

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

BARBARA MASNIK

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
RAZREDNI POUK

**UPORABA TEORIJE MNOGOTERIH INTELIGENTNOSTI
PRI UČENJU IN POUČEVANJU ANGLEŠČINE V
5. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica:
Doc. dr. Mateja Dagarin Fojkar

Kandidatka:
Barbara Masnik

Ljubljana, september 2016

Zahvala

Iskrena zahvala gre v prvi vrsti moji mentorici Doc. dr. Mateji Dagarin Fojkar, ki je v meni prebudila zanimanje za izbrano tematiko in mi s svojim mentorstvom stala ob strani vsa ta leta.

Zahvala gre prav tako tudi vsem mojim študijskim kolegom in kolegicam, zaradi katerih so bila univerzitetna leta nekaj posebnega in nepozabnega.

Posebna zahvala gre vsem mojim prijateljem in sodelavcem ter vsem, ki so me spremljali na tej čarobni poti odraščanja in poti strokovne rasti, me bodrili ter mi stali ob strani v dobrem in slabem.

Hvala tudi mojemu partnerju, ki je prehodil z mano to pot in me sprejemal v vseh trenutkih, predvsem pa mi pomagal spoznati, kdo v resnici sem.

Posebno zahvalo si zaslužita tudi moja starša, ki sta mi študij omogočila, me podpirala in vame brezpogojno verjela.

Hvala vsem!

POVZETEK

V teoretičnem delu diplomske naloge sem se osredotočila na izraz inteligentnosti ter ga opredelila glede na obstoječe definicije. Del drugega poglavja je posvečen zgodovinskemu pregledu pojmovanja inteligentnosti ter predstavitvi teorije inteligentnosti avtorjev kot so: Gall, Galton, Binet, Stern, Wechsler, Piaget, Spearman, Thurston, Cattell in Horn. V nadaljevanju sem se osredotočila na opis Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligentnosti. Opisana so izhodišča, teorije ter kriteriji, na katerih teorija sloni, nato pa je opisana vsaka izmed inteligentnosti posebej. Po poglavju Osem mnogoterih inteligentnosti, kjer je opisana vsaka izmed inteligentnosti, sledijo poglavja, posvečena učenju tujega jezika, ki je predstavljen z vidikov razvojnih obdobj učenecv, individualnega pristopa, motivacije za učenje in jezikovne zmožnosti posameznika v procesu učenja tujega jezika. V zadnjih poglavjih teoretičnega dela je nekaj odstavkov namenjenih vključevanju teorije mnogoterih inteligentnosti v pouk tujega jezika. V sklopu poglavja o uporabi teorije mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju tujega jezika sem se osredotočila na primere dobrih praks doma in po svetu. Teoretični del je zaključen s predstavitvijo kritik Gardnerjeve teorije.

V empiričnem delu sem s pomočjo anketnega vprašalnika ugotavljala, katere metode in tehnike dela, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti po mnenju učencev nekaterih petih razredov osnovne šole, vključenih v raziskavo, učitelji uporabljajo pri poučevanju angleščine. Raziskovala sem tudi, katere so tiste metode in tehnike dela, ki učencem pri učenju jezika najbolj ustrezajo in jim pomagajo pri zapomnitvi nove snovi. S pomočjo metode intervjuja sem raziskala, ali učitelji angleščine, ki poučujejo te iste učence, poznajo teorijo mnogoterih inteligentnosti in ali v pouk vključujejo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj vseh mnogoterih inteligentnosti.

KLJUČNE BESEDE: mnogotere inteligentnosti, tuji jezik, osnovna šola, inteligentnost, Howard Gardner, teorije inteligentnosti

THE USE OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN LEARNING AND TEACHING ENGLISH IN THE 5TH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

In the theoretical part of the thesis I present the background to the concept of intelligence and identified it in relation to the existing definitions. The second part of the chapter shows a historical review of concepts of intelligence by authors: Gall, Galton, Binet, Stern, Wechsler, Piaget, Spearman, Thurston, Cattell and Horn. In the following chapter I focused on describing Gardner's theory of multiple intelligences. The starting point of the theory and the criteria on which the theory is based follows, and is expanded by describing each of the intelligences. After explaining the basics of the subject, there is a part dedicated to learning a foreign language. This part is presented from the perspectives of developmental stages of pupils, a personalized approach, motivation for learning and linguistic abilities of an individual in the process of learning a foreign language. The last chapters of the theoretical part contain a few paragraphs dedicated to the integration of multiple intelligences theory in foreign language teaching. Within the chapter on foreign language teaching, I focused on the integration of the theory of multiple intelligences into foreign language teaching together with the presentation of some examples of good practice. The theoretical part is concluded with the presentation of criticism of Gardner's theory.

In the empirical part I identified the methods and techniques that develop the multiple intelligences, according to some pupils involved in the survey, teachers use in teaching English and which are the methods and techniques which help students learn more easily. For this matter students were given a questionnaire, which they had to fill out. I also took an interview with the teachers who are teaching these same students and wanted to find out if they were familiar with the theory of multiple intelligence and if their lessons include activities that promote the development of all intelligences.

KEY WORDS: multiple intelligences, foreign language, primary school, intelligence, Howard Gardner, theories of intelligence

Kazalo vsebine:

1	UVOD.....	1
2	TEORETIČNI DEL.....	2
2.1	O INTELIGENTNOSTI	2
2.1.1	Pojem inteligentnosti	2
2.1.1.1	Inteligenca in inteligentnost	2
2.1.1.2	Nekaj definicij inteligentnosti	3
2.2	POGLEDI NA POJEM INTELIGENTNOSTI SKOZI ZGODOVINO	4
2.2.1	Joseph Gall – 'Frenologija' (1758–1828).....	5
2.2.2	Francais Galton (1822–1911).....	6
2.2.3	Alfred Binet (1857–1911)	6
2.2.4	William Stern (1871–1938).....	7
2.2.5	David Wechsler (1896–1981).....	7
2.2.6	Jean Piaget (1896–1980)	8
2.2.7	Faktorska analiza	10
2.2.7.1	Charles Spearman (1863–1945).....	10
2.2.7.2	Luis Leon Thurston (1887–1955)	11
2.2.7.3	Raymond B. Cattell (1905–1998) in John L. Horn (1928–2006)	12
2.3	HOWARD GARDNER IN NJEGOVE MNOGOTERE INTELIGENTNOSTI	13
2.3.1	Izhodišče teorije mnogoterih inteligentnosti	13
2.3.2	Kako se inteligentnost uvrsti na seznam.....	14
2.4	OSEM MNOGOTERIH INTELIGENTNOSTI	15
2.4.1	Jezikovna inteligentnost	15
2.4.2	Glasbena inteligentnost	16
2.4.3	Logično-matematična inteligentnost	16

2.4.4	Prostorska inteligentnost	17
2.4.5	Telesno-gibalna inteligentnost.....	17
2.4.6	Interpersonalna inteligentnost.....	18
2.4.7	Intrapersonalna inteligentnost.....	18
2.4.8	Naturalistična inteligentnost.....	19
2.5	KAKO SE UČIMO TUJEGA JEZIKA V POVEZAVI S TEORIJO MI	20
2.5.1	Razvojna obdobja in jezik	20
2.5.2	Spoznavni stili in učenje jezika	21
2.5.3	Celovit pogled na učenca.....	23
2.5.4	Motivacija in njen vpliv na učenje tujega jezika	23
2.5.5	Jezikovna zmožnost.....	25
2.6	UPORABA TEORIJE MI PRI POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA.....	25
2.6.1	Metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti pri pouku tujega jezika	26
2.6.2	Učinkovitost teorije MI v praksi.....	28
2.7	KRITIKE GARDNERJEVE TEORIJE MI	31
3	EMPIRIČNI DEL	34
3.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	34
3.2	CILJI DIPLOMSKE NALOGE.....	34
3.3	RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV PROBLEMA V OBLIKI RAZISKOVALNIH HIPOTEZ IN SPREMENLJIVK	35
3.3.1	Raziskovalne hipoteze	35
3.3.2	Spremenljivke.....	36
3.4	METODOLOGIJA	37
3.4.1	Raziskovalna metoda.....	37
3.4.2	Vzorec.....	37

3.4.3	Pripomočki	37
3.5	POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV	39
3.5.1	Postopek zbiranja podatkov	39
3.5.2	Obdelava podatkov	39
3.6	REZULTATI	40
3.6.1	Anketni vprašalnik.....	40
3.6.1.1	Spol in število učencev, ki so rešili vprašalnik	40
3.6.1.2	Najpogosteje uporabljene metode in tehnike poučevanja za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, po mnenju učencev.....	40
3.6.1.3	Priljubljenost posameznih dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti pri učenju angleščine	43
3.6.1.4	Priljubljenost posameznih aktivnosti, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri učenju angleščine glede na spol	45
3.6.2	Intervju z učitelji.....	46
3.6.2.1	Število učiteljev vključenih v raziskavo.....	46
3.6.2.2	Poznavanje teorije mnogoterih inteligentnosti	47
3.6.2.3	Poimenovanje mnogoterih inteligentnosti.....	47
3.6.2.4	Poznavanje zastopanosti mnogoterih inteligentnosti	48
3.6.2.5	Prepoznavanje lastnosti posameznih mnogoterih inteligentnosti.....	49
3.6.2.6	Uporabljene metode in tehnike dela, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri poučevanju angleščine	51
3.6.2.7	Metode in tehnike, ki po mnenju učiteljev razvijajo posamezne mnogotere inteligentnosti	53
3.7	KORELACIJA MED ODGOVORI.....	54
3.7.1	Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na izbrane metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti.....	54

3.7.2	Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na to, katere inteligentnosti so po mnenju učiteljev izražene v njihovih razredih in glede na to, katere aktivnosti so učenci izbrali kot njihove najljubše pri učenju angleščine in nakazujejo na izraženost določene inteligentnosti.....	56
3.8	RAZLAGA REZULTATOV	57
3.9	SKLEP	63
4	LITERATURA	65
5	PRILOGE	70

Kazalo tabel:

Tabela 1:	Spol in število učencev, ki so rešili anketo	40
Tabela 2:	Dejavnosti, razvrščene glede na to, katero mnogotero inteligentnost najbolj razvijajo	41
Tabela 3:	Opisna statistika odgovorov, s katerimi so se učenci opredelili o tem, kako pogosto učitelji uporabljajo določene metode in tehnike za razvijanje mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju angleščine	42
Tabela 4:	Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: <i>Katera je tvoja najljubša dejavnost pri pouku angleščine in ti pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi?</i>	44
Tabela 5:	Prikaz razpršenosti odgovorov glede na spol na vprašanje: <i>Katera je tvoja najljubša dejavnost pri pouku angleščine in ti pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi?</i>	45
Tabela 6:	Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: <i>Ali poznate Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti?</i>	47
Tabela 7:	Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: <i>Če poznate teorijo MI, bi lahko našli katere so inteligentnosti po Gardnerju?</i>	47
Tabela 8:	Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: <i>Ali veste, katere izmed inteligentnosti so zastopane v vašem razredu, ki ga poučujete?</i>	48
Tabela 9:	Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: <i>Naštela vam bom nekaj trditev, želela bi, da mi poveste, h kateri inteligentnosti bi pripisali vsako izmed njih.</i>	50

