

## **DAROVITOST I KOMPETENTNOST NASTAVNIKA U FUNKCIJI RAZVOJA NADARENIH UČENIKA**

---

**Rezime:** U referentnim stručnim i naučnim publikacijama, darovitost se shvata kao izuzetno kompleksan i višestruko determinisan fenomen, čiju suštinu sačinjavaju sinergetski uticaji iznad prosječnog prirodnog potencijala, motivacije i kreativnosti, koji pojedincu omogućuju da kontinuirano, u jednoj ili više oblasti, ostvaruje vanserijsko postignuće. Ona je, zapravo, uslov i rezultat nadprosječnih psihofizičkih dispozicija, optimalnog socijalnog okruženja i postojećih crta ličnosti, koje individui generišu snažnu i gotovo neiscrpnu pokretačku energiju, neophodnu za ostvarivanje visokih postignuća. Shodno tom saznanju, savremena pedagoško-psihološka teorija i praksa nas upozoravaju, da se ni najgenijalniji prirodni potencijali pojedinca, neće nikada, sami po sebi, transformisati u aktivne sposobnosti, bez njegovog maksimalnog rada i kontinuiranog angažovanja, uz permanentno podsticanje cjelishodnim vaspitno-odrazovnim aktivnostima, organizovanim u povoljnom i produktivnom školskom, socijalnom i kulturnom okruženju. Budući da su nadareni učenici rijetki, ali i izuzetno dragocjeni resursi, idejni tvorci, stvaraoci i pokretači vlastitog i opšte društvenog razvoja, težište ovog rada je fokusirano na teorijsku analizu i elaboraciju uloge i značaja profesionalno kompetentnih i nadarenih nastavnika, u procesu identifikovanja, kreiranja i modelovanja optimalnog didaktičko-metodičkog i šireg vaspitno-obrazovnog ambijenta, u kome će daroviti pojedinci imati bezrezervnu podršku i pomoć u procesu razvoja njihovog svekolikog psihofizičkog potencijala. Izvjesno je, da se daroviti učenici ne razlikuju od svojih vršnjaka samo po nadprosječnim opštim ili specifičnim sposobnostima i izvanrednim školskim rezultatima, već i po svojim emocionalnim, karakternim, motivacionim i drugim osobinama. Kod nekih su te vrline relativno lako uočljive, dok su kod drugih manje-više, uspješno prikrivene. Bez obzira na to, naša analiza, kao i mnoge druge koje su joj prethodile, pokazuju da se darovitost na svojevrsan način najčešće manifestuje tako, da se može prepoznavati i otkrivati preko različitih indikatora. Stoga je nastavnik dužan da ih pažljivo prati, prepoznaje i ispravno tumači, kako bi se pravovremeno i kompetentno uključio u proces otkrivanja i identifikovanja darovitih učenika. Uz nužan predušlov, da se taj višestruko kompleksan zadatak obavi maksimalno savjesno, objektivno i odgovorno, darovit, a istovremeno stručan i didaktičko-metodički kompetentan nastavnik, zavisno od identifikovane vrste, stepena i sklopa ličnosti nadarenog pojedinca, u saradnji s pedagoško-psihološkom službom i roditeljima učenika, pristupa planiranju, programiranju, usaglašavanju i neposrednoj realizaciji cjelishodnog nastavnog kurikuluma. Od njegove profesionalno-stručne kompetentnosti, a darovitosti – posebno, ponajviše zavisi da li će i u kojoj mjeri nadareni učenik imati neophodnu stručnu, pedagoško-psihološku, didaktičko-metodičku i svaku drugu podršku. Imajući u vidu činjenicu, da je rad sa nadarenim učenicima kompleksan, profesionalno izazovan, nepredvidiv i veoma odgovoran, stoga tim delikatnim zahtjevima mogu najefikasnije odgovoriti, prije svega, daroviti, kvalitetno profesionalno osposobljeni i adekvatno motivisani nastavnici.

**Ključne riječi:** darovitost, profesionalna kompetentnost, razvoj, učenik, nastavnik.

---

### **Uvod**

Darovitost je relativno rijetka, ali istovremeno i veoma zagonetna osobina individue. Riječ je o najdragocjenijem ličnom, porodičnom i opštedruštvenom potencijalu, koji je neophodno pravovremeno prepoznati, otkriti i identifikovati. Samo uz taj nužan, ali ne i dovoljan predušlov, nadprosječne dispozicije moguće je transformisati (uz permanentnu individualnu aktivnost, kvalitetno osmišljeno i organizovano obrazovanje, te bezrezervnu porodičnu, školsku, lokalnu i širu društvenu podršku), u aktivne sposobnosti, koje će

---

<sup>1</sup> niksi@t-com.me

nadarenim pojedincima omogućiti da ostvare vanserijska postignuća. Ako su ovi preduslovi objektivno utemeljeni, a čini se da jesu, onda su pored roditelja i vaspitno-obrazovnih institucija, nastavnici najpozvaniji i najodgovorniji za stručno identifikovanje i efikasno podsticanje rada, razvoja i afirmisanja nadarenih učenika. Da li će, u kojoj mjeri i s kakvim uspjehom nastavnici uspjeti da realizuje ove izuzetno složene i odgovorne zadatke, ponajviše zavisi od njegove profesionalno-stručne i didaktičko-metodičke kompetentnosti, pri čemu se ne smiju marginalizovati karakterne, motivacione i etičke osobine, te čitav niz objektivnih i subjektivnih faktora, koji manje-više utiču na obavljanje njegove primarne vaspitno-obrazovne misije. Zagonetno jeste, ali uprkos tome i relativno lako pretpostaviti, kako se osjeća nadareni učenik kada definitivno shvati da s njim radi darovit, stručan i sazajno istraživački disponiran, odnosno motivisan nastavnik. A kada te gotovo nevjerovatne koincidencije postanu svjesna obojica, onda se njihovoj zajedničkoj sreći i zadovoljstvu vjerovatno i ne nazire kraj.

Budući da svrha i opseg ovog rada ne dozvoljavaju da studioznije analiziramo i šire elaboriramo sve postupke i procedure od puočavanja, odnosno identifikovanja darovitog učenika, pa do vrednovanja njegovog svekolikog vaspitno-obrazovnog postignuća, stoga ovom prilikom svjesno apstrahujemo, istina veoma značajne i složene identifikacione postupke, uključujući i u pedagoškoj nauci poznate oblike i modalitete školovanja i ekskluzivnog podsticanja njihovog rada i razvoja. To zapravo znači da je naša pažnja usredsređena na identifikovanje i apostrofiranje ključnih osobina nadarenih učenika i nastavnika, kao zajedničkih ishodišta iz čije suštine zakonomjerno proističu osnovne uloge i didaktičko-metodičke strategije, koje profesionalno kompetentnom i darovitom nastavniku stoje na raspolaganju u procesu institucionalno-organizovanog vaspitno-obrazovnog rada s nadarenim, ali i svim drugim učenicima. U tom kontekstu, elaborirani su različiti didaktičko-metodički pristupi, scenarijumi, nastavni oblici, vrste, modaliteti i nastavni sistemi, racionalno kombinovani i podržavani cjelishodnim nastavnim medijima i tehnologijama. Ova svekolika didaktička aparatura mora da bude u funkciji modelovanja podsticajne vaspitno-obrazovne klime s prvenstvenim ciljem da se svakom pojedincu obezbijede adekvatni uslovi za sticanje dragocjenog znanja i vještina eksperimentisanjem, istraživanjem i otkrivanjem, uz maksimalno angažovanje i participaciju svih njegovih sazajnih potencijala. Koju će vrstu nastave, oblik, strategiju ili njihovu kombinaciju, u datom trenutku preferirati nastavnik, prvenstveno zavisi od tipa i stepena darovitosti učenika, ali i od njegove personalne nadarenosti, stručne osposobljenosti, didaktičko-metodičke kopetentnosti, te niza emocionalnih, motivacionih i etičkih osobina koje ga karakterišu kao integralnu ličnost.

