подржавају креативно стварање. Креативни ствараоци често потичу из породица и средина које су могле да им обезбеде повољне услове за њихов развој (упознавање са облашћу, стицање знања, потребан материјал за рад).

Оно што важи за породицу, важи и за остале друштвене институције. Креативно понашање испољава се тамо где се награђује, што значи да средина која награђује некреативно, конформистичко понашање не може да очекује креативност људи који у њој живе. Процењујући вредност понуђених креативних решења, средина одређује њихову судбину и судбину њихових стваралаца и тако утиче директно на њихово будуће понашање. Једна идеја може бити у једној средини процењена као вредна, а у другој као безвредна. У зависности од тога где се појединац налази, он ће бити подстакнут или обесхрабрен да настави са својим радом.

Само неки одлични ученици успевају да касније постану креативни ствараоци. Зато, разматрајући улогу школе у развоју и подстицању даровитости, Стернберг и Лубарт своју пажњу усмеравају на могућности које школа нуди за развој креативне даровитости. Своје анализе закључују констатацијом да је данашња школа место где постоје мале могућности за развој креативности ученика. Школи се могу дати озбиљне примедбе, почев од интелектуалних процеса које захтевају школски задаци, преко квалитета знања која нуди и когнитивног стила који подстиче, до особина личности и типа мотивације који се развија.

Дивергентно мишљење је мало или нимало заступљено у школском раду. Школско учење се своди на запамћивање што већег броја информација које се презентују у облику чињеница. И када се дозвољава размишљање и трагање за одговором, школске оцене се дају на другачији начин. Тражи се један, тачан одговор до којег је ученик дошао на начин који је показао наставник. Оцене су толико значајне да ученици брзо науче да не ризикују, већ мисле и одговарају на тражени начин. Вођени спољашњом мотивацијом могу да постигну висок успех у школи, а да уопште нису стварно заинтересовани нити везани за задатке које испуњавају. Коначни резултат је да ученик не развија мотивацију усмерену на задатак, која му је неопходна за креативну продукцију.

Кроз целокупно школовање, наставник одређује шта ученик треба да ради, а од ученика се очекује да то што се тражи и уради. Очигледно је да се награђују ученици који испољавају извршни когнитивни стил. Могућности за развијање законског и општег, глобалног стила су врло мале. Нису само школски задаци такви да подржавају локално-извршни стил, већ су такви и задаци у тестовима којима се мере способности ученика. Стандардним тестирањем идентификују се ученици са извршно-локалним стилем, који се радом у школи потврђује и награђује. На тај начин креативност се не

тражи и не подстиче. Стернберг и Лубарт су врло критични. Примедбе о погрешном избору и неадекватном раду односе се, како на обавезни програм тако и на разне програме који су намењени даровитим ученицима. Ови програми пружају сличне могућности које пружају редовни програми, не утичући битно на креативност ученика.

Рензулијева теорија о даровитим понашањима

Даровитост. Рензули (RenzuUi, 1986) под даровитошћу подразумева даровито понашање. Даровито понашање састоји се од понашања које одражава интеракцију три групе карактеристика: натпросечне интелектуалне способности, висок ниво посвећености задатку и висок ниво креативности. Даровита и талентована деца су она која поседују, или су способна да развију, овај композитни склоп црта и примењују га на било коју потенцијално вредну област људског рада. Даровитост деце разликује се од даровитости одраслих. Деца могу да буду даровита тако да успешно испуњавају задатке који им се постављају у школи и код куће, испољавајући уз то велику способност учења.

Одрасле особе постижу креативно-продуктивну даровитост која захтева обавезно присуство све три групе помињаних карактеристика, тешко се мери и ретко јавља. Даровито понашање појављује се код неких људи, у неким периодима живота и под одређеним условима. Висок ниво остварења у различитим областима захтева различите степене интелигенције. Рензули прихвата опредељење већине истраживача да је за висок ниво креативно-продуктивног остварења у одређеном пољу потребна натпросечна, али не обавезно изузетно висока интелигенција. Када је количник интелигенције једнак или већи од 120 увећава се значај других, неинтелектуалних варијабли за квалитет постигнућа.