Tabela 10: Metode in tehnike dela, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo pri svojem delu, grupirane glede na to, katero inteligentnost najbolj spodbujajo	52
Tabela 11: Metode in tehnike dela, ki po mnenju učiteljev poskrbijo za razvijanje posameznih mnogoterih inteligentnosti	53
Tabela 12: Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na izbrane metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti	55
Tabela 13: Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na to, katere inteligentnosti so po mnenju učiteljev izražene v njihovih razredih in glede na to, katere aktivnosti so učenci izbrali kot njihove najljubše pri učenju angleščine in nakazujejo na izraženost določene inteligentnosti	56

1 UVOD

Gardnerjeva teorija o več inteligentnostih pojasnjuje moja vprašanja o inteligentnosti in delovanju človeškega uma nasploh. Strinjam se z Gardnerjevo (1995) trditvijo, da smo si ljudje med seboj različni in da je vsak človek lahko uspešen, če mu je dana možnost, da se izrazi in izkaže na področju, ki najbolj ustreza njegovi osebnosti. Tekom študija na pedagoški fakulteti v Ljubljani sem, v sklopu prakse srečevala različne učence z različnimi potrebami. Veliko sem razmišljala o vključevanju Gardnerjeve teorije v praksi predvsem na področju učenja in poučevanja tujega jezika. Ob koncu študija sem se odločila, da tematiko podrobneje raziščem v sklopu svojega diplomskega dela. Trenutno delam v mladinskem centru, kjer delujem na področju neformalnega izobraževanja. Neformalna izobrazba nudi otrokom in mladostnikom dodatne vsebine, ki dajejo možnost razvoja posameznikovih inteligentnosti, ki jih v šoli morda nimajo priložnosti razviti v celoti. Iz izkušenj zaključujem, da otroci in mladostniki pogrešajo elemente, ki bi v šoli nudile večjo podporo na ravni gibalnega, umetnostnega in spiritualnega. To so področja, ki so po besedah Gardnerja (1995), tista, ki jih v šoli zapostavljamo in so pomembne pri razvoju vseh inteligentnosti. Kot mladinska delavka v šolah izvajam razne preventivne delavnice s poudarkom na temah kot je samopodoba, čustva in komunikacija. Delavnice omogočajo emocionalno in intelektualno angažiranje vseh članov skupine ter posredovanje znanja na osnovi učenja skozi lastno izkušnjo ter z odkrivanjem samega sebe. Delavnice ne vsebujejo konkretnih receptov za probleme, temveč predstavljajo psiho-socialno vzdušje, v okviru katerega se eksperimentira in išče optimalno za spreminjanje in nadgradnjo obstoječih vzorcev mišljenja in vedenja. Učenci izražajo potrebo po tovrstnih temah tudi v času rednega pouka. Opažam, da se otroci in mladostniki ne znajo soočiti z vsakdanjimi težavami, ki jim prihajajo naproti v življenju. Navadno učenci, ki v šolskem sistemu ne zmorejo delovati po najboljših močeh, s pomočjo neformalne izobrazbe najdejo področja, kjer se lahko izražajo, kot najbolj ustreza njihovim osebnosti. Zaradi tega menim, da je teorija mnogoterih inteligentnosti tista, ki vsakemu omogoča razvoj na vseh področjih, tudi v formalno-šolskem okvirju, če je pouk raznovrsten in učencem ponuja različne metode in oblike dela. Metode in oblike dela v šoli se s časom spreminjajo, prav tako tudi potrebe učencev. Učenje in poučevanje angleškega jezika je danes drugačno kot je bilo, ko sem sama hodila v osnovno šolo. Iz tega razloga sem se odločila, da raziščem to področje, ki je opisano v nadaljevanju diplomskega dela.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 O INTELIGENTNOSTI

»I want my children to understand the world, but not just because the world is fascinating and the human mind is curious. I want them to understand it so that they will be positioned to make it a better place. Knowledge is not the same as morality, but we need to understand if we are to avoid past mistakes and move in productive directions. An important part of that understanding is knowing who we are and what we can do... Ultimately, we must synthesize our understandings for ourselves. The performance of understanding that try matters are the ones we carry out as human beings in an imperfect world which we can affect for good or for ill.« (Gardner 1999, str. 180–181)

Smiselno je začeti s citatom Gardnerja in z njegovo opredelitvijo človeške inteligentnosti. Gardnerjeva teorija se razlikuje od vseh teorij o inteligentnosti, ki so nastale pred njegovim delovanjem, in je že zaradi inovativnega pristopa posebna.

Nekateri sicer verjamejo, da inteligentnosti ni mogoče opisati, a če se podrobneje spustimo v definicije le-te, lahko kmalu ugotovimo, da gre v močni meri za podobne besede, ki imajo neko stičišče in lahko v vsaki definiciji najdemo marsikatero vzporednico (Pogačnik, 1995).

2.1.1 Pojem inteligentnosti

2.1.1.1 Inteligenca in inteligentnost

V strokovnem jeziku se vse bolj uporablja in ločuje pomenskost izrazov inteligenca in inteligentnost. Kadar govorimo o sposobnosti, uporabljamo izraz inteligentnost, ko pa gre za družbeni sloj oz. izobraženost, takrat govorimo o inteligenci (Pogačnik, 1999). V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (SSKJ) najdemo naslednji definiciji; *inteligentnost* je opredeljena kot lastnost inteligentnega človeka, *inteligenca* pa kot: 1. nadarjenost za umske dejavnosti; 2. sloj inteligentov (SSKJ, 2008, str. 660). Beseda inteligentnost po besedah Jurmanove (2014) izvira iz besede *intelligence*. Besedo smo poslovenili in ji dodali koren »ost«, kar pa besedi pripiše značaj osebnostne lastnosti. Po mnenju avtorice pa ne gre za osebnostno lastnost, temveč za splošno človeško lastnost, kot sta jo na primer razložila Alfred Binet in Theodor Simon. Binet in Simon pravita, da je inteligentnost splošna umska sposobnost, ki zajema kompleksne miselne

(kognitivne) funkcije, kot so spomin, domišljija, razumevanje itn. in jo je mogoče določiti z inteligenčnim kvocientom, torej nekim skupnim faktorjem, ki kaže na splošno lastnost neke osebe (Mayer, 2008). Definiciji osebnosti Jurmanove nasprotujeta definiciji Muska (2001) in Pečjaka (2001), ki pravita, da je osebnost konstitucija značaja in sposobnosti oziroma *inteligentnosti*, torej gre po njunem mnenju za osebnostno lastnost, ko govorimo o inteligentnosti.

Kljub različnim definicijam bom v nadaljevanju diplomskega dela uporabljala izraz inteligentnost, ker gre za termin, ki ga uporablja stroka.

2.1.1.2 Nekaj definicij inteligentnosti

Psihologija je veda, ki se od svojega nastanka najbolj intenzivno od vseh ved ubada z pojmom inteligentnosti. Inteligentnost sodi na področje sposobnosti, torej dispozicij (potencialov) za dosežke, bolj natančno na področje umskih sposobnosti, ki pa jih je potrebno razlikovati od telesnih in psihomotoričnih sposobnosti. V veliki večini raziskovalci inteligentnost pojmujejo kot kognitivno sposobnost, lahko tudi kot splošno umsko sposobnost. Zanimiv je Muskov pogled, ki razloži oprijemljivost pojma inteligentnosti. Po njegovih besedah gre za abstraktni pojem, ki je prisoten v vsaki znanosti. Kot primer navaja energijo v fiziki. Je nevidna, opazimo pa njene učinke povsod okoli nas. Tudi z inteligentnostjo je tako. Torej je razumljivo, da inteligentnosti ni mogoče izmeriti neposredno, temveč le preko njenih učinkov (kot npr. energijo v fiziki) (Musek, 2005). Anderson pravi, da je um naša podlaga za razmišljanje, reševanje problemov, argumentiranje in da hranjenje znanja, ki nam ga ponuja svet (Legg in Hunter, 2006; povz. po Anderson, 2006), kar pomeni, da je naš um predispozicija za to, kako se bomo znašli v vsakdanjem življenju ter določa, kako uspešni bomo pri tem. O tem, da inteligentnost ni enotna sposobnost, ampak sestava več funkcij ter da izraz označuje, da je inteligentnost kombinacija sposobnosti, potrebnih za preživetje in napredek v določeni kulturi, govori Anastasi (1992). Zanimivo je, da posebej izpostavi segment *določene kulture*. V nadaljevanju pojasnujem, kako je kultura oz. okolje, kjer živimo, zelo pomemben dejavnik pri določanju mnogoterih inteligentnost po teoriji Howarda Gardnerja.

Ena izmed starejših definicij pravi, da je inteligentnost kvaliteta, ki je intelektualna in ne emocionalna ali moralna. Avtor te definicije (Legg, in Hutter, 2006; povz. po Burt, 1957) je bil

mnenja, da moramo pri merjenju inteligentnosti izločiti vse subjektivne vplive na testiranca (od navdušenja, interesov, odločnosti pri izvajanju nalog in stvari, ki so testirancu všeč). Pravi, da inteligentnost prikazuje splošno razsežnost, ki je prisotna v vseh človekovih dejanjih ali mislih, predvsem pa je to izrazito pri otrocih. Vsaka želja po 'inteligentnosti' bo torej do neke mere razkrita v skoraj vsakem otrokovem početju (prav tam). Zanimivo je dojemanje, da inteligentnost ni moralna. Morala je namreč nekaj, kar se oblikuje znotraj določene družbe in vsaka družba, manjša ali velika, ima svoj moralni sistem, ki narekuje načela v življenju posameznika. Avtorji, katerih dela sem spoznala, danes zagovarjajo, da je kultura pomemben del inteligentnosti, torej je tudi moralni sistem pomemben del le-te.

Ena izmed starejših definicij pravi, da se izraz inteligentnost uporablja takrat, ko s tem mislimo na sposobnost organizma na prilagajanje novim situacijam (Legg in Hutter, 2006; cit po Bingham, 1937). Definicija, ki je bila podana že dolgo nazaj, je precej podobna Pogačnikovi, ki pravi »*Inteligentnost je sposobnost živih bitij, da obdelujejo informacije na način, ki je zanje nov*« (Pogačnik, 1995, str. 12).

Je sposobnost – je torej ena od tistih bioloških potez, ki določajo učinkovitost osebkov v situacijah, ko je cilj prizadevanja jasen. **Živih bitij** – inteligentnost ni le sposobnost ljudi, ampak vseh živih bitij, ki informacije obdelujejo s pomočjo centralnega živčnega sistema. **Da obdeluje informacije** – informacija je vsaka sprememba, ki jo živo bitje razlikuje. V opredelitvi je pomembna beseda *obdeluje*. Inteligentnost se ne izraža v procesih, kjer gre za enostavno prevajanje informacij. Pomembno je, da osebek informacije obdeluje na način, ki je zanj nov (Pogačnik, 1995).

2.2 POGLEDI NA POJEM INTELIGENTNOSTI SKOZI ZGODOVINO

O tem, kako deluje um, so se spraševali že Egipčani, ki so bili mišljenja, da je um povezan s srcem. Filozofa Pitagora in Platon sta razum uvrščala v glavo, medtem ko je Aristotel zagovarjal trditev, da je bistvo človeškega uma v srcu. Descartes je um postavljaj v češariko, v srednjem veku je bilo govora o trojici in četverki. Do prvih pravih empiričnih prizadevanj v eksperimentalnih laboratorijih je prišlo v 19. stoletju, ko so si znanstveniki začeli prizadevati ugotoviti, kakšne so povezave med določenimi deli možganov in konkretnimi spoznavnimi funkcijami (Gardner, 1995).