### **Pokušaj pojmovno-terminoloških pojašnjenja**

Osnovu i suštinu naslova ovog rada situiraju tri ključna pojma, odnosno terminološke odrednice. Riječ je o pojmovima: nastavnik, darovitost i kompetentnost. Ova dva posljednja, u brojnim publikacijama, stručnoj i svekolikoj drugoj javnosti, prilično se neprecizno, a katkad i sasvim pogrešno koriste. Ako bi se ova opaska odnosila samo na ljude iz krugova laičke javnosti, ne bi to predstavljalo poseban problem. Međutim, konsultujući raznovrsne stručne i naučne izvore, shvatili smo da pojedini autori, zavisno od obrazovanja, naučne, filozofske, kulturološke i druge provinijencije, izuzimajući pojam *nastavnik*, još nepreciznije od laika koriste preostale dvije sintagme. Nerijetko se one nedosljedno i naučno nekonekventno upotrebljavaju u različitim situacijama i kontekstima, tako da izazivaju nedoumice, konfuziju i nesporazume, kod šire čitalačke populacije. Iz ovog terminološkog galimatijasa, možda bi se u izvjesnom smislu mogao izuzeti samo termin *nastavnik*, čije se poimanje u našem jeziku odomaćilo i uglavnom se pod njegovom suštinom podrazumjeva

posebno obrazovan i osposobljen stručnjak, zadužen za neposredno planiranje, organizaciju i realizaciju vaspitno-obrazovne djelatnosti. „Nastavnik ostvaruje društvene ciljeve i zadatke pružajući učenicima teorijska i praktična znanja i umeća, formirajući kod njih pravilan pogled na svet...” (Gordon, 2003: 2). To je uopšten i široko prihvaćen pojam koji ne pretenduje da prejudicira nivo obrazovanja na kojem pojedinac izvodi nastavu, na užu specijalnost – oblast, struku, niti hijerarhijsku poziciju koju titular ovog časnog zanimanja zauzima u konkretnoj vaspitno-obrazovnoj instituciji. Zato bismo pod odrednicom *nastavnik* podrazumijevali sve sertifikovane i za nastavu osposobljene stručnjake, angažovane u prosvjetnim ustanovama u službi obavljanja njihove osnovne djelatnosti. Koliko je značajna i delikatna ova profesija, najilustrativnije potvrđuje činjenica da se u sistemu pedagoških disciplina razvija posebna grana – pedautologija, sa zadatkom da proučava opšte i posebne osobine, uloge, funkcije i kompetencije nastavnika. Za razliku od ovog relativno jasnog i opšte prihvaćenog pojma, sintagme: *darovitost* i *kompetentnost* nije uopšte jednostavno precizno i jednoznačno definisati, zbog njihove pojedinačne kompleksnosti, višedimenzionalnosti, višefaktorske uslovljenosti, fluidnosti i razvojne nepredvidivosti. Stoga je, posebna pažnja posvećena njihovim zasebnim poimanjima, definisanjima i međusobnom funkcionalnom ispreplitanju.

Riječ *kompetencija* je latinskog porijekla (*competentia*), a označava „nadležnost, mjerodavnost, sposobnost” (Vujaklija, 1997: 429). Nešto šire i preciznije određenje ovog pojma nalazimo u Oksfordskom enciklopedijskom rečniku, u kom se kaže da kompetencija predstavlja kombinaciju znanja, vještina, vrijednosti i navika koje omogućuju pojedincu aktivno i efikasno djelovanje u određenoj situaciji, odnosno profesiji. Ovdje se pod pojmom kompetencija, takođe podrazumijeva i potrebna sposobnost, vještina i autoritet individue za obavljanje konkretnog posla (Oxford advanced learners encyclopedic dictionarx, 1989: 183). „Kompetencija je sposobnost apliciranja znanja, znati kako i sposobnost koju prepoznajemo u stabilnim/ponovljenim i novonastalim situacijama” (Chisholm, 2005: 1). Kompetencija je sposobnost za obavljanje zadataka i uloga koje su potrebne za postizanje unaprijed definisanih i očekivanih standarda (Day, 1999). Očigledno je da se nerijetko između kompetentnosti i sposobnosti stavlja znak jednakosti. Umjesto toga, čini se prihvatljivijom tvrdnja da je kompetentnost primijenjena i u praksi verifikovana sposobnost potrebna za kvalitetno izvršavanje konkretnih poslova i radnih zadataka. Drugim riječima, kompetentnost je primijenjena sposobnost na djelu. Za razliku od osnovnog shvatanja i razumijevanja pojma i suštine ove opšte sintagme, pod nastavničkom kompetentnošću podrazumijevamo „integrisani spoj ličnih karakteristika, znanja, vještina i vrijednosnih stavova neophodnih za efikasno snalaženje u različitim sredinama za poučavanje” (Tigelaar i sar., 2004: 255). Suštinu nastavničke kompetentnosti sačinjavaju široka opšta i profesionalno-stručna znanja, vještine i stavovi (Vizek-Vidović i sar, 2014), uključujući sposobnosti i karakteristike ličnosti od relevantnog značaja za efikasno obavljanje njegove vaspitno-obrazovne misije (Branković i Partalo, 2011). Analizirajući citirane i interpretirane definicije najčešće se, pored potrebnih znanja, vještina, ličnih karakteristika, vrijednosnih stavova, apostrofiraju i sposobnosti pojedinca za snalaženje u datom opštecivilizacijskom, socijalnom i vaspitno-obrazovnom kontekstu. Shodno toj logici, *kompetentnost nastavnika* obuhvata njegova sveukupno stečena profesionalna znanja, iskustva i vještine, uključujući bazične sposobnosti, karakterne i druge crte ličnosti, od relevantnog značaja za obavljanje prosvjetnog poziva. Profesionalna kompetentnost nastavnika, procjenjuje se na temelju jasno definisanih ciljeva i ishoda učenja, odnosno utvrđenih standarda kao etalona na osnovu kojih se vrednuje efikasnost i kvalitet njegovog sveukupnog vaspitno-obrazovnog rada. U sklopu tog osnovnog korpusa, vrednuju se i kompetencije za nastavni predmet, odnosno oblast, poučavanje i učenje, te podršku individualnom razvoju ličnosti nadarenih i svih drugih učenika,