Рензули говори о добрим натпросечним способностима, спецификујући опште и посебне способности које у њих улазе. Од општих способности помињу се: висок ниво апстрактног мишљења, вербално и нумеричко резонување, схватање просторних односа, меморија и вербална флуентност; адаптација на нове ситуације и обликовање нових ситуација које се срећу у спољашњој средини; и аутоматизација информационог процеса (брзо, тачно и селективно преношење информација). Посебне способности обухватају примену различитих комбинација општих способности на једну или више области знања или области људског деловања; капацитет за тражење и одговарајућу употребу формалног знања, знања које се подразумева, технике, логике и стратегија у решавању појединих проблема или манифестација специјализованих области деловања; и капацитет за издвајање релевантних информација које су повезане са појединим проблемом, облашћу проучавања или деловања.

Посвећеност задатку подразумева капацитет за велику заинтересованост, занос, фасцинацију и укљученост у проблем, област проучавања или облик људског изражавања, капацитет за истрајност, издржљивост, одређеност, тежак и посвећен рад; самоповерење, јак его и веровање у сопствену способност за извођење значајног посла, ослобођеност од осећања слабости и немоћи, тежњу за постигнућем; способност да се идентификују проблеми у посебним областима; способност да се буде на главним токовима размене и новина у датим областима; постављање високих стандарда за сопствени рад; задржавање отворености и спремност да се прихвати критика од других, као и да самог себе критикује, и развијање укуса за лепо и квалитетно (како у свом раду, тако и у раду других људи).

За Рензулија, креативност у оквиру даровитости представља флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења, а испољава се као: отвореност за различита искуства, пријемчивост за ново и другачије (чак ирационално) у мислима, деловању и производима код себе и код других људи; радозналост, спекулативност, склоност пустоловинама, „ментална живахност“, жеља за преузимањем ризика у мислима и стварним активностима; осетљивост за детаље, естетске одлике идеја и ствари, и жеља да се реагује и дела према спољашњим стимулусима на сопствене идеје и осећања.

Креативна продукција. Слично Стернбергу, Рензули у својим новијим радовима посебну пажњу посвећује креативности коју дефинише као креативну продуктивност (Renzulli, 1992). Овај аутор заинтересован је за креативна понашања која се испољавају кроз креативно постигнуће и производе. После вишегодишњег бављења специфичним образовним потребама даровите деце и са великим искуством у креирању услова који ће помоћи развој њихове даровитости, Рензули прави своју парадигму за проучавање креативне продуктивности младих (слика 1). Понуђени тродимензионални модел обухвата три групе релевантних варијабли. То су области људске делатности у оквиру којих се развија креативна продукција, типови креативности који се могу развијати и све остале варијабле које делују на креативну продукцију (из окружења, личности појединца о којем је реч и ширег контекста у којем живи).

Слика 1: Парадигма за проучавање креативне продуктивности младих (Renzulli, 1992: 172)



Анализа креативне продукције може да пође од карактеристика појединца. Код ученика, мора да укључи њихове способности, интересовања и стилове учења као најважније личне варијабле. За разматрање услова за подстицање креативне продукције важно је одредити тип креативности који се развија. Рензули разликује ситуациону и реално-продуктивну креативност. Ситуациона креативност се дешава у структурираној ситуацији, када се решава постављен проблем, а ангажовани

појединац доживљава свој рад као самоактуализирајућу активност. Реално-продуктивна креативност подразумева рад на самостално изабраном проблему, уз коришћење аутентичне методологије и резултира, доводи до стварања јединственог постигнућа. Специфичности креативне продукције проистичу још из области у којој се креативни рад изводи (уметност, природне науке, науке о човеку, математика, друштвене науке) и варијабли из контекста које утичу на креативан процес (специфичне потребе, дух времена, узраст, културни и социјални миље, шире окружење).

Гањеова теорија о даровитим постигнућима

Даровитост. За разлику од Стернберга који тражи даровитост у когнитивним механизмима и процесима и Рензулија који разматра даровита понашања, трећи изабрани аутор, Гање, у центар свога интересовања ставља даровито постигнуће.² За Гањеа даровитост представља изразиту натпросечну компетентност у једној или више области способности (интелектуалној, креативној, социоемотивној и сензомоторној), а изразита натпросечност у једном или више подручја људских активности је таленат. Кључна претпоставка првобитне верзије ове теорије била је да се домени способности разликују од подручја активности, али се свако подручје талента подудара са карактеристичним профилем способности којим се може објаснити изузетно постигнуће појединца. Креативност је само једно од подручја људских способности које може, али не мора обавезно, да учествује у свакој области даровитости (Gagne, 1985).