Musek (2005) navaja naslednje pristope, ki obravnavajo pojem inteligentnosti z različnih vidikov:

1. psihometrični pristop, ki se ukvarja z merjenjem inteligentnosti,
2. socio-kulturni pristop, ki poudarja vpliv okolja,
3. informacijsko-procesni pristop,
4. klinični pristop.

Za pedagoške namene sta najbolj pomembna psihometrični ter socio-kulturni pristop. Nekaj pomembnih predstavnikov psihometričnega in socio-kulturnega pristopa, od najzgodnejših do modernih, bom opisala spodaj. Gre za avtorje, ki so orali ledino na področju inteligentnosti in ki so prispevali najpomembnejše raziskave in ugotovitve, ki so bile ključne za današnja pojmovanja in puščajo odprte poti za nadaljnja odkritja.

2.2.1 Joseph Gall – 'Frenologija' (1758–1828)

V drugi polovici osemnajstega stoletja je Franz Joseph Gall opazoval odnos med nekaterimi duševnimi značilnostmi svojih sošolcev in oblikami njihovih glav. Svojo teorijo je zagovarjal tudi kasneje, ko je postal znanstvenik in zdravnik. To teorijo je imenoval *frenologija*. Zagovarjal je, da so razlike v inteligentnosti pri ljudeh odvisne od velikosti in oblike človeške lobanje in možganov. Različni deli možganov naj bi po njegovi teoriji služili povsem samostojnim nalogam (Gardner, 1995). Njegov somišljenik Spurzheim je njegovo teorijo priredil in nadgradil. Menil je namreč, da imajo t. i. organi uma sedemintrideset različnih zmožnosti (afektivne sposobnosti, zaljubljenost, občutki kot so upanje, spoštovanje ...) (prav tam). V tistem času je bila frenologija izjemno priljubljena, saj je bila enostavna in prav vsak je lahko postal strokovnjak za preučevanje inteligentnosti ljudi. Gallova teorija je bila ovržena, a dejstvo je, da tudi danes ni možno dokazati, da velikost možganov in oblika lobanje tako ali drugače zares ne vpliva na naš razum in dožemanje. Pomembni vidik Gallove teorije je ta, da je kot prvi sodobni znanstvenik poudaril, da različni deli možganov opravljajo različne naloge ter da ne obstajajo splošne duševne zmožnosti, kot so zaznavanje, spomin in pozornost, pač pa različne oblike zaznavanja, spomina in podobnega za vsako izmed več intelektualnih zmožnosti, kot so jezik, glasba ali vid. Ko je okoli leta 1860 francoski kirurg in antropolog Pierre-Paul Broca dokazal povezavo med poškodbo posameznega dela možganov in posebno zaznavno okvaro, je t. i. teorija frenologije zopet dobila velik pomen in težo (prav tam).

2.2.2 Francais Galton (1822–1911)

Francias Galton je deloval od sredine 19. do začetka 20. stoletja in mu je moč pripisati prvo znanstveno sistematično razumevanje merjenja človeške inteligentnosti. Zanimale so ga razlike med ljudmi in njihova individualnost. Bil je namreč prvi, ki je ugotovil, da so si prstni odtisi ljudi različni in da jih je moč uporabljati za natančno identifikacijo vsakega posameznika. Pri preučevanju inteligentnosti je bilo Galtonovo bistveno dognanje to, da obstajajo stabilne biološke razlike v inteligentnosti med ljudmi. Njegova teorija govori o tem, da je inteligentnost popolnoma podedovana od naših staršev. Galton je verjel, da se individualne razlike v inteligentnosti odražajo v razlikah pri učinkovitosti delovanja enostavnih nevronskega procesov. Za merjenje inteligentnosti je uporabljal teste, ki so bili zastavljeni tako, da so vključevali osnovne senzomotorične naloge, kot so hitrost odziva na zvok in vizualne dražljaje. Galton je nato primerjal inovativne meritve inteligentnosti kot subjektivne ocene intelektualne zmožnosti njegovih udeležencev glede na njihov ugled in položaj v družinskem drevesu. V tistem času pravih testov inteligentnosti še ni bilo. Njegova empirična prizadevanja niso bila uspešna, saj niso ponujala dovolj oprijemljivih argumentov, ki bi njegovo teorijo podpirali. Poleg tega so bile njegove razlage meritev narejene na podlagi subjektivnih ocen, kar pa ne sodi v empirično raziskovanje (Deary, 2001).

2.2.3 Alfred Binet (1857–1911)

Kljub raznim teorijam in poskusom definiranja inteligentnosti ob koncu 18. stoletja še ni bilo pravega inteligenčnega testa. Obstajala je torej potreba po dejanskih testih, ki bi lahko natančneje merili inteligentnost. Tako so znanstveniki, ki so se v tem času ukvarjali s področjem inteligentnosti, sčasoma prišli do ugotovitve, da je za merjenje inteligentnosti potrebno opazovati človekove sestavljene ali 'moralne' zmogljivosti, na primer tiste, ki zahtevajo uporabo jezika in abstrakcije (Gardner, 1995).

Na tem področju ima največ zaslug prav Alfred Binet, ki je ob pomoči Theodora Simona razvil prvi pravi test inteligentnosti, ki je otroke z motnjami v razvoju ločil od ostalih in jih na podlagi rezultatov razvrstil v ustrezne šolske razrede. Tako je nastal prvi pravi psihometrični test, ki je bil prav tako popularen kot teorija frenologije, uporabljali pa so ga za vse vrste izborov, od službenih razgovorov, do sprejemov za razne šole. Binet je pri merjenju inteligentnosti dajal

prednost meram, kot so reševanje problemov, učenje, spomin, sledenje navodilom ipd. Po njegovem mnenju so bile te naloge tipične za zaznavanje inteligentnosti v reševanju šolskih in drugih problemov, s katerimi se otroci srečujejo v vsakdanjem življenju (Deary, 2001).

2.2.4 William Stern (1871–1938)

William Stern je dejal, da bo psihologija osebnosti oz. individualnost kot taka zagotovo problem psihologije 20. stoletja. Menil je, da se pravi pomen osebnosti in inteligentnosti odkrije šele pri raziskovanju individualnosti (Plucker, 2013). Na delo Sterna je močno vplival Binet in njegove študije o otrocih. Bil je prvi, ki je leta 1912 na podlagi predhodnih raziskav inteligentnosti oz. rezultatih inteligenčnih testov izrazil z eno samo številko imenovano s t. i. inteligenčnim kvocientom. Njegova definicija inteligentnosti je zagovarjala sposobnost posameznika pri reševanju problemov in prilagajanje novim situacijam ter novim pogojem življenja. Dva različna posameznika se na novo situacijo lahko prilagodita na različne načine, vendar če sta enako uspešna, potem to pomeni, da sta prikaz teleološke enakosti (teleologija je filoz. nauk, po katerem ima vse dogajanje v naravi in družbi svoj cilj: utemeljevati teleologijo; teleologija zgodovine) (SSKJ, 2008). Stern je umsko (mentalno) starost (v mesecih), pridobljeno s testom, delil z dejansko, koledarsko starostjo testiranega (v mesecih) ter rezultat pomnožil s sto., Če ima npr. desetletni fant intelektualne sposobnosti trinajstletnika, je njegov IQ 130 ($100 \times 13/10$). Tako se inteligenčni kvocient računa tudi danes (Plucker, 2013).

2.2.5 David Wechsler (1896–1981)

Wechsler je kritiziral Binetov test iz mnogih razlogov. Binetov test je bil narejen le za otroke. Ko so ga reševali odrasli, rezultati niso bili realni, predvsem zaradi komponente hitrosti. Če so odrasli reševali enak test kot otroci, so ga rešili v bistveno hitrejšem času, pri čemer so bili rezultati posledično nerealni. Potrebno je bilo torej narediti različne teste za različne starostne skupine. Menil je, da ni dobro, da testi prikazujejo samo en količnik in trdil, da bilo potrebno sestaviti test, ki prikazuje rezultate na več področjih. Tako je leta 1955 razvil test, imenovan WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale, torej Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za odrasle), ki je namenjen merjenju inteligentnosti pri odraslih od 16. do 89. leta starosti. WAIS je namenjen merjenju človekove inteligentnosti, ki se kaže v obeh sposobnostih – tako verbalnih

kot hitrostnih. Dr. David Wechsler je verjel, da je inteligentnost globalni konstrukt, ki odraža različna merljiva znanja in jih je treba obravnavati v okviru celostne osebnosti. WAIS se uporablja tudi v nevropsiholoških vrednotenjih, zlasti v zvezi z možganskimi disfunkcijami. Velike razlike v verbalni in neverbalni inteligentnosti lahko kažejo na posebne vrste poškodbe možganov. WAIS se uporablja tudi za diagnostične namene. Rezultati se lahko uporabijo kot del diagnostičnih meril za prepoznavanje duševnih motenj, specifičnih učnih težav in odkrivanje ADHD. Od prvega testa pa do danes je na voljo že WAIS različica III (Gary, 1997). Wechsler je razvil še WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children, Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za otroke). Test je namenjen otrokom od šestega do šestnajstega leta starosti in ga je moč rešiti brez branja in pisanja. Poleg merjenja inteligentnosti je namenjen prepoznavanju motnje ADHD. Trenutno je na voljo različica V, ki je bila izdana leta 2013. Obstaja tudi test, imenovan WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za predšolske in osnovnošolske otroke), izdan leta 1967, ki je namenjen otrokom med drugim in sedmim letom starosti, in se poleg merjenja inteligenčnega kvocienta uporablja za ugotavljanje nadarjenosti ali za ugotavljanje zaostankov v kognitivnem razvoju (Cohen, 1997).

2.2.6 Jean Piaget (1896–1980)

Jean Piaget je eden tistih psihologov, ki ga pozna vsak študent pedagoške fakultete ali nasploh vsi, ki se tako ali drugače ukvarjajo z razvojno psihologijo. Prav vsaka teorija in razlaga izhajata iz njegovih opredelitev razvoja otroka in najstnika. Izraz inteligentnosti je razložil z novimi argumenti. Njegova teorija temelji na razvojnih stopnjah otrok na kognitivnem področju. Zanj inteligentnost pomeni neke vrste razvito biološko adaptacijo na zunanji svet. Ta prilagoditev se ne zgodi zgolj z dozorevanjem niti zgolj z učenjem, pač pa kot interakcija z okoljem ob postopni reorganizaciji psiholoških struktur, kot interakcija med biološkimi faktorji in učenjem (Labinowicz, 1989). Piaget je k razumevanju učenja prispeval razvojno perspektivo in v seriji individualnih preizkusov proučeval, po kakšnih mehanizmih otroci različnih starosti spoznavajo svet in se učijo (Marentič - Požarnik, 2000).

Glede na opazovanje je opredelil naslednje stopnje razvoja (Marentič - Požarnik, 2000):

Senzomotorna stopnja (od rojstva pa do 2. leta starosti): Otrokovo razumevanje sveta poteka preko gibalnih in zaznavnih dejavnosti, ki jih otrok izvaja na predmetih, svojem lastnem telesu in drugih osebah. Za pridobivanje informacij o okolju otroci usklajujejo senzorne percepcije in motorične sposobnosti. Otrok je z manipuliranjem s predmeti v interakciji z okoljem (prav tam).