uključujući komunikaciju i saradnju u učionici, kolektivu, s roditeljima učenika i širim javnim mnjenjem. Međutim, nastavničke kompetencije nisu statične, jednom za sva vremena i uslove date vrline, odnosno svojstva nastavnika. Naprotiv, njih je potrebno veoma fleksibilno shvatiti, jer se radi o promjenljivim, civilizacijsko-razvojno i na mnoge druge načine, uslovljenim osobinama. Drugim riječima, moraju se posmatrati u konkretno datom vremenu, društveno-ekonomskim uslovima, odnosno realno sagledanom kulturno-prosvjetnom i socijalnom okruženju. Uz gotovo zanemarljive izuzetke, sve prethodno navedene rezerve i ograničenja, odnose se i na pojam *darovitost*, budući da je takođe riječ o kompleksnom, višestruko determinisanom i asimptotičnom konstrukt. Naime, poznato je da su se prve naučno zapaženije teorije o darovitosti pojavile krajem devetnaestog i tokom prve dvije-tri decenije minulog vijeka. Sve su one uglavnom utemeljivane na eksplicitnom stavu prema kojem je darovitost isključivo uslovljena genetikom, odnosno da je količnik inteligencije jedini preduslov i rezultat visokog postignuća. Ovu tvrdnju su, uz neznatne razlike, zastupali Frensis Golton, Luis Terman i drugi istraživači tog vremena. Kritikujući jednostrana polazišta i shvatanja uticaja teorija nativizma na pojavu darovitosti, znatno kasnije, nastaće brojne, mnogo šire, sveobuhvatnije i naučno prihvatljivije teorije o darovitosti. Riječ je o Gardnerovoj teoriji višestruke inteligencije, Renzullijevoj prstenastoj teoriji darovitosti, Sternbergerovoj trostepenoj teoriji i Tannenbaumovoj „teoriji zvijezde” (Huzjak, 2006). Shodno tim savremenijim stremljenjima, Winner će konstatovati da je Terman darovitost poistovjećivao sa visokom opštom intelektualnom sposobnošću, a inteligenciju s postignućem na testu (Winner, 2005). Suprotstavljajući se tom zastarjelom monističkom učenju, odnosno jednostranom teorijskom shvatanju, ovaj istraživač smatra da osnovu darovitosti konstitutivno zaokružuju prijevremena razvijenost, dosljedno insistiranje individue na vlastitim stavovima, odnosno idejama i visoka motivacija. Ovdje je zapravo riječ o pojedincima, koji posjeduju nesvakidašnju radnu energiju i istrajnost u svom nadarenom području, a uz to pokazuju jasne znakove vlastite vršnjačke superiornosti, čiji se angažman graniči sa opsesivnošću (Winner, 2005). Prema (Renzuliju, 1986) darovitost je uslovljena kompozitnim djelovanjem tri ključna faktora, i to: iznadprosječnom intelektualnom sposobnošću, zavidnom intrizičnom motivacijom i visoko-produktivnom kreativnošću. Gardner je (prema Čudina-Obradović, 1991) svoju teoriju o darovitosti zasnovao na sedam ključnih i specifičnih ljudskih sposobnosti, odnosno inteligencija: logičko-matematičkoj, jezičnoj, prostornoj, muzičkoj, kinestetskoj i socijalnoj inteligenciji. Nešto kasnije će Gardner ovaj okvir proširiti i pridružiti mu emocionalnu inteligenciju. Za razliku od njega, Sternberg prepoznaje trokomponentnu inteligenciju (komponencijsku, iskustvenu i kontekstualnu). On, između ostalog, kaže da funkcionalno korištenje postojećeg iskustva uz kreativnu participaciju svih prethodno apostrofiranih inteligencija, omogućuje pojedincu pokretanje novih, po pravilu složenijih, misaonih operacija i procesa potrebnih za pronalaženje najcjelishodnijih rešenja u različitim školskim i životnim situacijama. Isti autor je takođe zastupao tezu da se nadarenost može najefikasnije razvijati proučavanjem strategija mišljenja, te pronalaženjem i uvježbavanjem originalnih rješenja za raznovrsne, ali i sasvim nove probleme (Sternberg, 1982, prema Huzjak, 2006). Analizirajući Tanenbauovljeva saznanja o darovitosti, Huzjak zaključuje da se njegov socio-kulturalni model darovitosti zasniva na vanserijskom postignuću uslovljenom: opštim i specifičnim sposobnostima, podsticajnim osobinama (npr. samopouzdanjem), podsticajima iz socijalne sredine i spletom srećnih okolnosti (Huzjak, 2006). Darovitost George, povezuje sa potencijalom učenika i kaže da su daroviti „oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u različitim područjima djelatnosti” (George, 2005: 14). U nešto širem kontekstu darovitost posmatra i definiše Koren, tvrdeći da je to „svojevrsan sklop osobina (sposobnosti, motivacije i kreativnosti) koji omogućuje pojedincu da postiže izuzetno natprosječne rezultate (produkte)

u nekom području ljudske djelatnosti, a taj se rezultat može prepoznati kao nov i originalan doprinos u toj oblasti” (Koren, 1989: 9). Bez pretenzija da procjenjujemo koji je od citiranih autora ponudio najsvoeobuhvatniju, a istovremeno i naučno najutemeljeniju definiciju, mi bismo pod sintagmom *darovitost* podrazumjevali sklop osobina, nadprosječnih opštih ili specifičnih sposobnosti, visokog stepena kreativnosti i motivacije koji individui omogućuje razvoj superiornih kompetencija i kontinuirano postizanje izrazito natprosječnih postignuća, odnosno stvaralačkih produkata u jednom ili više područja. Drugim riječima, darovitost je uslov i rezultat sinergetskih uticaja nasljednog faktora, efikasne socijalne sredine, izrazito snažne motivacije i lične vaspitno-obrazovne aktivnosti pojedinca, ovaploćene kontinuiranim nadprosječnim postignućem u nekoj vrsti ljudske djelatnosti.

### **Svojstva i specifičnosti nadarenih učenika**

Očigledno je da među naučnicima ne postoji nužna saglasnost, ne samo oko shvatanja, pojma i suštine darovitosti, već su njihova mišljenja i stavovi poprilično disonantni kada su u pitanju personalne osobine, svojstva, indikatori i druga prepoznatljiva obilježja nadarenih učenika. Imajući u vidu tu faktičku stvarnost, ovom prilikom ističemo one osobine koje uglavnom karakterišu većinu darovitih pojedinaca. Prema mišljenjima eminentnih istraživača (Sternberg, 1986; Čudina-Obradović, 1996; Cvetković-Lay, 1998; Colangelo, 2009; Mönks, 2010) najfrekventnije su one osobine koje ukazuju na sklonosti darovitih učenika da: nametnu teme i vode rasprave o problemima za koje ne pokazuju interesovanja njihovi vršnjaci; nominovane probleme posmatraju na sebi svojstven način i zapažaju pojedinosti koje ne mogu da uoče drugi; koriste bogat riječnik i upotrebljavaju termine čija značenja ne razumiju njihovi vršnjaci; nastavne i druge sadržaje usvajaju brže, lakše i cjelovitije, uz zavidan stepen shvatanja i razumijevanja njihove suštine; lako usvajaju složenije nastavne sadržaje koji podrazumijevaju upotrebu apstraktnog mišljenja; otkrivaju i identifikuju zagonetne i prikrivene veze i odnose među proučavanim fenomenima, procesima i pojavama; posebnu pažnju posvećuju proučavanju jedne ili više naučne, umjetničke ili sportske oblasti; izvode brze, pravilne i valjane logičke zaključke; uporno i studiozno proučavaju određeni problem, bez pomoći nastavnika i roditelja; istrajno i argumentovano brane vlastita mišljenja, ideje i stavove; kontrolišu svoj rad i objektivno vrednuju vlastita, ali i tuđa postignuća.

Nesporno je da se daroviti učenici po, mnogo čemu razlikuju od svojih vršnjaka koji to nisu, ali je te sve, samo njima svojstvene, osobine i indikatore gotovo nemoguće identifikovati i objasniti. Bez obzira na to, prema tvrdnjama (Cvetković-Lay, 1998), ovu kompleksnu i delikatnu problematiku uspješno su proučavali (Sternberg i Rogers, 1986). Tom prilikom oni su nominovali sljedeće osobine koje darovite učenike izdvajaju od ostalih: brzina prepoznavanja problema koje treba riješiti; spremnost u pronalaženju raznovrsnih rješenja; izbor najpouzdanijih puteva za rješavanje problema; pravilna selekciji informacija od relevantnog značaja za pronalaženje adekvatnih rješenja; donošenje ispravnih odluka o potrebi obezbjeđenja neophodnih sredstava, resursa i drugih pretpostavki za rješavanje konkretnog problema; sistematskom kontrolisanju vlastitog i rada drugih; racionalnom utrošku vremena prilikom rešavanja pitanja i zadataka problemskog tipa. Studiozno proučavajući ovu zaista višedimenzionalnu fenomenologiju (Koren, 1989) je nominovao četiri grupe osobina po kojima se nadareni učenici razlikuju od svojih vršnjaka. Prva grupa se odnosi na karakteristike učenja i obuhvata sklonost: ka brzom uočavanju činjenica, nezavisnom mišljenju, čitanju knjiga kompleksnijeg sadržaja, širokom i potpunom informisanju, te kritičkom zapažanju. Druga grupa prepoznatljiva je po karakteristikama stvaralaštva i obuhvata: perceptivnu originalnost, bogatstvo ideja, spremnost za prihvatanje