Ово тумачење претрпело је извесне измене, у међувремену. Заокружујући свој, како га сам назива диференцирани модел даровитости и талената, Гање (Gagne, 1994a) прави јасну разлику између даровитости и талената. Даровитост означава поседовање и коришћење неувежбаних и спонтано изражених природних способности (потенцијала, дара) у најмање једној области способности, у степену који омогућава детету да се у поређењу са вршњацима, по тој карактеристици, нађе међу 15% најбољих. Таленат означава супериорно владање систематски развијеним способностима (или вештинама) и знање у бар једном пољу људске активности, у степену који сврстава дететово постигнуће међу 15% најбољих резултата његових вршњака који су активни у том пољу или пољима.

Следећи статистички критеријум, Гање даље спецификује структуру групе која се може означити као „талентоване особе“. У оквиру 15% најбољих, који представљају основну категорију талентованих особа, могу се разликовати три подгрупе - нижи, средњи и највиши ниво постигнућа. Нижи ниво постигнућа означен је као „умерено талентовани“ и обухвата 2-3% најталентованијих особа и највиших резултата у пољу које се посматра. Као „високо талентоване“ особе могу се означити једна до две особе на хиљаду људи, а „екстремно талентовано“ је само двадесет до тридесет особа од милион људи. Осим појмовног одређења даровитости и талената, Гањеов модел садржи и објашњава развојне процесе који помажу развој потенцијалне даровитости до манифестованог талента, уз присуство и активно дејство катализатора (слика 2).

Гање најпре одређује домене даровитости, то јест потенцијала. Модел садржи пет домена способности: интелектуалне, креативне, социоафективне, сензомоторне и „остале“ (на пример, екстрасензорна перцепција, исцелитељски дар). Интелектуални потенцијали обухватају резонување, памћење и суђење. Креативан дар односи се на оригиналност, инвентивност, хумор и друго. Социоафективни потенцијал испољава се

кроз емпатију, самосвест, водство, а сензомоторни преко снаге, fine моторне контроле, трајања и флексибилности моторних радњи.

Дарови су природне способности које имају генетску основу и могу се опазити у сваком задатку са којим се дете суочава у току свога школовања. На пример, интелектуалне способности-су потребне да се научи читање и писање, да се говори страни језик и разумеју појмови из математике и природних наука; креативне способности омогућавају да се ресе разни проблеми са којима се дете сусреће и да се направи оригиналан рад у књижевности, уметности и науци; физичке способности су укључене у спорт, музику и техничко образовање; социјалне способности деца користе у својој свакодневној интеракцији са друговима из разреда, наставницима и родитељима.

Потенцијали, односно дарови, могу се лакше уочити код млађе деце зато што су утицаји из околине и систематско учење деловали само у ограниченој мери, тако да се оно што дете уме и зна не може приписати њима. Код старије деце, па и одраслих особа, дарови се испољавају преко лакоће и брзине којом појединци стичу нове вештине у било ком пољу људске активности. Што се лакше и брже учи, веће су природне способности. Како сам Гање каже, то су оне природне способности које неки лаици зову „таленти“ или „природни таленти“, док их он именује као „дарове“.

Дарови, природни потенцијали прогресивно се трансформишу у таленте који представљају добро трениране и систематски развијене вештине које карактеришу одређено поље људске активности или постигнућа (извођења). На слици 2, приказана су нека од тих поља и то она која су релевантна за младе школског узраста. Најзначајнија поља су везана за школске предмете и школско постигнуће, стратешке игре, област технологије, уметности, социјалних односа, рада и спорта. На првом месту је таленат за поједине школске предмете, као што су језици (матерњи и страни), математика, природне и друштвене науке. Ови таленти потврђују се високим школским оценама. Таленти који се описују у даљем тексту срећу се у школи и ван ње.

Таленат за стратешке игре испољава се у игрању шаха, слагању слагалица и игрању видео игара. Технолошки таленти могу бити у области механике, рада на компјутеру и других области технологије. Уметнички таленти су ликовни, драмски и музички. Социјални таленти долазе до изражаја у свим ситуацијама које укључују интерперсоналне односе, као што је испуњавање улоге татора и вођење школске политике. Пословни таленти испољавају се у оним пољима у којима млади могу да раде (трговина, предузетништво), а спортски кроз разне спортске дисциплине. Али, природна физичка способност руку може се уобличити у мануелне способности пијанисте, сликара или играча видео игара, које у сваком конкретном случају постају таленти. На сличан начин, интелигенција као природна способност може постати научно резонување хемичара, анализа игре шахисте или стратешко планирање једног атлете.