Predoperativna stopnja (od 2. do 6. leta starosti)

V tem obdobju gre za razvoj in rabo simbolov (geste, besede, odloženo posnemanje, igra, risanje). Otrok uporablja egocentrično komunikacijo. Otrok pri nalogah, kot so konzervacija, seriacija in razredna inkluzija, razmišlja na osnovi ene vizualne dimenzije. Akcije so ponotranjene kot mentalne operacije. Otrok lahko razmišlja o enostavnih problemih, v katerih je pomembna le ena značilnost. Na sklepanje in razmišljanje v veliki meri vpliva percepcija, zaznavanje (prav tam).

Stopnja konkretnih operacij (od 7. do 12. leta starosti): Otrok razvije logične strukture, ki mu na ravni miselnih operacij omogočajo reševanje nalog, kot so konzervacija, razredna inkluzija, razumevanje pojmov, časa in prostora. Otrok oz. mladostnik lahko razmišlja o problemih, v katerih sta pomembni dve ali več značilnosti. Logično mišljenje se nanaša samo na predmete ter akcije, ki so konkretni in realni. Otrok še ni sposoben abstraktnega mišljenja in sklepanja na osnovi domnev, ampak le na podlagi konkretnega (prav tam).

Stopnja formalnih operacij (od 12. leta do odraslosti): Miselne operacije niso več omejene s konkretnimi predmeti. Mladostnik razmišlja abstraktno in hipotetično v kontekstu jezikovnega in logičnega sistema. Mladostniki na tej stopnji so zmožni logičnega sklepanja in abstraktnega mišljenja, sklepajo lahko na osnovi domnev in ne le na osnovi konkretno videne (prav tam).

Proces ASIMILACIJE (ki pomeni aktivno organizacijo novih informacij, tako da jih je moč vključiti v že znan in preišljen sistem) in AKOMODACIJE (spreminjanje tistega, kar je že znano in preišljeno, da to lahko povežemo z novimi informacijami), sta po njegovem dva procesa, na podlagi katerih se človek uči (Labinowicz, 1989). Če to konkretno povežemo z inteligentnostjo in definicijo, ki pravi, da je inteligentnost sposobnost živih bitji, da obdelujejo informacije na način, ki je zanje nov, kot pravi Pogačnik (1995), gre v resnici ravno za proces asimilacije in akomodacije. Bolj kot je človek uspešen pri teh dveh procesih, višja je njegova inteligentnost.

2.2.7 Faktorska analiza

Za razumevanje teorij avtorjev kot sta Spearman in Thurston je potrebno razumevanje pojma faktorske analize. Matematično je faktorsko analizo mogoče razumeti na podlagi metode glavnih komponent. Cilj te metode je določiti manjše število linearnih kombinacij merjenih spremenljivk tako, da z njimi pojasnimo kar se da velik del celotne razpršenosti (variance) podatkov. Faktorska analiza, ki je podobna metoda za redukcijo podatkov, se v osnovi razlikuje od metode glavnih komponent. V primeru faktorske analize gre za študij povezav med spremenljivkami, tako da poizkušamo najti novo množico spremenljivk (manj kot merjenih spremenljivk), ki predstavljajo to, kar je skupnega opazovanim spremenljivkam. Faktorska analiza poizkuša poenostaviti kompleksnost povezav med množico opazovanih spremenljivk z razkritjem skupnih razsežnosti ali faktorjev, ki omogočajo vpogled v osnovno strukturo podatkov. Cilj te metode je ugotoviti, ali so zveze med opazovanimi spremenljivkami (kovariance ali korelacije) pojasnljive z manjšim številom posredno opazovanih spremenljivk ali faktorjev (Ferligoj, Leskošek, Kogovšek, 1995).

Tudi pri inteligenčnih testih gre torej za neko vrsto redukcije spremenljivk. S faktorsko analizo poskušamo ugotoviti, ali obstajajo kakšne lastnosti, ki so skupne – npr. skupni rezultat različnih testov, ki sestavljajo inteligenčni test. Prvi, ki je vpeljal metodo faktorske analize v proučevanje inteligence, je bil Charles Spearman. Na podlagi te metode sta se razvili dve smeri, ki sta preučevali inteligentnost. Prva je splošna ali generalna teorija inteligentnosti, ki zagovarja obstoj splošne intelektualne sposobnosti, druga pa je tako imenovana teorija multiplih faktorjev inteligentnosti, ki zagovarja obstoj več faktorjev (Pogačnik, 1995).

2.2.7.1 Charles Spearman (1863–1945)

Njegova teorija je pomembna iz dveh vidikov. Prvi je zagotovo ta, da je še danes v uporabi, čeprav je bila razvita v letu 1927. Drugi razlog je, da je bil Spearman prvi, ki je empirično dokazal obstoj inteligentnosti. Teste, ki jih je sestavil, je reševal velik vzorec ljudi, Spearman je nato rezultate analiziral in pregledal vse možne korelacije med odgovori. Ugotovil je, da so ljudje, ki so en test rešili dobro, tudi ostale teste rešili dobro, kar je že samo po sebi nakazovalo na obstoj splošne mentalne sposobnosti. Dognal je, da je dosežek na vsakem mentalnem testu pogojen z dvema sistematičnima dejavnikoma, prvega je poimenoval G-FAKTOR (po C.

Spearmanu je to faktor splošne mentalne sposobnosti, ki je edinstven, prirojen, nespremenljiv, merljiv in vpliva na različne intelektualne dosežke, njemu pa je ta faktor pomenil kar inteligentnost samo) ali drugače, generalni faktor, drugega pa specifični faktor, ki je karakterističen za vsak test posebej. Nastala je preprosta formula, ki prikazuje rezultat na posameznem mentalnem test (Pogačnik, 1995):

$$R = g + s$$

Spearman je svoje razlage še nadgradil s svojimi neogenetičnimi (neogeneza se uporablja v medicini kot izraz, ki označuje regeneracijo ali rekonstrukcijo tkiva, ali kot izraz, ki označuje tvorbo neke nove strukture (*Oxford Online Dictionary*, 2016)) zakoni:

1. **zakon izkustva** – posameznik je sposoben opazovati, kaj se dogaja v njegovi zavesti, kar pa je pogoj za kakršnokoli mišljenje;
2. **zakon odnosov** – kadar ima oseba v zavesti dvoje ali več idej, lahko odkrije tudi odnose, ki obstajajo med njimi;
3. **zakon korelantom** – če imamo v zavesti neko idejo in nek odnos, lahko odkrijemo korelativno idejo. Tako nastajajo novi korelanti, nove ideje, pojmi in podobno (Pogačnik, 1995).

2.2.7.2 Luis Leon Thurston (1887–1955)

Thurston je ugotovil, da so dosežki pri določenih nalogah pri testih inteligentnosti med seboj močnejše povezani kot dosežki pri drugih nalogah (npr. posameznik je reševal skoraj enako dobro vse aritmetične naloge, precej slabše pa vse naloge, ki so zahtevale uporabo besedne sposobnosti). Njegova teorija je bila podlaga za vse nadaljnje teorije, ki so zagovarjale multiple faktorje inteligentnosti (Baum, 2008).

Na podlagi svojih raziskav je ločil 7 faktorjev ali primarnih umskih sposobnosti, ki so med seboj razmeroma neodvisne, merijo pa jih različne naloge v testih inteligentnosti:

1. BESEDNI FAKTOR ali BESEDNO RAZUMEVANJE: razumevanje besednih odnosov in vsebin;
2. FAKTOR BESEDNOSTI ali TEKOČA RABA BESED: sposobnosti, povezane z obsegom besednega zaklada: besedna produktivnost in hitrost pri ravnanju z besednim gradivom;

3. ŠTEVILSKI (NUMERIČNI) FAKTOR: hitrost in točnost uporabe računskih operacij, ravnanje s številskimi simboli, izvajanje enostavnih računskih operacij;
4. PROSTORSKI (SPACIALNI) FAKTOR ali PROSTORSKA PREDSTAVLJIVOST: razumevanje prostorskih odnosov, sposobnost prostorskega predstavljanja;
5. ZAZNAVNI (PERCEPTIVNI) FAKTOR: sposobnost hitrega in točnega zaznavanja, zaznavanja majhnih razlik v vzorcih;
6. SPOMINSKI FAKTOR: sposobnost pomnjenja oz. usvajanja in ohranitve besednega in drugega gradiva;
7. FAKTOR (ABSTRAKTNEGA, LOGIČNEGA) SKLEPANJA: sposobnost presojanja logičnih in miselnih odnosov, sklepanja in iskanja pravil, hitrega in učinkovitega odkrivanja novih odnosov med informacijami (Kompore idr., 2011).

Thurstonova teorija je imela zelo velik vpliv tudi na teorijo Howarda Gardnerja. Med njunima teorijama lahko potegnemo veliko vzporednic. Prvi in drugi Thurstonov faktor skupaj, sta precej podobna Gardnerjevi jezikovni inteligentnosti. Številski faktor in faktor abstraktnega, logičnega sklepanja vsebujeta podobne lastnosti kot logično-matematična inteligentnost po Gardnerju. Prostorski faktor skupaj z zaznavnim tvori prostorsko inteligentnost. Spominski faktor sicer nima podobnih lastnosti kot katera izmed inteligentnosti po Gardnerju, ima pa določene lastnosti jezikovne inteligentnosti, predvsem ko govorimo o ohranjanju besednega gradiva.

2.2.7.3 Raymond B. Cattell (1905–1998) in John L. Horn (1928–2006)

Raymond B. Cattell in John L. Horn sta po dolgotrajnih raziskavah leta 1967 s faktorško analizo izluščila dve pomembni sestavini splošne inteligentnosti ali t.i. g-faktor: fluidno in kristalizirano inteligentnost. Fluidna inteligentnost ali drugače G_f , je temeljna nevrofiziološka zmogljivost obdelovanja informacij oziroma moč procesiranja, ki je ljudem prirojen. Je predvsem sposobnost sklepanja ter reševanja abstraktnih in novih problemov. Izkušnje in kultura nanjo ne vplivajo. Kristalizirana inteligentnost ali G_c pa je izkustveno pridobljeni sistem za obdelovanje informacij. Faktor fluidne inteligentnosti (G_f) je bil opredeljen kot biološka zmožnost posameznika za pridobivanje znanja. Faktor kristalizirane inteligentnosti (G_c) pa naj bi odražal vpliv izobraževanja in socialno-kulturnega okolja. Pomembna posebnost tega modela je, da sta Cattell in Horn med G_f in G_c jasno postavila vzročno-posledični odnos. Večja verjetnost je, da faktor G_f vpliva na faktor G_c kot obratno (Kompore idr. 2011). Če rečemo, da ima posameznik

intelektualno sposobnost, pomeni, da ima zmožnost oziroma potencial, ki ga bo izkoristil ali pa ne. Nasprotno pa nekega dosežka ne bo, če ni sposobnosti, ki je nepogrešljiv pogoj. Tako je v Cattell-Hornovi teoriji fluidna inteligentnost potreben temelj za razvoj kristalizirane inteligentnosti (prav tam).