rizika, izbjegavanje rutinskih aktivnosti, davanje brzih, neočekivanih, ali suvislih odgovora. Treća grupa usredsređena je na socijalne karakteristike, tako da implicira: odgovornost, suprotstavljanje autoritetu, podršku ravnopravnosti, lako prilagođavanje i adaptiranje pojedinca u različitim situacijama. Četvrta grupa posvećena je motivacionim karakteristikama, od kojih su najznačajnije: samokritičnost, težnja savršenstvu, upornost i istrajnost u radu, intrinzičnost za stvaralačku aktivnost, zainteresovanost za potrebe i problem drugih. Uvažavajući prethodne klasifikacije, nesporno je da izuzetno moćna intrinzična motivacija darovite učenike pokreće na kontinuirano učenje, istraživanje i sticanje novih saznanja u području za koje posjeduju nadprosječne sposobnosti, sklonosti i interesovanje. Upravo ona generiše snažno, intenzivno, gotovo opsesivno interesovanje, odnosno sazajnu strast i istraživački zanos koji pojedinca podstiču na permanentan i mukotrpan rad, kako bi istrajali na trnovitom putu dostizanja postavljenih ciljeva i vanstandradnih postignuća u jednoj ili više oblasti. Međutim, ukoliko pojedinac ostvari postignuće po kome je on uspio da odskoči od prosjeka i nagovijesti kandidaturu za ulazak u „svijet” darovitih, to njegovo „remek” djelo mora da predstavlja originalan i kreativan doprinos području kome ono po svojoj morfologiji pripada (Sindik, 2010).

Bez obzira na to što se fenomen darovitosti sve intenzivnije i svestranije proučava u posljednjih pet – šest decenija, čini se da su mnoge njegove specifičnosti i nepredvidivosti ostale, još uvijek, zagonetne i nedovoljno razjašnjene. Tajanstvena zamka tih neotkrivenih signala, znakova i nedoumica svakako ubraja i izvjesna svojstva, postupke i načine ponašanja nadarenih učenika. To ne znači da je u toj sferi naučnog interesovanja sve nepoznato. Naprotiv, u stvarnosti postoje prepoznatljivi modeli i obrasci ponašanja darovitih, na osnovu kojih kompetentni nastavnici i drugi verzirani stručnjaci uspijevaju da ih kolikotoliko uspješno otkriju, dešifruju i identifikuju. Međutim, nerijetko se u praksi ispostavlja da je njihova prognostičnost nedovoljno pouzdana, a katkad i veoma upitna. Primjera radi, većina nastavnika, nedovoljno osposobljenih za rad s nadarenim učenicima, sklona je da tvrdi da su učenici koji kontinuirano ostvaruju odličan uspjeh u školi daroviti, dok one koji su po školskom uspjehu lošiji, ni slučajno ne svrstavaju u tu grupu. Osim toga, činjenica je da kompetentni i nadareni nastavnici naprosto obožavaju nestašne, znatiželjne, sazajno nezajažljive, nemirne, nestrpljive i disciplinski problematične učenike, za razliku od njihovih kolega, koje rutinski otaljavaju svoje profesionalne obaveze, sklonih da ovakve pojedince maltretiraju, kinje, kažnjavaju i proglašavaju vagabundima. Netrpeljivost prema pojedincima „neobičnog” ponašanja od strane retrogradnih nastavnika je jednostavno iznuđena njihovom nesposobnošću da blagovremeno otkriju darovite učenike. Kada ovi definitivno shvate, da ih nastavnici ne prepoznaju kao takve, odnosno ne preduzmaju odgovarajuće aktivnosti da se podstakne razvoj njihovog prirodnog potencijala, onda su neki skloni da demonstriraju neskrivenu netrpeljivost, „nepoštovanje za osobe koje su od njih manje darovite, pa čak mogu biti i neučtivi” (Renzuli, & Reis, 1985: 2). Pored toga, evidentno je da postoje kontraverzni stavovi i oprečna mišljenja nastavnika i po pitanju socijalizovanja i sposobnosti prilagođavanja darovitih učenika školskom i širem društvenom okruženju. Naime, jedni tvrde da se daroviti učenici lako uklapaju u svaku sredinu, da su dobroćudni, solidarni, spremni da pomognu, te da postaju miljenici nastavnika i školskih drugara. Drugi zastupaju dijametralno suprotno gledište, smatrajući da su daroviti egoistični, cinični, arogantni, svojeglavi, bezobzirni i socijalno neprilagodljivi, pa su stoga najčešće zlostavljani, prezirani, izolovani i izopšteni iz školske i šire socijalne sredine. Vjerovatno su u izvjesnom smislu u pravu i jedni i drugi, budući da su njihova personalna iskustva i percepcije o darovitim učenicima uslovljeni čitavim nizom situacionih subjektivnih i objektivnih faktora, o čemu je gotovo izlišno raspravljati. Bez namjere da presuđujemo čiji su stavovi ispravniji i naučno održiviji, u ovom trenutku čini se izvjesnim samo to, da je svaki daroviti pojedinac

neponovljiva individua, koju karakterišu samo njoj imanentne kognitivne, afektivne, psihomotorne, motivacione i karakterne prepoznatljive crte ličnosti. Nema sumnje da daroviti učenici imaju nadprosječne opšte ili specifične sposobnosti, raznovrsnije i zahtjevnije vaspitno-obrazovne potrebe, nevjerojatnu intrizičnu motivaciju, koja ih opskrbljuje gotovo neiscrpnom radnom energijom, uključujući posjedovanje izuzetno senzibilnih karakternih, emocionalnih i drugih osobina, kao nezaobilaznih konstituenata sveukupnog sklopa njihove integralne, ali i nerijetko veoma delikatne ličnosti. Zato ovakve pojedince mogu pravovremeno identifikovati, pravilno shvatiti i efikasno podsticati samo profesionalno kompetentni, daroviti i za rad sa nadarenim učenicima adekvatno osposobljeni nastavnici.

### **Osobine darovitih nastavnika**

Sintagma „osobine nastavnika” u jednom kontekstu implicira ličnost nastavnika, a u drugom, grupu osobina koje tangiraju njegovu profesiju, a u trećem vrijednosne ili moralne kvalitete i sl. Kao što nije jednostavno identifikovati osobine ličnosti uopšte, sljedstveno toj logici, nije tako jednostavno sagledati najznačajnije osobine nastavnika. Bez obzira na taj problem, nesporno je da ključne osobine nastavnika valja imati u vidu prilikom profesionalne selekcije, obrazovanja, osposobljavanja i izbora nastavnika za rad sa nadarenim i drugim učenicima. Ovo tim prije, ako prihvatimo činjenicu da nadareni učenici imaju drugačije, raznovrsnije i naglašenije potrebe za aktivnim, istraživačkim i stvaralačkim radom, odnosno saznanjem, koje bi trebalo da pravovremeno identifikuju i efikasno podstiču njihovi nastavnici. „Daroviti učenici su spremni za učenje, ali jesmo li mi za njih?” (Kukanja Gabrijelčić, 2017). Upravo je ovakvom dilemom započeto njeno prvo poglavlje knjige: „Poučevanje nadarjednih učenecv v osnovni šoli”. Slične nedoumice i pitanja sve češće danas postavljaju afirmisani pedagoško-psihološki teoretičari i praktičari. Nema sumnje da zapaženije vaspitno-obrazovne rezultate u dužem vremenskom periodu postižu samo oni nastavnici koje karakterišu zavidne intelektualne sposobnosti, pozitivne osobine ličnosti, profesionalni entuzijizam i neupitna stručna i didaktičko-metodička kompetentnost. U vezi sa tim Polk (Polk, 2006) apostrofira sljedećih deset karakteristika koje bi trebalo da posjeduje uspješan nastavnik: dobre prethodne akademske performanse, komunikacione vještine, kreativnost, profesionalnost, kvalitetna pedagoška znanja, sposobnost za temeljitu i objektivnu evaluaciju i procjenu učenika, afinitet i potrebu za permanentan lični razvoj ili doživotno učenje, personality i talenat, kao i mogućnost da modeluje i preoblikuje koncepte u nastavnim oblastima i kurikularnim sadržajima. Shodno tome, nadarenim nastavnicima imanentno je da u vaspitno-obrazovnom radu ispoljavaju vanstandardnu kreativnost, fleksibilnost, toleranciju i profesionalni entuzijizam. Riječ je o nastavnicima koji: efikasno podstiču učenike na samostalni rad i učenje; njeguju kooperativni, socijalno-integrativni stil poučavanja; ne podcjenjuju ulogu fundamentalnih znanja, pokazuju razumjevanje za učeničke ideje i predloge; stimulišu kreativna razmišljanja; tolerišu tzv. „razumne” pogreške; podstiču samoocjenjivanje; ozbiljno i studiozno analiziraju pitanja koja postavljaju učenici; nude fleksibilne mogućnosti izbora i načine rada sa nastavnim izvorima i drugim didaktičkim materijalima; ohrabruju učenike da lakše podnose frustracije zbog eventualnog neuspjeha u radu i učenju; nagrađuju i stimulišu generisanje različitih ideja, predloga i rešenja (Fasko, 2001).