Природне способности или дарови могу се описати као „сиров материјал“ који представља саставни део талента. Ово значи да таленти обавезно укључују присуство натпросечних природних способности из чега следи да нико не може бити талентован ако претходно није даровит. Међутим, ако је неко даровит не значи обавезно да ће постати талентован. Пример за овај случај представљају многа интелектуално даровита деца која у школи не постижу одговарајући висок академски успех. Њихове природне способности остале су на нивоу потенцијала. Школски неуспех најспособнијих ученика је озбиљан лични и друштвени проблем. Један од кључних задатака школе је да трансформише почетне потенцијале ученика у праве таленте.

Развојни процеси представљају следећи елемент модела који повезује потенцијале и таленте, а чине их учење, увежбавање и коришћење. Процес развијања талената одвија се када се дете или адолесцент укључе у систематско учење, када се одређена активност увежбава и када се користи у пракси. Сва три процеса једнако су важна и ниједан од њих не може се изоставити. Ови процеси су присутнији и интензивнији што је виши ниво талента који се тражи. Испољавање вишег талента укључује и веће учење, вежбање и праксу. На развојне процесе делују две групе фактора које Гање назива катализаторима.

Међу катализаторима из личности најважнија је мотивација која започиње процес развоја талента. Мотивација помаже претварање дара у одређени таленат. Почетне способности преображавају се у одређени таленат зависно од тога колико је појединац мотивисан да учи, вежба и да их користи. Мотивација је та која води појединца преко препрека, кроз досаду и омогућава превазилажење повремених неуспеха који нужно стоје на путу развоја сваког талента, ма колики били потенцијали које особа има. Релевантне карактеристике личности чине, такође, темперамент и особине. Темперамент, као наслеђена предиспозиција особе да се понаша на одређени начин и стечени стилови (карактеристике личности и ставови) доприносе значајно развоју талента, било да га стимулишу или успоравају (а могу и да га блокирају).

Једнако значајан катализатор развоја талента представља окружење појединца. Утицај средине може се посматрати на макро и микро плану. Макро план обухвата улогу средине као географске, демографске и социолошке категорије. У микрооквирима, средина делује преко породице и њених битних карактеристика, као што су социоекономски статус, величина, личност родитеља и њихови васпитни стилови. Уопште узев, средина делује преко одређених особа, значајних догађаја и појединачних пројеката. Поред родитеља, вршњака и наставника, значајне особе могу постати други рођаци и људи из ближег и даљег окружења, који делују позитивно или негативно на развој талента одређеног детета. Сви сусрети и ситуације у којима дете добије награду или доживи неку несрећу (као што су болест или смрт родитеља) представљају значајне догађаје који могу и најчешће имају критичан утицај на развој његових потенцијала.

Креативност. Као што се може видети из изложеног модела, креативност за Гањеа (Gagne, 1994а), постоји као врста даровитости. Креативност је једна од способности, потенцијал, док се, према најновијим радовима, не може говорити о креативном таленту, јер се креативна надоградња утапа у област и предмет кроз који се испољава. Креативност се испољава у разним областима, где представља мање или више значајан аспект понуђеног производа, постигнућа или обављања неке радње. Креативности нема у реалности независно од предмета и активности које је садрже, те стога нема ни смисла да се креативни таленат посебно анализира.

Код Гањеа, тумачење улоге школе у развоју дечијих талената знатно је скромније од оног које нуде два претходна аутора, Стернберг и Рензули. Оно што се може наћи код овог аутора су профили талентованих ученика. Гање је прикупио велики број описа које је назвао прототиповима даровитих ученика и испробавао их у више истраживања. Испитивања дају различите комбинације типова, откривајући непотпуност једних и преклапање других. Описи, ипак, пружају корисне информације и то баш због чињенице да су потврђени као школска реалност. Шира верзија имала је четрдесет прототипова (табела 1). Ови описи садржавали су интелектуалне, социо-афективне, креативне и физичке ставове и академске, техничке, уметничке и

интерперсоналне таленте. У једној од последњих верзија, губе се креативни ставови и технички таленти.