2.3 HOWARD GARDNER IN NJEGOVE MNOGOTERE INTELIGENTNOSTI

2.3.1 Izhodišče teorije mnogoterih inteligentnosti

Gardner je leta 1983 predstavil teorijo mnogoterih inteligentnosti (v nadaljevanju teorija MI), ki sloni na proučevanju odnosov med možgani in obnašanjem z različnih vidikov, torej želi spojiti biološke lastnosti in kulturno podlago posameznika. Nevrobiološke raziskave kažejo, da je učenje rezultat sprememb v sinaptičnih povezavah med celicami. Primarne elemente različnih vrst učenja najdemo v določenih predelih možganov, kjer pride do ustrezne transformacije. Tako se različne vrste učenja kažejo kot sinaptične povezave v različnih predelih možganov. Na primer, poškodba hipotalamusa povzroči izgubo človekove sposobnosti besedne komunikacije. Vendar pa ta poškodba ne bo odpravila bolnikovega razumevanja pravil slovnice in uporabe besed. Poleg bioloških dejavnikov Gardner v svoji knjigi *Razsežnost uma* (1995) trdi, da ima kultura tudi pomembno vlogo pri razvoju inteligentnosti. Vse družbe cenijo različne vrste inteligentnosti. Kulturna vrednost postavi našo zmožnost za opravljanje določenih nalog na pomembno mesto in nam daje motivacijo, da postanemo strokovnjaki na področjih, ki so v neki kulturi cenjene. Torej medtem ko bi se posebne inteligentnosti pri ljudeh v eni kulturi razvile, se te iste inteligentnosti morda ne bi razvile v tolikšni meri v neki drugi kulturi pri drugih posameznikih. Poudarja tudi, da nikoli ne bomo dobili enotnega sistema treh, sedmih ali trinajstih inteligentnosti, ki bi postal vsesplošno veljaven. Razpon človeške inteligentnosti je po njegovem mnenju namreč neskončen in ga bomo težko kdaj raziskali v celoti (Gardner, 1995).

2.3.2 Kako se inteligentnost uvrsti na seznam

Svoj seznam inteligentnosti je Gardner naredil na podlagi določenih meril, ki morajo biti izpolnjena, da se inteligentnost lahko uvrsti nanj. Trdi, da se inteligentnost pojavlja v mnogih med seboj razmeroma neodvisnih oblikah in navaja nekatere potrditve avtonomnosti posameznih inteligentnosti (Pergar-Kuščer, 1993).

Svojo metodo izbora kriterijev Gardner (1995) zagovarja kot znanstveno zaradi dejstva, da javno pojasnjuje osnove svoje presoje. To pušča odprte roke drugim raziskovalcem za pregled dokaznega gradiva in snovanje svojih lastnih zaključkov.

Seznam kriterijev za umestitev inteligentnosti na seznam mnogoterih inteligentnosti po Gardnerju:

1. možna lokacija in potencialna osamitev kognitivne funkcije pri poškodbah možganov;
2. pojav izjemnih posameznikov kot so avtisti in idioti savanti (izraz za osebo, ki je hkrati težko umsko prizadet in hkrati bister) z izrazito razvitostjo ene kognitivne funkcije pri (pod)povprečni razvitosti večine drugih;
3. možnost identifikacije osrednjega niza operacij, ki procesirajo informacije.

Kot primer bi lahko podali dovzetnost za odnose med toni kot eno izmed ključnih lastnosti glasbene inteligentnosti ali zmožnost posnemanja gibanj drugih kot eno izmed ključnih lastnosti telesne inteligentnosti:

1. jasno določljiv potek razvoja inteligentnosti (ontogenetsko);
2. določljivost razvojne poti vrste (filogenetsko, npr. družbena organiziranost primatov);
3. podpora izsledkov eksperimentalne psihologije;
4. podpora izsledkov psihometričnih študij;
5. sprejemljivost za vkodiranje v simbolni sistem (Pergar - Kuščer, 1993).

Inteligentnost in čutilni sistem nista eno in isto. Ni inteligentnosti, ki bi bila podvržena le enemu čutilnemu sistemu. Vsaka izmed inteligentnosti deluje v skladu z lastnimi postopki in ima svoje biološke osnove, kar pomeni, da je vsaka nekakšen svojevrsten sistem, s svojevrstnimi pravili. Zelo dober primer najdemo v Gardnerjevi knjigi *Razsežnost uma*, kjer inteligentnost primerja z biologijo človeškega telesa: »Čeprav so oko, srce in ledvice vsi organi našega telesa, ravnamo napak, če jih poskušamo medsebojno primerjati v vseh podrobnostih« (Gardner, 1995, str 104).

Inteligentnost je po Gardnerju niz operacij, ki so sestavljene iz vedeti nekaj in nato tudi vedeti, kako nekaj izvesti. Velikokrat se namreč zgodi, da nam je zelo jasen nek postopek, sami pa bi ga težko izpeljali oz. tega ne znamo. V mojem primeru bi lahko rekla, da v večini primerov vem, kaj je narobe z avtom, ko se pokvari, ne znam pa te okvare popraviti sama, zato ga peljem k avtomehaniku, saj mu je jasen vzrok in postopek popravila.

2.4 OSEM MNOGOTERIH INTELIGENTNOSTI

»Ne trdim, da je seznam inteligentnosti, ki vam ga tu predstavljam popoln. Bil bi presrečen, če bi bil res. Vseeno pa je nekaj čudnega s seznamami, v katerih zevajo očitne praznine, ali takih, iz katerih ne moremo izpeljati velike večine vlog in spretnosti, cenjenjih v človeških družbah. Tako je pogoj za teorijo o več inteligentnostih, da mora kot celota zajeti precej popoln razpon zmožnosti, ki jih človeške družbe cenijo. S temi inteligentnostmi moramo zajeti tako spretnost šamana in psihoanalitika kot jogija in svetnika.« (Gardner, 1995, str. 98)

2.4.1 Jezikovna inteligentnost

Jezikovna inteligentnost se nanaša na sposobnost uporabe besed, in sicer: v ustni (kot pripovedovalec zgodb, retorik ali politik) ali pisni obliki (pesnik, scenarist, urednik ali novinar). Jezikovna inteligentnost je sestavljena iz zmožnosti manipulacije skladnje ali strukture jezika, glasoslovja ali zvokov jezika, semantike ali pomenov jezika in pragmatike ali praktične uporabe jezika. Nekatere izmed teh sestavnih delov jezika vključujejo tudi retoriko (uporaba jezika za prepričanje drugih, da ravnajo v skladu z danimi navodili), mnemotehnične tehnike (uporaba jezika za zapomnitev informacij), razlago (uporaba jezika za informiranje) in metajezik (uporaba jezika za opisovanje jezika) (Armstrong 1994). Biološko gledano se razvoj jezikovne inteligentnosti prične že v samem otroštvu, ko otroci začnejo s čebljanjem; vsi otroci čebljajo enako, tudi gluhi in ne glede na materni jezik. Večina procesov jezika je razpršenih; ključen za učenje le-tega in slušno razlikovanje pa je levi senčni/temporalni reženj ali Brocov Wernickejev center (Gardner, 1995).

Otroci z razvito jezikovno inteligentnostjo dobro obvladajo jezik in se najbolje učijo z izgovarjanjem, poslušanjem in gledanjem napisanih besed. Najbolj so motivirani, ko imajo možnost biti obkroženi s knjigami, če so vključeni v pogovor in jim je dana možnost

neformalnega pisanja. Otroci z izraženo jezikovno inteligentnostjo cenijo knjigo, radio in imajo razvit čut za jezik ter se lahko učijo iz knjig, posnetkov, predavanj ter s poslušanjem drugih. Svoje misli znajo tekoče izraziti, dobri so v razlagi, radi si zapisujejo vse, kar slišijo, in vse, kar se jim zdi pomembno (Armstrong, 1999).

2.4.2 Glasbena inteligentnost

Glasbena inteligentnost je zmožnost zaznave, diskriminacije (glasbeni kritik), transformacije (skladatelj) in izražanja glasbenih oblik (izvajalec glasbe). To inteligentnost sestavljajo občutljivost za ritem, zaznavanje poteka melodije in barve glasbenega dela. (Armstrong, 1994). Otroci z izrazito glasbeno inteligentnostjo znajo zelo natančno ponoviti in reproducirati glasove, celo pesmi. Razvoj glasbenih sposobnosti se v veliki meri zaključi že pred vstopom v šolo, kasneje se le izpopolnjuje in kristalizira, za učenje branja glasbe pa potrebujejo več časa. Glasbena inteligentnost je močno povezana tudi s prostorsko inteligentnostjo. Center za glasbo se nahaja v desni hemisferi naših možganov (Gardner, 1995). Glasbena inteligentnost ni pomembna le za glasbeni razvoj, temveč tudi za sposobnost mišljenja in sodobno multimedijko komunikacijo. Učencem odpira svet višjih kulturnih potreb, jih osvešča za umetniške vrednote in ekologijo zvočnega okolja ter jim razvija kritičnost in estetsko občutljivost (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011). Glasbeno nadarjeni otroci se tako najbolje učijo z melodijo in ritmom. Njihovo zapomnitev nove snovi ponavadi pospeši petje, ploskanje ali žvižganje. Pogosto kažejo interes za igranje instrumenta, petje, ritmične dejavnosti in vsakršne dejavnosti, ki so povezane z glasbo (Armstrong, 1999).

2.4.3 Logično-matematična inteligentnost

Logično-matematična inteligentnost se kaže kot sposobnost učinkovite uporabe števil in logičnega mišljenja. Ta inteligentnost vključuje občutljivost na logične vzorce in odnose, izjave in stavke (če – potem, vzrok – posledica). Procesi, ki se odvijajo v možganih ob uporabi te inteligentnosti so: kategoriziranje, klasifikacija, skladnja, generalizacija, računanje in hipotetično mišljenje (Armstrong 1994). Razvoj te inteligentnosti se prične s preprostim manipuliranjem s predmeti. V možganih se centri, ki so odgovorni za razvoj te inteligentnosti, delijo na center za sposobnost branja in pisanja matematičnih znakov (leva polobla), na center razumevanja

odnosov in pojmov (leva in desna polovica možganov) ter na center za geometrijo (desna polovica možganov) (Gardner, 1995).

Otroci, ki veliko razmišljajo logično, pogosto iščejo abstraktne vzorce in odnose, njihovo mišljenje pa je pojmovno. Radi manipulirajo z znanstvenimi pripomočki, rešujejo logične uganke in se igrajo logične igre. Za njihov razvoj je potrebno, da imajo na voljo veliko časa za raziskovanje novih idej. Potrebno jim je posvetiti veliko pozornosti, še posebno pri utemeljitvi odgovorov na njihova raziskovalna vprašanja, odgovori pa morajo biti smiselni (Armstrong, 1999).

2.4.4 Prostorska inteligentnost

Zmožnost natančne zaznave vizualno-prostorskega sveta in zmožnost transformacije teh zaznav je lastnost prostorske inteligentnosti. Pri tej inteligentnosti gre za izrazito občutljivost na barvo, linijo, obliko, prostor in na relacije, ki obstajajo med temi elementi. Vključuje tudi razsežnost predstavljanja, zmožnost grafične predstavitve vizualnih in prostorski idej ter zmožnost posameznika za orientacijo v prostoru (Armstrong, 1994). Prostorsko inteligentnost razvijejo tudi slepi (zato se imenuje prostorska, ne pa vidno-prostorska). Ljudje z izrazito prostorsko inteligentnostjo imajo dobro orientacijo v prostoru, mestu, na zemljevidu, imajo tudi dobro orientacijo v metaforičnem smislu. V naših možganih je za to inteligentnost odgovorna desna hemisfera možganov (Gardner, 1995).

Otroci s prostorsko inteligentnostjo se načeloma najlažje učijo vizualno. Za učenje potrebujejo veliko vizualne podpore, kot so razni filmi in videi, predstavitve, plakati, zemljevidi, skice. Zelo radi likovno ustvarjajo, delajo vizualizacijske vaje, gradijo in poslušajo slikovite zgodbe (Armstrong, 1999).