Upravo zbog ovakvih i sličnih osobina, profesionalno kompetentni, istina rijetki, ali ipak daroviti nastavnici, naprosto plijene pažnju i izazivaju divljenje svojih nadarenih učenika. Stoga ih nerijetko najdarovitiji pojedinci pokušavaju slijediti i oponašati, ne birajući sredstva i načine kako bi se što uspješnije identifikovali sa svojim pedagoškim idolima.

Mnogi su skloni da bezrezervno prihvataju stilove odijevanja i komuniciranja, usvajajući i druge atipične načine njihovog ponašanja. Ovakve i slične pojave (Von Manen, 1991) pripisuje harizmatičnim manirima i individualnim osobnostima nadarenih nastavnika. Vanstandardni obrasci ponašanja pojedinog nastavnika u sinergiji s bogatim profesionalnim znanjima, vještinama i iskustvom, omogućuju mu da kreira podsticajan vaspitno-obrazovni ambijent primjeren potrebama, mogućnostima i razvojnim pretenzijama darovitih učenika. Maestralno modelujući pozitivno-stimulativni radni i sazajni milje, daroviti nastavnici uspijeva da zadovolji intelektualne, emocionalne, stvaralačke i druge potrebe nadarenih učenika (Bratanić, 1997). Oni su, između ostalog, bezrezervno spremni da darovite učenike jasno upozore kako od njih očekuju maksimalnu aktivnost, posvećenost, istrajnost i kreativnost, koji će uz njihovu stručnu pomoć i podršku, izvjesno je, rezultirati nadprosječnim postignućem. To je jedan od elementarnih preduslova, ne samo da pojedinci shvate šta se od njih očekuje, nego i da prihvate zahtijevani stil rada i ličnog angažovanja, koji će prije ili kasnije iznjedriti zapažena djela, odnosno vanserijska ostvarenja. Upravo se ovakva taktika u pedagoškoj praksi pokazala višestruko korisnom i produktivnom, zato što većina učenika tek tada postaje apsolutno svjesna vlastitog razvojnog potencijala i šanse. To „otreznjene“ generiše novu, snažniju i gotovo neiscrpu intrinzičnu motivaciju koja pojedinca pokreće na kontinuirani rad i učenje s još većim žarom i sazajnim zanosom. Uostalom, ostvareno školsko postignuće ne samo darovitog, već i svakog drugog učenika, najpouzdaniji je kriterijum i indikator profesionalne kompetentnosti i talentovanosti njihovih nastavnika. Stoga je poželjno da učenički potencijal podstiču i usmjeravaju inteligentni, temeljito obrazovani, kreativni, komunikativni i istraživanju skloni nastavnici. Uz sve to, veoma je značajno da oni budu dobri i humani ljudi, uspješni organizatori, planeri, programeri, te strukovno i didaktičko-metodički zavidno osposobljeni profesionalci, koji će moći, znati i htjeti da izgrađuju i njeguju partnerske, saradničke, drugarske i harmonične odnose, zasnovane na uzajamnom povjerenju i uvažavanju ličnosti svakog pojedinca. Sljedstveno tim zahtjevima, sposobnost nastavnika da permanentno generiše i njeguje stimulativnu emocionalnu atmosferu u učionici, naročito u posljednje vrijeme, smatra se nezaobilaznim faktorom kreiranja šireg podsticajnog vaspitno-obrazovnog konteksta (Evans i sar. 2009, prema Bezinović, 2010). Dakako, samo kompetentan i darovit nastavnik u kontinuitetu uspijeva da održava takvu radnu atmosferu koja dodatno osnažuje emocionalno raspoloženje i stimuliše pokretanje složenijih misaonih i konstruktivnih funkcija u procesu savremenog poučavanja i učenja. Tom prilikom do posebnog izražaja dolazi emocionalna inteligencija, koja je, između ostalog, neophodna za sticanje praktičnih znanja i vještina, zasnovanih na sljedećim elementima: samosvijest, motivacija, samoregulacija, empatija, posvećenost u odnosima (Goleman 1998). Upravo ovi elementi situiraju ključne kompetencije od presudnog uticaja za stvaranje i održavanje povoljne klime u kojoj će daroviti i svi drugi učenici imati optimalne uslove za učenje i razvoj individualnog psihofizičkog potencijala. Prema tome, darovitog nastavnika karakterišu: izvanredne stručne kompetencije (dobro poznavanje svog nastavnog područja, odnosno predmeta), zavidne didaktičko-metodičke kompetencije (osposobljenost za rad s darovitim učenicima, naglašeno razvijena potreba za vanserijskim postignućem, sposobnost motivisanja i podsticanja, poznavanje raznovrsnih strategija poučavanja, osjećaj za fleksibilno korištenje vremena...). Uz sve to, nadareni i efikasan nastavnik mora da bude prepoznatljiv po kvalitetno stečenim i suptilno razvijenim socijalnim i ličnim kompetencijama (samopouzdanje, originalnost vlastitih ideja, entuzijizam, smisao za humor, sposobnost analize, intuicija, istraživački dar, komunikativnost, empatičnost, kreativnost, strpljivost, tolerancija, fleksibilnost...). Proučavajući ovu problematiku, (Grgin, 1997) je utvrdio da se preferencije svojstava nastavnika mijenjaju u zavisnosti od hronološke dobi učenika. Shodno tim anatomsko-



fiziološkim promjenama, učenici mlađih razreda osnovne škole najviše kod nastavnika cijene ljudsku toplinu, ljubaznost, razumijevanje i strpljivost, dok su tek u starijim razredima skloni da preferiraju stručna i komunikativno-predavačka svojstva nastavnika, koja zauzimaju prvo mjesto u procesu organizovanja srednjoškolskog i univerzitetskog obrazovanja. Ovi nalazi dodatno i argumentovano potvrđuju tezu da je slika dobrog nastavnika promjenljiva – od sluge do naučnika-nastavnika. To zapravo znači da ideja o tome šta je dobar nastavnik varira tokom vremena, između različitih kultura i unutar jedne kulture (Connel, 2009). Zato je nezahvalno tvrditi koje su, u svim situacijama i uslovima, najbitnije osobine nastavnika, za efikasno i uspješno obavljanje njegovog profesionalnog poziva. Kompetentan i darovit nastavnik je arhetipski koncept, tema diskusija u različitim filozofskim i obrazovnim teorijama koje govore o idealu, koji se u stvarnosti sastoji od mnogih kvaliteta (Reichel, Arnon, 2009). Upravo zbog toga je razvoju i afirmaciji ključnih osobina koje personifikuju profil kvalitetnog i profesionalno kompetentnog nastavnika, nepochodno posvetiti posebnu pažnju. To je prvenstveno u interesu, ne samo nastavničke profesije, već nadarenih i svih drugih učenika, njihovih roditelja i društvene zajednice u kojoj škola i nastavnici obavljaju svoju osnovnu vaspitno-obrazovnu misiju.