Четрдесет описа талената распоређени су у шест верзија упитника које су примењене на узорку од 2350 ученика ИВ, В и ВИ разреда и њиховим наставницима. Било је укупно 88 група испитаника које су међусобно упоређиване. Интерперсонална сагласност је израчуната за сваки протопит у свакој групи, при чему је већина прототипова, према рецима аутора, задржала прихватљив ниво (Gagne, Begin & Talbot, 1993). Значајна варирања појавила су се у вези са малим ефектом узраста и великим ефектом прототипова, што је узето као потврда да интерперсонална сагласност зависи највише од домена способности и поља у којем се јавља процењивани таленат. Другови су се највише слагали у процењивању интелектуалних и физичких способности, затим академских и уметничких талената, док је најмање слагање постигнуто у процењивању социоафективних способности и интерперсоналних талената.

Даље испитивање прототипова талентованих ученика настављено је тако што је израчунат број ученика за сваку групу способности и талената и анализирани су они ученици који су ушли у 15% најспособнијих у својој групи. Анализа ових података показала је да више од половине понуђених описа (60%) показује полне разлике. Процене су у складу са општераширеним стереотипијама о мушкој и женској популацији (Gagne, 1993). Одређене способности и таленти два пута се више везују за мушку него за женску децу. За дечаке је чешће процењивано да имају физичке способности и техничке таленте, док су девојчице чешће процењиване као талентоване за уметност (посебно музика) и са вишим социо-афективним способностима. Није било разлика у датим проценама између ученика и наставника нити између ученика нижих и виших разреда, што указује на чврстину изречених судова и њихово рано формирање.

Према најновијим испитивањима, листу од дванаест најчешћих типова даровитих ученика у учионици чине: енциклопедиста, „муња“, поверљив тип, дипломата, гимнастичар, тип са брзим рефлексима, граматичар, географ, комичар, инструменталиста, судија и координатор (Gagne, 1994b). Списак обухвата по два представника интелектуалних ставова (енциклопедиста и „муња“), социо-афективних ставова (поверљив тип и дипломата), физичких ставова (гимнастичар и тип са добрим рефлексима), академских талената (граматичар и географ), уметничких талената (комичар и инструменталиста) и интерперсоналних талената (судија и координатор). Следи детаљнији опис њихових карактеристика. Уочавамо да се најчешће ради само о једној карактеристици која је доминантна и да је та карактеристика одређена релативно (у односу на осталу децу, већину, прошек).

Енциклопедиста пуно зна о разним стварима и изван школских предмета. „Муња“ брзо разуме објашњење и често налази одговоре пре других. Поверљив тип је ученик који зна да слуша и чува туђе тајне, да утеши друге и учини да им буде добро. Дипломата лако склапа познанства и пријатељства, лако комуницира са одраслима и децом које не познаје. Гимнастичар је јако добар у физичким вежбама које захтевају ритам, равнотежу, флексибилност и координацију. Особа брзих рефлекса је ученик који је врло вешт са рукама, добар у играма које захтевају брзе рефлексе. Граматичар добро зна граматичка правила и пише без грешака. Географ зна пуно о различитим крајевима света и начину живота у појединим земљама. Комичар насмеје сваког својим вицевама, имитацијама и импровизацијама. Инструменталиста добро свира један или више музичких инструмената. Судија је успешан у решавању спорова између ученика, зна да помогне другима како да направе компромис и да се договоре, сложе.

Координатор је добар организатор, када се ради на пројекту мисли о свим детаљима, зна како да расподели посао и све стиже на време.

Целокупан истраживачки рад који је праћен значајним променама у листи талентованих ученика указује на њену релативност од узорка на којем је добијена. У том смислу, чини нам се кориснијом шира верзија, док се краћа листа може прихватити као подсетник, списак најчешћих врста талената. У школи се ради са ученицима који изгледају тако како их је описао Гање или, прецизније речено, о већини ученика наставници и њихови другови из одељења (па и сами ученици о себи) знају оно што се може изрећи предложеним описима. Од описа до конкретних ученика са којима наставник ради у одељењу, потребно је још пуно информација о њиховим могућностима и потребама, као и инвентивности наставника да би се подржали њихови таленти. При том, наставник мора знати да се у одређеном тренутку могу пронаћи неки од описаних талената, као и да се у сваком тренутку могу појавити, дефинисати и тражити неки други таленти.