2.4.5 Telesno-gibalna inteligentnost

Za to inteligentnost je značilno zelo dobro obvladovanje celotnega telesa pri sporočanju idej in občutkov ter posebna sposobnost uporabe rok za izdelavo ali predelavo predmetov. Vključuje fizične sposobnosti, kot so koordinacija, ravnotežje, moč, gibljivost in hitrost (Armstrong, 1994). Gre za spretno uporabo telesa tako grobe kot fine motorike in usklajevanje obeh. Izjemno razvito telesno-gibalno inteligentnost imajo npr. vrhunski športniki in plesalci. Predel možganov,

zadolžen za to inteligentnost, je leva hemisfera možganov (Gardner, 1995). Otroci z izrazito telesno gibalno inteligentnostjo se najlažje učijo z gibanjem ter takrat, ko lahko delajo z rokami. Njihovim potrebam zadostijo dejavnosti, kjer se lahko veliko gibajo in so deležni izkustvenega učenja, predvsem v obliki igre vlog, uprizarjanja, ustvarjalnega gibanja ter vseh vrst športa (Armstrong, 1999).

2.4.6 Interpersonalna inteligentnost

Sem sodi empatija, sposobnost ustvarjanja in vzdrževanja vzajemno zadovoljnih medosebnih odnosov ter družbena odgovornost – sposobnost biti konstruktiven član skupine.

Interpersonalno inteligentnost sestavljajo empatija kot sposobnost zavedanja, razumevanja in upoštevanja čustev drugih. Ljudje z razvito interpersonalno inteligentnostjo ustvarjajo medosebne odnose, ki jih vzdržujejo na intimnih ravni ter delujejo po principu vzajemnega dajanja in spreminja naklonjenosti. Zajema tudi družbeno odgovornost, ki vključuje odgovorno vedenje, družbeno zavest in skrb za druge (Pečjak in Avsec, 2003).

Otroci s to inteligentnostjo se najlažje učijo skozi odnose in ko sodelujejo z drugimi ljudmi. Radi poučujejo svoje sovrstnike, se igrajo igre, kjer spoznajo pomembne zamisli in razvijajo veščine. Radi so del raznih projektov, krožkov in prostovoljskih aktivnosti, kjer se lahko učijo v sodelovanju z drugimi (Armstrong, 1999).

2.4.7 Intrapersonalna inteligentnost

Sestavni deli intrapersonalne inteligentnosti so čustveno samozavedanje, asertivnost, samospoštovanje, samoaktualizacija ter neodvisnost (Armstrong, 1994).

Čustveno samozavedanje je sposobnost prepoznavanja lastnih čustev ter prepoznavanje vzrokov lastnega počutja. Asertivnost je sposobnost sprejemanja in izražanja lastnih čustev, prepričanj in misli, zavzemanje za svoje pravice na nedestruktiven način. Samospoštovanje je sprejemanje lastnih omejitev ter možnosti in sprejemanje samega sebe kot v osnovi dobrega. Samoaktualizacija je vseživljenjski proces ustvarjanja lastnih potencialov za doseganje maksimalne sposobnosti. Neodvisnost označuje zanašanje nase pri načrtovanju in odločanju pri posameznih odločitvah (Pečjak in Avsec, 2003).

Otroci, ki imajo izrazito to inteligentnost, se najlažje učijo sami, saj si tudi sami najbolje organizirajo učne dejavnosti. Če smo deležni otrokovega učnega procesa, mu moramo ponuditi učne materiale s povratno informacijo, ki jih lahko uporablja sam (Armstrong, 1999).

Interpersonalna in intrapersonalna inteligentnost imata ločena centra, a sta razvojno povezani; poznavanje sebe namreč vpliva na poznavanje drugih in obratno. Osrednji pomen ima pri obeh inteligentnostih simbolizacija (vsaka kultura ima svoje simbole, običaje, mite ...). Ker je vsaka kultura drugačna, obstajajo tudi različne oblike teh inteligentnosti. Zelo razvito interpersonalno inteligentnost imajo ljudje, ki opravljajo poklice, kjer je v prvi vrsti delo z ljudmi. Intrapersonalno inteligentni ljudje pa so velikokrat usmerjeni v poklice, ki zahtevajo individualno delo in samorefleksijo. Pisatelji imajo navadno visoko razvito intrapersonalno inteligentnost, predvsem tisti, ki radi predvsem pišejo o svojih doživetjih. Obe inteligentnosti imata biološko gledano mesta v čelnih režnjih možganov, vendar v različnih centrih (Gardner, 1995).

2.4.8 Naturalistična inteligentnost

Gardner je dodal naturalistično inteligentnost na svoj seznam leta 1996. Je prva dodatna inteligentnost k originalnim sedmim. Naturalistična inteligentnost se nanaša na opazovanje, razumevanje in organiziranje vzorcev v naravnem okolju. Oseba z bolj razvito naturalistično inteligentnostjo kaže velik potencial v prepoznavanju in razvrščanju rastlin in živali. To inteligentnost imajo razvito npr. mikrobiologi, farmacevti, veterinarji in nasploh vsi, ki se odločajo za poklice v naravoslovni smeri. Otroci, ki imajo razvito naturalistično inteligentnost, spretno razvrščajo in kategorizirajo karte športnih avtomobilov in lahko kasneje tudi oponašajo zvok njihovih motorjev. Njeno razvitost pri otrocih se lahko opazi tudi na primer pri razvrščanju kamnov, školjk, žuželk, itd. Navsezadnje so imeli to inteligentnost povečano tudi največji naravoslovci oz. naturalisti, kot so George Washington Carver, Rachel Carson in Charles Darwin (Campbell, 1997).

2.5 KAKO SE UČIMO TUJEGA JEZIKA V POVEZAVI S TEORIJO MI

Različne inteligentnosti po Gardnerju odražajo vsakega posameznika kot pluralistično panoramo, ki lahko svoje inteligentnosti uporabi kot orodje, da shranjuje nove informacije na način, ki mu najbolj ustreza in jih na enostaven način prikliče takrat, ko neko določeno znanje potrebuje. Različne inteligentnosti imajo nevtralno vrednost, nobena ni boljša od druge (Armstrong, 1999).

V svojih osnovnih oblikah so prisotne vse pri vsakomur, le da je oseba lahko na enem področju bolj nadarjena kot na drugem. Vsak izmed okvirjev posamezne inteligentnosti je avtonomen, spremenljiv in se ga da izboljšati, hkrati pa nam vsak služi, da se v vsakdanjem življenju lahko spoprijemamo z vsakodnevnimi izzivi (Armstrong, 1999).

Poznavanje in uporaba teorije o mnogoterih inteligentnostih lahko učiteljem pomagata načrtovati celostni pouk, predvsem pa jim omogočata celovit pogled na učence, poznavanje njihovih potreb in upoštevanje njihovih raznolikosti. Teorija učiteljem ponuja možnost raznolike organizacije pouka, ki učencem omogoča iskanje načinov, ki jim najbolj ustrezajo pri učenju. S tem oblikujejo nove, drugačne in zanje bolj logične miselne strukture.

2.5.1 Razvojna obdobja in jezik

Temeljno izhodišče učenja prvega in vseh nadaljnjih jezikov je kljub mnogim različicam in izboljšavam, še vedno Piagetova kognitivna teorija. Značilnosti posameznega razvojnega obdobja odločilno vplivajo na proces usvajanja maternega, drugega ali tujega jezika. Razvoj jezika v posameznih razvojnih obdobjih poteka tako:

- SENZOMOTORNA STOPNJA MIŠLJENJA (0–2 leti) je v razvoju mišljenja kritična za začetek govora. Otrok se v tem obdobju odziva in sporoča s posnemanjem in ponavljanjem. Na takšen način besede v materinščini začenjajo dobivati svoj pomen;
- PREDOPERATIVNA STOPNJA MIŠLJENJA (2–7 let) je obdobje jezikovnega dopolnjevanja in obdobje zorenja miselnih operacij. To je obdobje intuitivne inteligence (med četrtem in sedmimi letom), ko otrok ozavešča in ponotranja zunanje dejavnosti. Otrokove neposredne izkušnje omogočajo posploševanje predstav. Otrok s svojo dejavnostjo upoveduje pomen, kar privede do semiotizacije (označeno dobi označevalca). Risanje, posnemanje, domišljajska in simbolična igra je v tem obdobju oblika jezikovnega vzgajanja in učenja;

- KONKRETNO LOGIČNA STOPNJA MIŠLJENJA (7–11 let) je obdobje, kjer zanimanje za svet otroku omogoča oblikovanje svoje kulture. Jezik začne opazovati kot sistem. Že pridobljena in uzaveščena sredstva jezika mu omogočajo razmišljanje o letem. To obdobje je najbolj primerno za usmerjeno učenje tujega jezika;
- OBDOBJE FORMALNO-LOGIČNEGA MIŠLJENJA (11–16 let) je obdobje, ko mladostniku izkušnje in razmišljanje o vsem, kar ga obkroža, omogočajo pojmovanje celote in medsebojno povezovanje njenih sestavin. Učenje jezika poteka sistematično, mladostnik pa najraje sporoča o stvareh, ki ga zanimajo, je vsebinsko ustvarjalen in jezikovno izviren (Čok in drugi, 1999).

2.5.2 Spoznavni stili in učenje jezika

Vsak človek ima različen način učenja, ki mu ustreza. Med sabo se razlikujemo tudi po spoznavnih stilih. Osnova učiteljskega poklica je poznavanje spoznavnih stilov in razumevanje, kateri stili ustrezajo posameznemu učencu.

V pedagoške namene se najpogosteje uporablja naslednja definicija spoznavnih stilov: *»Z izrazom kognitivni (spoznavni) stil označujemo razmeroma dosledne in trajne individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in funkcioniranju posameznika predvsem glede na to, kako sprejema informacije, jih predeluje, organizira, ohranja in na njihovi osnovi rešuje probleme«* (Maretič, 1995, str. 11).

Pri učenju in poučevanju tujega jezika imata pomemben vpliv tudi KOGNITIVNI TEMPO in ZAZNAVNI STIL, ki sta del spoznavnega stila (prav tam).

Kognitivni tempo je tempo, ki si ga posameznik izbere pri odločanju. Poznamo dve vrsti kognitivnega tempa, in sicer impulzivnega in reflektivnega. Že samo ime pove, da gre pri impulzivnem tempu za hitro in nepremišljeno odločanje, pri reflektivnem pa za počasnejše in premišljeno odločanje. Tempo igra veliko vlogo pri učenju tujega jezika, sploh ko gre za branje, pisanje in preizkuse znanja (prav tam). Raziskave so pokazale, da učenci, katerih kognitivni tempo je impulzivni, dosegajo precej slabše rezultate v šoli kot tisti, katerih tempo je reflektivni, ni pa kognitivni tempo tisti, ki bi odražal tudi vedenje teh istih učencev. Vse več je učencev, ki v šoli delajo površno in hitro, brez pozornosti za podrobnosti, s tem pa je povezan tudi njihov akademski uspeh (Parrish in Erickson, 1981).