### **Didaktičko-metodička kompetentnost nastavnika – pretpostavka efikasnog razvoja darovitih učenika**

Uz uslov da je tim referentnih stručnjaka izvršio pravilnu i objektivnu identifikaciju personalne nadarenosti učenika, nastavnici bi trebali da preuzmu primarnu obavezu i odgovornost za efikasno podsticanje i praćenje njegovog svekolikog razvoja. U zavisnosti od vrste, stepena, uzrasta, karakternih i drugih osobina, kompetentan nastavnik će maksimalno nastojati da prilagodi, ne samo individualne ciljeve i programske sadržaje, već i pristupe, saznanje izvore i didaktičko-metodičke strategije potrebama, mogućnostima, afinitetima i razvojnim aspiracijama darovitog pojedinca. Izvjesno je da se organizacija savremene nastave po mnogo čemu razlikuje od one tradicionalističkog tipa, utemeljene na modelu uniformno shvaćenog razredno-časovno-predmetnog sistema. Za razliku od tradicionalističke, u reformisanoj nastavi, sveukupni vaspitno-obrazovni proces mora da bude fokusiran na učenika, njegove aktivnosti i saznanje sposobnosti. Takva filozofija poučavanja i učenja podrazumijeva radikalne promjene ne samo pozicije i uloge učenika, nego i nastavnika. Kvalitetno osposobljeni i daroviti nastavnici brzo su shvatili ove, relativno nove, didaktičko-metodičke zakonitosti, stoga ih s posebnim zadovoljstvom i uspjehom neposredno primjenjuju u pedagoškoj praksi, za razliku od njihovih kolega, opterećenih petrificiranim stavovima, sklonih da sujetno prizivaju „stara dobra vremena”. U procesu moderno organizovane nastave, na konstruktivističkoj saznanjnoj paradigmi, nastavnik je sve više planer, programer, organizator, istraživač, dijagnostičar, terapeut i savjetnik, a sve manje predavač i ispitivač tradicionalističkog tipa (Mijanović, 2016). Njegova uloga se zapravo transformiše iz sfere poučavanja u sferu organizacije, motivacije, koordinacije, vođenja i vrednovanja ostvarenih pojedinačnih i zajedničkih postignuća. Budući da su starije didaktičke teorije podržavale segregaciju darovitih učenika u posebne elitne škole, razrede, odnosno odjeljenja, čemu se danas sve uspješnije suprotstavljaju novije teorije, preferirajući individualizovane i diferencirane pristupe, zasnovane na temeljitom poznavanju saznanjnih, karakternih, emocionalnih i drugih crta ličnosti učenika, od relevantnog značaja za učenje, razvoj i afirmaciju njegovog sveukupnog prirodnog potencijala. Za razliku od tog „elitističkog” i po mnogima aristokratskog modela, eminentni poznavaooci ove problematike smatraju da će daroviti učenici, uključeni u kognitivno heterogeno formirana odjeljenja uspješnije sticati neophodne socijalizacijske vještine i navike. U tako konstituisanim

odjeljenjima nadareni će se lakše naviknuti da strpljivo i pažljivo slušaju druga i drugačija razmišljanja, te efikasnije razvijati osjećaje za drugarstvo, solidarnost, humanost, demokratičnost, empatiju i mnoge druge emocionalne i etičke ljudske vrline. To zapravo znači, da se vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci sa darovitim i svim drugim učenicima, mogu realizovati u okvirima redovne, dodatne, izborne, fakultativne, mentorske i nastave na daljinu, uz podršku i participaciju složenih nastavnih sistema i paradigmi, kao što su: programirana, problemska, timska, multimedijaska, projektna, konstruktivistička i slična nastava, uključujući potrebu i mogućnosti organizovanja raznovrsnih slobodnih aktivnosti učenika (Mijanović, 2019). Sljedstveno tim mogućnostima i saznanjima, od kompetentnog nastavnika, očekuje se da kreira i režira takav vaspitno-obrazovni ambijent u kome će učenik sve više učiti istraživanjem, eksperimentisanjem, otkrivanjem kako bi do dragocjenih znanja dolazio individualnim radom i maksimalnim angažovanjem vlastitog kognitivnog, iskustvenog i drugog sazajnog potencijala, a sve uz bezrezervnu pomoć i podršku nastavnika. Pored toga, nastavnici bi za darovite trebalo da osmisle i organizuju vannastavne i vanškolske aktivnosti, koje će za njih predstavljati posebne izazove, stimulišući ih dodatnim podsticajnim impulsima prijeko potrebnim da istraju u potrazi za novim saznanjima i iskustvima iz oblasti za koje pokazuju naglašenu sklonost i interesovanje. U vezi s tim, prioritetan je zadatak nastavnika da prati sveukupne individualne i grupne aktivnosti učenika, po potrebi daje uputstva i sugestije, procjenjuje pojedinačnu angažovanost i napredak darovitih i drugih pojedinaca (Roeders, 2003). On je, između ostalog, odgovoran za pravilnu selekciju i svrsishodan izbor nastavnih pristupa i strategija koje će najefikasnije podržavati individualne i grupne aktivnosti, te istraživački, eksperimentalni, otkrivajući i integrisani rad na projektima. Takva nastava, razumije se, zahtijeva savjesno, detaljno i suptilno planiranje, adekvatno didaktičko-metodičko usmjeravanje, vođenje i motivisanje učenika, kako bi bila dovoljno zanimljiva i inspirativna da kod njih pokrene divergentne i druge misaono složenije procese, nezabilazne za produktivnu konstrukciju, sukonstrukciju i definisanje originalnih rješavanja, odnosno pronalaženje adekvatnih odgovora na pitanja i zadatke problemskog tipa. U okviru projektne nastave, nastavnici i učenici dogovaraju i konsenzusom biraju nastavne teme i problem za proučavanje, s ciljem da ih ovi drugi usvoje što samostalnije uz puno razumijevanje njihovog sadržaja, funkcije, svrhe i suštine (Čudina-Obradović i Brajković, 2009). Kvalitetno planirana i organizovana nastava na selektivno i cjelishodno odabranim projektima, predstavlja najveći stepen integrisanog poučavanja i učenja u kome do punog izražaja dolaze individualne aktivnosti i stvaralačke sposobnosti darovitih pojedinaca. Osim toga, pogodna je za racionalno kombinovanje i primjenu različitih nastavnih metoda i socioloških oblika, te podsticanje individualnih aktivnosti, samoinicijativnosti, stvaralačkih ideja i predloga darovitih pojedinaca, parova ili grupa. U tom kontekstu, dakako treba posmatrati značaj i doprinos istraživački orijentisane nastave u kojoj nezamjenljivu ulogu ima prethodno stečeno iskustvo učenika. Upravo ono omogućuje pojedincima i grupama da vode konstruktivne tematske razgovore, međusobno razmjenjuju ideje i informacije, uz konsultovanje različitih sazajnih izvora i podršku nastavnika. Ovakve i slične aktivnosti prvenstveno su u funkciji uspješnijeg prikupljanja činjenica i formulisanja odgovora na pitanja i zadatke problemskog tipa, te pronalaženje rješenja putem otkrića. Zato ovakav vid nastave preferiraju i sa zadovoljstvom organizuju kompetentni, a daroviti nastavnici – posebno. Oni znatno lakše od svojih kolega, koji to nažalost nisu, biraju i režiraju prikladne problemske situacije nužne za dodatno stimulisanje učenika na pokretanje složenijih misaonih aktivnosti i drugih sazajnih procesa u potrazi za adekvatnim rješenjima. Novonastala problemska situacija generiše stvaralački naboj, snažno motiviše darovite, ali i sve druge učenike na razmišljanje, koje inspirisano sazajnom znatiželjom, omogućuje shvatanje suštine nominovanog problema,

nakon čega slijedi postavljanje racionalnih hipoteza, izbor puteva i prikupljanje činjenica, koje rezultiraju novim saznanjem, otkrićem, odnosno konačnim njegovim rješenjem. Završna etapa implicira sveobuhvatnu analizu, kritičko preispitivanje, mjerenje, upoređivanje, vrednovanje i neposrednu primjenu novih saznanja u praksi (De Zan, 2005). Kao što je to u izvjesnom smislu već nagoviješteno, nastavnik sveukupne vaspitno-obrazovne aktivnosti mora da zasniva na raspoloživim predznanjima i iskustvima učenika. S tim njihovim dragocjenim kapitalom, on treba da računa kao s veoma pouzdanim pribježištem u procesu usvajanja i potpunijeg razumijevanja onoga šta se izučava. Riječ je, zapravo, o fundamentalnim premisama na kojima počiva iskustveno učenje. Bez obzira gdje je to iskustvo i kako stekao pojedinac, ono predstavlja snažno saznanje i motivaciono ishodište neophodno za izučavanje složenijih fenomena i procesa, te preispitivanje postojećeg i sticanja novog znanja. Cijeneći stečena znanja i iskustva učenika, nastavnik u vezi zajednički odabranog problema, obavezan je da im ponudi osnovne informacije i potrebna objašnjenja kao početne, bitne i stimulativno nezaobilazne impulse. U sljedećoj etapi on pažljivo prati rad učenika, po potrebi daje cjelishodne sugestije i usmjerava njihove aktivnosti prema željenom cilju. Ovdje je težište nastave fokusirano na aktivnosti pojedinaca, parova ili grupa učenika kako bi pronašli prihvatljiva rješenja, koja će na kraju biti prezentovana čitavom odjeljenju, da bi na kraju uslijedilo prezentovanje dobijenih rezultata, diskusija, konstruktivna kritika, te njihovo pojedinačno i zajedničko vrednovanje. Tokom aktivnog i produktivnog vaspitno-obrazovnog rada utemeljenog na problemskoj i konstruktivističkoj paradigmi, od esencijalnog su značaja komunikacione sposobnosti, otvorenost, dobronamjernost i spremnost nastavnika da sasluša ideje, predloge, ali i pojedinačne teškoće, kao neminovne propratne pojave učenja, razvoja i životne svakodnevnice, ne samo darovitih, već i svih drugih učenika. Uostalom, savremeno organizovana nastava i nije ništa drugo do ciljano vođen i usmjeravan interaktivan proces permanentne razmjene informacija među osnovnim njegovim subjektima – učenicima i nastavnicima. Kakvim će efektima i ishodima ona rezultirati, ponajviše zavisi od umjeća, visprenosti, stila, temperamenta, opšte i didaktičko-metodičke kulture nastavnika. To zapravo znači da, uz respektabilnu profesionalnu kompetentnost, nastavnik treba da ima naglašeno razvijene komunikacione sposobnosti i vještine. One su, bez sumnje, imanentne nadarenim nastavnicima, koje pojedinci racionalno koriste za stvaranje podsticajnog saradničkog, neposrednog, otvorenog, spontanog i demokratskog vaspitno-obrazovnog ambijenta u kome će daroviti, ali i svi drugi učenici, bez ustezanja iznosti svoja mišljenja, ideje, predloge, dileme, te lične i zajedničke probleme i nedoumice. Njegovanje ovakve komunikacije (Bratanić, 1990) konotira sa sintagmom „socijalna reverzibilnost”, koja pretpostavlja slobodnu i ravnopravnu komunikaciju uz uvažavanje integriteta ličnosti, pravila pristojnog i kulturnog ponašanja svih učesnika u tom procesu.

Uvažavajući prethodnu elaboraciju, osnovano je zaključiti da esencijalne vaspitno-obrazovne aktivnosti kompetentnog nastavnika, u radu s darovitim učenicima impliciraju: a) primjereno definisanje nastavnih ciljeva i sadržaja; b) selektivan izbor i upotrebu raznovrsnih didaktičko-metodičkih pristupa, nastavnih metoda, medija i socijalnih oblika nastave, s pretenzijom da se podstakne produktivno divergentno i kritičko mišljenje učenika, njihova individualna istraživačka aktivnost, interpersonalna komunikativnost i samostalnost u radu; c) otvorenost i predusretljivost prema idejama i predlozima učenika; d) spremnost za uspostavljanje permanentnih, intenzivnih, spontanih, slobodnih i svrsishodnih interpersonalnih komunikacija; e) preferiranje demokratskog stila nastavnog rada i pedagoškog vođenja; f) kreiranje pozitivne saznanje-istraživačke klime u učionici, zasnovane na partnerskim, prisnim i humanim odnosima, te međusobnom povjerenju i uvažavanju ličnosti svih subjekata jedinstvenog vaspitno-obrazovnog procesa; g)

obezbjedivanje raznovrsnih, prvenstveno objektivnih, pretpostavki za vrednovanje i samovrednovanje svukupnog pojedinačnog i zajedničkog vaspitno-obrazovnog postignuća. Ukoliko nastavnik poznaje i, u pedagoškoj praksi, uvažava navedene postulate i pretpostavke, on će uspjeti da nadarene, ali i sve druge učenike, prije ili kasnije, osposobi da proces poučavanja supstituišu s procesom samoučenja, odnosno sticanjem znanja i funkcionalnih vještina bez posrednika. Uz nužan preduslov, da pojedini učenik u procesu institucionalno organizovane nastave i učenja, dostigne takav stepen samostalnosti i kompetentnosti, što se smatra i vrednuje vrhunskim, ne samo njegovim, već i nastavnikovim, postignućem. Prema tome, u ovom odjeljku elaborirani su u didaktičko-metodičkoj teoriji poznati, a u praksi provjereni zahtjevi, pristupi, scenarijumi, strategije i modeli, koji se moraju racionalno kombinovati i cjelishodno koristiti u radu s nadarenim učenicima. Njihova neposredna primjena u nastavi uslovljena je uzrastom i predznanjem učenika, vrstom i stepenom individualne darovitosti, te čitavim nizom situacionih faktora i uslova u kojima se organizuje poučavanje i učenje. Budući da svrsishodna primjena bilo koje nastavne strategije, sistema i pristupa podrazumijeva poznavanje njihovih pojedinačnih metodičkih postupaka i procedura, te prednosti i nedostataka, zato se očekuje od kompetentnog i darovitog nastavnika da u datim uslovima odabere i zakonomjerno kombinuje one čija će upotreba rezultirati najefikasnijim vaspitno-obrazovnim efektima, odnosno ishodima.