Zaznavne stile bi lahko poimenovali tudi preferenčni načini zaznavanja. Poznamo tri zaznavne stile, ki izhajajo iz definicije celostnega učenja, ki sloni na pridobivanju informacij s čutili – sluh, vid in vsa ostala čutila, ki so potrebna za zaznavanje. Potrebno se je zavedati, da vsak posameznik informacij iz okolja ne zaznava v celoti samo na podlagi enega stila, je pa res, da ima vsak posameznik bolj izrazitega enega izmed stilov zaznavanja. Ljudje smo lahko torej:

- vidni tipi – ljudje, ki se učijo preko vida, morajo besede videti. Pri učenju jim pomagajo učne vsebine, ki so v obliki diagramov, skic, miselnih vzorcev ...;
- slušni tipi – ljudje, ki se učijo preko sluha, morajo besede slišati in si jih v mislih ponoviti. Večkrat imajo ljudje s tovrstnim preferenčnim tipom težave pri branju iz obratnega razloga kot se to dogaja vidnim tipom;
- kinestetični tip – ljudje, ki se najdejo pod kategorijo kinestetičen zaznavni tip, se najlažje učijo preko gibanja in praktičnih življenjskih situacij (prav tam).

Venet (2003) pravi, da je prva najpomembnejša telesna značilnost določenega zaznavnega tipa očesni premik. Kadar si hočemo v spomin priklicati določeno sliko, besedo ali občutek, uporabimo oči, ki stimulirajo temu odgovarjajoča področja v možganih. Če nekomu zastavite vprašanje, bo zagotovo nekam gledal. Če bo na vaše vprašanje pogledal levo ali desno gor, pomeni da imate pred seboj vizualni tip človeka, ki svet zaznava primarno skozi oči, če bo pogledal naravnost levo ali desno, gre za slušni tipa človeka, ki svet primarno zaznava skozi sluh, in če bo pogledal desno dol, potem imate pred seboj kinestetika. V hitrem interaktivnem svetu je po raziskavah strokovnjakov okrog 60 % vizualnih ljudi, 20 % kinestetikov in najmanj slušnih tipov – nekaj manj kot 20 %.

Gardnerjeve raziskave kažejo, da je človeška kognitivna sposobnost pluralistična prej kot unitarna in da se učenci lažje učijo, če imajo možnost, da pri tem uporabijo svoja močna področja. Priporoča, da učitelji uporabljajo širok nabor metod dela, ker je to način, preko katerega bo lahko večina učencev hitreje razumela novo podano snov (Gardner, 1991). Kakšna pa je pravzaprav razlika med zaznavnim stilom in inteligentnostjo po Gardnerju? Glavna razlika med zaznavnim stilom in inteligentnostjo je ta, da se teorija o zaznavnih stilih ukvarja z razlikami v zaznavanju med posamezniki, medtem ko se teorija MI ukvarja z učno vsebino in z rezultati, ki jih le-ta prinaša glede na vsakega posameznika, ki ima različno razvite različne inteligentnosti (Silver in drugi, 1997).

2.5.3 Celovit pogled na učenca

Gardner (2004) je mnenja, da se mora vsak posameznik razviti ne le na svojem kognitivnem področju, temveč tudi na področjih fizičnega, artističnega in spiritualnega. Šola je danes prostor, ki je v veliki meri označena kot institucija, kjer posameznik pridobiva na svojem kognitivnem področju, medtem ko sta fizična in čustvena stran v ozadju (Arnold in Fonseca 2004). Ravno to želi Gardner s svojo teorijo o MI spremeniti. Mnogi strokovnjaki so podobnega mnenja kot on. Pomembno je, da pri učenju upoštevamo fizično stanje in da z gibanjem povečamo količino kisika v možganih, kar posledično pomeni večjo koncentracijo in sposobnost pomnjenja. Tudi nevrobiologi so našli pomembne povezave med samim čutenjem oz. čustvi in kognitivnim dožemanjem. Potrdili so, da je del možganov, ki je odgovoren za čustva, neločljivo povezan z delom, ki je odgovoren za kognicijo. Tako psihološke kot ostale znanstvene vede govorijo v prid temu, da je potrebno na učenca gledati celostno in v pouk vključevati vse čute in čutila ter vse ravni človekovega uma (prav tam).

Če pogledamo dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost učenja, je v šolski proces je potrebno vključiti vse vidike človeške osebnosti. Te so lahko fiziološki (kratkotrajna telesna stanja, stanje čutil, delovanje živčnega sistema in hormonsko ravnovesje) ali psihološki (umske in druge sposobnosti). Med psihološke dejavnike učenja spadajo tudi učni stili, učna motivacija ter čustva. Na učenje vplivajo tudi fizikalni (vremenske razmere, osvetljenost, hrup ...) ter socialni dejavniki, ki izhajajo iz širšega ali ožjega družbenega okolja (Kompore, 2011).

Teorija MI je skupek vseh zgoraj naštetih fizioloških in psiholoških lastnosti in z vključevanjem le-te v pouk, predvsem pa v pouk angleškega jezika, omogoča večji uspeh vseh učencev.

2.5.4 Motivacija in njen vpliv na učenje tujega jezika

Skela, Razdevšek - Pučko ter Čok (1999) pravijo, da je za učenje tujega jezika za razliko od učenja maternega jezika potrebne več motivacije. Pravijo, da je učenje tujega jezika zaradi svoje socialne narave povsem drugačno od učenja drugih predmetov. Znanje tujega jezika ima na učenca pomemben vpliv iz socialnega vidika. Učenje maternega jezika je že samo po sebi naravno in pride iz potrebe po sporočanju, po izražanju svojih potreb in želja v vsakodnevnem življenju. Pri učenju tujega jezika gre za motivacijo, ki prihaja predvsem iz šolskega okolja. Zato je pomembno, da pri pouku angleščine poudarek damo motivaciji, ki je najmočnejša, če je

notranja. Poznamo namreč NOTRANJO MOTIVACIJO, ki je rezultat notranjih teženj posameznikov. Učenci, ki so notranje motivirani, se ukvarjajo z nečim zaradi tega, ker imajo nekaj zares radi. ZUNANJA MOTIVACIJA pa se nahaja izven notranjih želja in sanj posameznika. Če so učenci notranje motivirani za učenje tujega jezika, bo njihov uspeh zagotovo večji. S trditvijo, da je motivacija ključna pri učenju tujega jezika, se strinja tudi Jurišičeva (2009), ki pravi, da je motivacija tista, ki določa učni pristop ter posredno vpliva na uspeh in znanje jezika. Še en pogled (Schumann, 1997) na motivacijo za učenje jezika izhaja iz razlage, da na naše učenje pozitivno vplivajo situacije, ki so nam domače in v katerih imamo občutek kontrole in občutek, da nekaj zmoremo.

Povzamemo lahko, da je tudi Gardnerjeva teorija zastavljena tako, da je lahko učenec, ki usvaja nov jezik, če mu je dana možnost, da to počne na svojem močnem področju, zagotovo bolj motiviran.

Če npr. učenca z izrazito telesno-gibalno inteligentnostjo prosimo, da nariše risbo, s katero predstavi štiri stvari, ki so mu pomembne, in damo potem navodilo, da se s sošolci v angleščini pogovori o tem, kaj njegova risba predstavlja, je zelo verjetno, da bo to dobro sprejel in bo posledično njegova motivacija za tovrstne aktivnosti še večja (Arnold in Fonseca 2004). Juriševič in Pižorn (2011) ugotavljata, da se mlajši učenci po večini radi učijo tujega jezika in razvijajo pozitiven odnos do učenja jezika, v kolikor je v pouk vpleteno veliko aktivnosti, kjer se lahko gibajo, igrajo, ustvarjajo. Ugotavljata, da imajo učenci najmanj radi aktivnosti, kjer morajo brati ali pisati in da te aktivnosti ne motivirajo učencev za nadaljnje delo. Zato je pomembno, da učitelj razred opazuje, razume, kaj je tisto, kar učencem ustreza in jim ponudi možnost, da razvijajo jezikovno inteligentnost na zanimive in drugačne načine, ki jih bodo motivirale za nadaljnje delo.

2.5.5 Jezikovna zmožnost

Jezikovna zmožnost je del sporazumevalne zmožnosti in je ključna pri učenju tujega jezika. Tudi od jezikovne zmožnosti učenca je odvisen uspeh pri učenju tujega jezika (Skela, 2011). *»Jezikovne zmožnosti vključujejo leksikalno, fonološko, skladenjsko znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema, neodvisno od sociolingvistične vrednosti njegovih različic in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjanja. Del jezikovne zmožnosti so leksikalna, slovnična, semantična, fonološka, pravopisna in pravorečna zmožnost (Ferbežar in drugi, 2001, str 35).*

Sicer so vse komponente sporazumevalne zmožnosti pomembne za učenje tujega jezika, jezikovna pa je tista, ki je najbolj izrazita (Skela, 2011).

Gardner nikjer direktno ne navaja, da se močno izražena jezikovna inteligentnost neposredno navezuje tudi na jezikovno ter nasploh na sporazumevalno zmožnost ali vpliva na uspešnost pri učenju tujega jezika, vendar se zdi, da je to zelo verjetna povezava. Ljudje z močno izraženo jezikovno inteligentnostjo so namreč tisti, ki mislijo z besedami in uporabljajo jezik učinkovito, tako ustno kot pisno. To so ljudje, ki imajo visoko stopnjo občutljivosti za glasoslovje, strukturo stavka ali sintakso, pomen ali semantiko ter pragmatiko (Armstrong, 1999).

2.6 UPORABA TEORIJE MI PRI POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA

Vsakdo izmed nas ima vsako izmed inteligentnosti izraženo v različni meri. Vsakdo lahko posamezno inteligentnost izboljša in nadgradi. Izobraževalni sistem je zastavljen tako, da spodbuja predvsem jezikovno in logično-matematično inteligentnost, ostalim pa posveča manj pozornosti. Bilo bi prav, da je vsaki izmed inteligentnosti posvečena enaka pozornost (Korkut, 2008).

Haggerty (1995) je razvil nekaj korakov, ki so lahko učiteljem, ki željo svoj pouk podpreti s teorijo o mnogoterih inteligentnostih, v pomoč:

1. vzemite si čas za razumevanje osnov teorije MI;
2. Vzemite si čas za razumevanje vsakega posameznika v vašem razredu, poskušajte spoznati njihova šibka in močna področja;
3. razmislite o uporabi metod dela, ki zadostujejo potrebam posamezne inteligentnosti ali kombinaciji več inteligentnosti;

4. pri načrtovanju pouka imejte v mislih teorijo MI;
5. zavedajte se, da je v razredu izraženih veliko različnih inteligentnosti.

Da bi lahko zadostili potrebam učencev z raznolikimi inteligentnostmi, morajo učitelji biti fleksibilni in pripravljeni uporabiti raznolike metode in oblike dela. Če je učencem dana možnost dela, kjer lahko svoje močne točke uporabijo pri učenju, so rezultati boljši in učenci se bolj aktivno vključujejo v celoten proces izobraževanja. Pomembno je, da učence spodbujamo k zavedanju in uporabi svojih inteligentnosti pri pouku ter tudi pri učenju tujega jezika.

Tudi Bermanova pravi, da se morajo učitelji, ki poučujejo tuj jezik, zavedati različnih profilov svojih učencev, da bi lahko uspešno vključili teorijo MI v pouk. Ocenjevanje znanja naj meri različne vidike posamezne inteligentnosti, aktivnosti pri pouku pa naj se dotikajo več inteligentnosti hkrati. V razredu je namreč veliko različnih učencev, katerih interesi, ozadja, tendence in seveda izražene inteligentnosti so različne (Berman, 1998).