### **Zaključak**

Izvjescno je da se od nadarenih učenika u doglednoj budućnosti očekuje da postanu pronalazači, inovatori, stvaraoci, pokretači i nosioci sveukupnog opštedruštvenog razvoja. Zato je njihov prirodni potencijal najprije neophodno pravovremeno prepoznati, otkriti i identifikovati. Uz nužan preduslov da su ove izuzetno značajne aktivnosti savjesno, objektivno i odgovorno obavili timovi provjerenih stručnjaka, pored roditelja, škola i njihovi nastavnici preuzimaju primarnu ulogu i odgovornost za kvalitetno obrazovanje, razvoj i afirmaciju nadarenih pojedinaca. Drugim riječima, škola je obavezna da za njih obezbijedi adekvatne programske, kadrovske, nastavno-tehnološke i sve druge podsticajne pedagoško-psihološke pretpostavke. Međutim, za neposredno planiranje, organizaciju i realizaciju kvalitetnih, pojedincu primjerenih, nastavnih i vannastavnih aktivnosti, najodgovorniji su njihovi nastavnici. Shodno tome, prioritetni je zadatak profesionalno-stručnog i didaktičko-metodički kompetentnog nastavnika, da u zavisnosti od uzrasta učenika, vrste i stepena darovitosti, kreira podsticajno vaspitno-obrazovni ambijent u kome će svaki učenik, a nadareni – posebno, imati optimalne uslove za individualni rad, eksperimentalno-istraživačko učenje, sticanje dragocjenih znanja i iskustava putem otkrića, uz maksimalnu, istrajnu i kontinuiranu angažovanost i participaciju svih vlastitih prirodno datih, ali i iskustveno stečenih, saznanjih, emocionalnih i drugih potencijala. Ako se uz sve ovo posreći školi, i njihovi učenici dobiju, ne samo profesionalno kompetentnog, već i darovitog nastavnika, onda je njihov pojedinačni i zajednički uspjeh znatno izvjesniji. Naime, pedagoška praksa nedvosmisleno potvrđuje tezu da profesionalno kompetentni i daroviti nastavnici imaju poseban osjećaj, odnos, afinitet i način komunikacije s nadarenim učenicima. Njima je imanentan specifičan pristup, senzibilitet, stil i način rada, koji s neskrivenim oduševljenjem i gotovo opsesivnim entuzijazmom prihvataju i slijede njihovi učenici. Daroviti nastavnici znatno lakše od svojih kolega, koji to nisu, zapažaju i u praksi podržavaju atipične potrebe, osobine, manire, sfere i područja posebnog interesovanja nadarenih pojedinaca. Riječ je o indikatorima od esencijalnog značaja za objektivnu procjenu individualnog kapaciteta učenika, koji su dragocjeni profesionalno kompetentnim i darovitim nastavnicima prilikom selekcije najprimjerenijih, ne samo nastavnih ciljeva, sadržaja i

izvora, već i izbora najsvrsishodnijih pristupa, oblika, nastavnih strategija, sistema i tehnologija, čijom će racionalnom kombinacijom dizajnirati najpovoljnije didaktičko-metodičke uslove, nužne za maksimalan razvoj svekolikog učeničkog potencijala. Prema tome, poželjno bi bilo (zbog zaista široke lepeze, u ovom tekstu, apostrofiranih potreba, sposobnosti, karakternih osobina...) da se vaspitno-obrazovni rad s darovitim učenicima prevashodno povjerava profesionalno kompetentnim i nadarenim nastavnicima.

### Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Institut za psihologiju i Društvo psihologa Srbije.
- Bezinović, P. i sar. (2010). Razvoj kratke ljestvice iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti* 12/1, 29–44.
- Branković, D. i Partalo, D. (2011). Metodološki problem teorijskog definisanja i empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U: Špijunović, K. (ur.), *Nastava i učenje – stanje i problemi*. Užice: Učiteljski fakultet, 39–49.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chisholm, L. (2005). *Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition, Promoting ecognition of Youth Work across Europe*, Leuven-Louvain, Universitāt Innsbruck.
- Colangelo, N. (2009). *Guidelines for developing an academic acceleration policy*. Iowa: Institute for Policy on Acceleration.
- Cvetković-Lay, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea Bistrić.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fasko, D. J. (2001). Education and Creativity. *Creativity Reasearch Journal*, Vol. 13. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining of Rexamination of the Definitions. U: *Gifdet Child Quarterly*, No. 3.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, T. (2003). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Zagreb, Jastebarsko: Naklada Slap.
- Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*. Zagreb: *Odgoyne znanosti*, 289–300.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje. *Odgoyne znanosti*, 12/ 2, 427–439.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Kukanja Gabrijelčić, M. (2015). *Nadarjeni in talentirani učenci, Med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

- Mijanović, N. (2003). Rad sa darovitim učenicima između deklarativnog i stvarnog. U: *Zborniku s Međunarodnog znanstvenog skupa: Nadarjeni, iskorišćen al prezrt potencijal*. Novo Mesto: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani i Visoko školsko središće.
- Mijanović, N. (2016). Individualiziran pouk u funkciji razvoja nadarjenih učenicev – Personalised instruction in function of the development of gifted students. U: *Didactica slovenica*, 4. Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
- Mijanović, N. (2017). Teorijsko određenje, otkrivanje i identifikacija darovitih učenika. U: *Zborniku sa Međunarodnog naučnog skupa – Daroviti i kreativni pristup učenju 23*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Mijanović, N. (2019). Daroviti učenici – integralni subjekti inkluzivne škole. U: *Zbornik sa Međunarodne naučne konferencije – Stanje i perspective inkluzivnog obrazovanja u državama Zapadnog Balkana*. Budva: Prosvjetna zajednica Crne Gore, Podgorica: Društvo defektologa Crne Gore.
- Mönks, F. (2010). Meeting the learning needs of individuals with high potential. U: *Željeznov Seničar Maruška* (ur.): *Socialne i čuvstvene potrebe nadarjenih in talentiranih*. Ljubljana: MiB, 16–24.
- Polk, A. J. (2006). Traits of Effective Teachers. *Arts Education Policy Review*, Vo. 107, No. 4, 23–29.
- Reichel, N. i Arnon, S. (2009). A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 15, No. 1, str. 59–85.
- Renzuli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava – dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola*, 65–90.
- Stenrberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. U: Sternberg & Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tigelaar, D. E. H. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48 (2), 253–268.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching*. New York: State University of New York Press.
- Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Vujaklija, M. (1997). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca – mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

**Nikola Mijanovic, PhD**  
Faculty of Philosophy  
Niksic

#### **TALENT AND COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FUNCTION OF THE DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS**

**Summary:** In reference to professional and scientific publications, giftedness is understood as an extremely complex and multi-determined phenomenon, the essence of which consists of synergetic influences above the average of a natural potential, motivation, and creativity, which enable an individual to continuously, in one or more areas, accomplish extraordinary achievement. It is, in fact, a condition and the result of above-average psychophysical dispositions, optimal social environment, and constant personality traits, which generate strong and almost inexhaustible driving energy, necessary for achieving high achievements. According to that knowledge, modern pedagogical-psychological theory and practice warn us that even the most ingenious natural potentials of an individual will never, by themselves, be transformed into active abilities, without their maximum work and continuous engagement, permanently encouraged by purposeful educational activities, organized in a favorable and productive school, social and cultural environment. Since gifted students are rare, but also extremely valuable resources, creators and initiators of their own and general social development, the focus of this paper is on

theoretical analysis and elaboration of the role and importance of professionally competent and gifted teachers in the process of identifying, creating and modeling the optimal didactic-methodical and broader educational environment, in which gifted individuals will have unreserved support and assistance in the process of developing their overall psychophysical potential. It is certain that gifted students differ from their peers not only in their above-average general or specific abilities and outstanding school results, but also in their emotional, personality traits, motivational and other characteristics. For some, these virtues are relatively easy to notice, while for others they are more or less successfully concealed. Nevertheless, our analysis, as well as many others that preceded it, show that giftedness, in its own way, is most often manifested in such a way that it can be recognized and discovered through various indicators. Therefore, the teacher is obliged to carefully follow them, recognize them and interpret them correctly, in order to be timely and competently involved in the process of discovering and identifying gifted students. With the necessary precondition, that this multiple complex task be performed as conscientiously, objectively and responsibly, as a gifted, and at the same time professional and didactically-methodically competent teacher, depending on the identified type, degree and personality of the gifted individual, in cooperation with the pedagogical-psychological service and parents of students, access to planning, programming, harmonization and direct implementation of a purposeful curriculum. Their professional competence, and giftedness - specifically, mostly depends on whether and to what extent the gifted student will have the necessary professional, pedagogical-psychological, didactic-methodical and any other support. Having in mind the fact that working with gifted students is complex, professionally challenging, unpredictable and very responsible, consequently, these delicate requests can be most effectively answered, above all, by gifted, well-trained and adequately motivated teachers.

**Key words:** giftedness, professional competence, development, student, teacher.