2.6.1 Metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti pri pouku tujega jezika

Ena izmed zanimivih metod, ki se uporablja pri poučevanju tujega jezika in od vseh najbolj spodbuja **glasbeno inteligentnost**, je sugestopedija. Sugestopedija je metoda, ki navadno poteka v štirih fazah. Prvi korak je predstavitev snovi, kjer si slušatelji lahko ogledajo zanimiv posnetek, slišijo zgodbo, preberejo članek ipd. V drugi fazi sledi aktivno delo – branje, komunikacija v obliki pogovora z učiteljem ali sošolci, zapisovanje, igre vlog in druge jezikovne aktivnosti, ki vzpostavijo serijo novih sinaptičnih povezav oziroma asociacij. Tretja je pasivna faza – recepcija doživetih in igranih jezikovnih struktur v pasivnem stanju ob sproščujoči glasbi. Kot zadnji nastopi jezikovni trening – serija aktivnosti, ki dodatno utrdi asociacijsko verigo (Lozanov, 1978).

Raziskave so pokazale, da so učenci, ki so bili deležni tovrstni izpostavljenosti glasbi, dosegali višje učne dosežke. Tovrstni način poučevanja se povezuje tudi z razvojem **telesno gibalne inteligentnosti**. Gibanje je pomemben del v življenju vsakega izmed nas, še toliko bolj pomemben je za mlajše učence, saj ima veliko izmed njih visoko razvito **gibalno inteligentnost**. Ne le, da fizična aktivnost poveča količino kisika v možganih in s tem pripomore k večji učinkovitosti, učence tudi nezavedno sprošča in ob gibanju pozabijo, da se učijo. Aktivnosti kot so

igra vlog, gledališče, gibanje po navodilih v tujem jeziku, iskanje skritega zaklada itd., so le nekatere izmed možnih za vključitev v pouk tujega jezika (Čok in drugi, 1999). Glasba ima pozitiven učinek tudi na fizično stanje človeka, vpliva na mišično energijo, vpliv ima tudi na psihološko stanje, saj v posamezniku spodbudi posamezna občutja. Lahko potrdimo, da ima spodbujanje glasbene in telesno-gibalne inteligentnosti pri poučevanju tujega jezika velik pomen. Učencem pomaga pri koncentraciji in pri povezavi samih s seboj, spodbuja ustvarjalnost, izloča moteče hrupe iz okolja, skrbi za sproščujoče, motivacijsko ter produktivno delovno okolje.

Prostorsko inteligentnost lahko razvijamo na veliko načinov. Besede so v nekem smislu prilepljene na naše misli. Če npr. rečete svojim učencem naj ne mislijo na slona, bodo to samodejno storili in si v misli priklicali sliko slona. Vprašanje o tem, kako si učenci predstavljajo svojo sanjsko hišo ali kam si želijo na poletne počitnice, je lahko začetek in spodbuda za marsikatero aktivnost pri pouku tujega jezika. Bralno razumevanje spodbuja prostorsko inteligentnost, saj je branje in razumevanje sistematično povezano z mentalnimi slikami in je ključno za razumevanje nekega teksta. Razpredelnice, diagrami, slike, risbe, predstavitve, plakati in videi prav tako spodbujajo in nudijo boljše pogoje za učenje tujega jezika (Arnold in Fonseca, 2004). Armstrong (1999) pravi, da **se logično-matematična inteligentnost** lahko razvija skozi aktivnosti, ki zajemajo reševanje različnih problemov, iskanje analogij, iskanje posameznih komponent problema, predlogov novih rešitev, iskanje časovnih zaporedji, povezovanje, razvrščanje itn. Te in podobne aktivnosti so pisane na kožo učencem, ki so bolj razviti na tem področju. Učenci z visoko razvito **interpersonalno inteligentnostjo** so naprednejši pri učenju jezika, ko je potrebno analizirati svoje znanje, svoje dobre in slabe lastnosti. Pisanje osebnega dnevnika ali pogovor o počutju, individualno delo, domišljajske naloge so ene izmed aktivnosti, ki jih intrapersonalno razviti učenci radi počnejo in jim to pomaga pri učenju tujega jezika.

Interpersonalno inteligentni učenci so nekakšno nasprotje intrapersonalno razvitejšim učencem. Radi so v družbi, odgovarja jim skupinsko delo in aktivnosti, kjer sodelujejo z drugimi. Pri pouku tujega jezika jim ustrezajo aktivnosti, kot so analiziranje likov, ki nastopajo v zgodbi, obnavljanje zgodb, izražanje svojega mnenja in upoštevanje mnenja drugih. Kot zadnja na seznamu je **naturalistična inteligentnost**, katere ime nam pove, da gre za učence, ki imajo radi naravo in aktivnosti, ki se odvijajo v naravi ali pa so povezane z njo. Vsaka tematika pri pouku tujega jezika, ki se navezuje na naravo ustreza učencem, ki imajo to inteligentnost razvito.

Učenci z razvito naturalistično inteligentnostjo pri pouku tujega jezika največ dosežejo, ko lahko primerjajo, kategorizirajo ter organizirajo (Spirovska, 2013).

Aktivnosti, metod in oblik dela je toliko, kolikor smo si jih pripravljene zadati. Z nekaj truda lahko zadostimo vsem učencem. Učitelji naj najprej ugotovijo, katere inteligentnosti ustrezajo tako njim kot učencem. Preučijo naj značilnosti posameznih inteligentnosti in naj skušajo ugotoviti, kako bi jih glede na značilnosti učencev skušali vključiti v pouk tujega jezika. Preučijo naj vsako izmed MI in z različnimi aktivnostmi, nalogami in opazovanjem skušajo ugotoviti, katera MI pripada vsakemu izmed učencev (pri tem naj upoštevajo, da se MI z razvojem lahko spreminjajo in nadgrajujejo, torej da ni nujno, da jih bodo iste MI spremljale celo življenje). Pouk tujega jezika naj poteka na takšen način, da bodo učenci čim bolj aktivni. Osredotočijo se naj na vsebine, ki učence zanimajo, in uporabljajo različna učna gradiva. Dejavnosti naj prilagodijo razvojni stopnji učencev. Upoštevajo naj dejstvo, da naj učencem pustijo prosto pot za razvijanje kreativnega mišljenja, pisanja in domišljije. Vsebine naj poučujejo na takšen način, da jih umestijo v kontekst, s katerim se učenec lahko identificira. Učencem naj predstavijo čim več načinov, med katerimi lahko izbirajo in se odločijo, kako uspešno opraviti nalogo. Vključujejo naj celosten in multisenzorni (uporaba vseh čutil) pristop ter jezikovne in nejezikovne elemente (Vaš, 2015).

2.6.2 Učinkovitost teorije MI v praksi

Tekom pisanja svoje diplomske naloge, sem naletela na kar nekaj člankov in ostalih prispevkov, ki govorijo o tem, kako uspešno vključiti teorijo MI v prakso ter kakšni so bili rezultati te vključitve.

Učiteljica Hillary Gardner (2011) piše o svoji izkušnji. Leta 2006 je prvič poskusila vpeljati metodo dela, ki jo je preizkusila tudi sama na eni izmed strokovnih delavnic, ki se jih je udeležila. Učencem svojega ESOL razreda (ESOL – English for Speakers of Other Languages; poučevanje angleščine ljudi, katerih materni jezik ni angleščina, živijo pa v državi, kjer je angleščina prvi jezik) je pri obravnavanju nove snovi ponudila meni aktivnosti. Meni aktivnosti je sestavljen tako, da si lahko vsak posameznik izbere na kakšen način bo tematiko posamezne ure učiteljica predelala. Na meniju so zapisane aktivnosti, ki spodbujajo vsako izmed inteligentnosti. Že po prvem poskusu tovrstnega dela, je Hillary opazila pozitivne rezultate,

predvsem pa je bila navdušena nad motiviranostjo učencev razreda. Pripoveduje o tem, kako ji je zavedanje o Gardnerjevih inteligentnostih, prineslo spoznanje, da prej ni vključevala tako raznolikih aktivnost v svoj pouk. Pojasnjuje, da s tem, ko daje učencem možnost delati z različnimi materiali, dviguje nivo motivacije, sploh ko gre za težje snovi. Po njenih besedah se učenci obenem učijo o samih sebi (Gardner, 2011).

Enota Multiple Intelligences Academy je šola v Gainesville, Georgia, v Ameriki. Že sam naziv šole nam pove, da gre za šolo, ki v celoti deluje po načelih teorije MI. Celoten pouk na tej šoli je organiziran tako, da se učenci učijo na posameznih delovnih postajah. Vsaka postaja je zastavljena tako, da ustreza posamezni inteligentnosti. V nižjih razredih vsi učenci delajo na vseh postajah, ker se še učijo in iščejo svoja močna področja. Kasneje pa jim dajo več svobode pri odločanju, na kakšen način želijo pri pouku delati. Ne zanemarjajo dejstva, da je vsaka inteligentnost pomembna in da se na vsakem področju lahko vsak posameznik razvije do določene mere. Ob ogledu videa, ki spremlja članek, opazim, da nihče od otrok ni pozoren na snemalce v razredu, saj je vsak izmed njih popolnoma osredotočen na svoje delo. V razredu je prijeten delovni hrup in nihče ne poseda ali se dolgočasi. Učitelji šole pravijo, da so po vsem tem času enostavno spremenili svoj sistem in je sedaj vsaka njihova misel povezana s teorijo MI. Pravijo, da ko enkrat vzpostaviš sistem, ni več težko in da dela, ni veliko več kot v običajnih šolah. Ocenjevanje znanja na tej šoli poteka malo drugače, ker vsakdo izmed učencev ni ocenjen na podlagi pisanja testa. Za posamezno snov so oblikovani standardi, ki jih ob končani enoti učitelji preverijo z opazovanjem, medtem ko učenci svoje znanje pokažejo na različne načine, tako kot poteka pouk. Učence in njihov razvoj spremljajo, ter se zavedajo, da se učenci spreminjajo in razvijajo. Na podlagi sprememb načrtujejo pouk. V šoli so tekom let delovanja odprli tudi t.i. »Smartville«, ki je pravzaprav majhno mesto z različnimi predeli znotraj šole. Tako imajo npr. park, muzej, telovadnico, pravo trgovino in pravo pošto, kjer delajo učenci in s tem urijo svoje sposobnosti, ki jih bodo potrebovali pri svojih bodočih poklicih. Učenci so ponosni nase saj, so v Smartvillu tretirani kot odrasli. Ob koncu vsakega semestra organizirajo sejem znanja, kjer staršem in sorodnikom predstavijo svoje talente (Bernard, 2009).

Tudi v Sloveniji beležimo primere dobre prakse. Eden izmed njih je projekt To-gather ali Evropska identiteta mnogoterih izbir, ki ga od leta 2006 izvajajo v vrtcu Vodmet v Ljubljani. To je mednarodni izobraževalni projekt, ki mladim od 3. do 25. leta starosti pomaga pri razumevanju kulturne, jezikovne, zgodovinske, politične in ekonomske raznolikosti Evrope ter

jih podpira pri grajenju njihove lastne identitete. S projektom želijo v vrtcu oblikovati pogoje za čim zgodnejši razvoj otrokove individualnosti in razvoj njegovih mnogoterih inteligentnosti. Otroci na različnih starostnih stopnjah skozi interaktivne, ustvarjalne in družabne igre spoznavajo samega sebe in drugega (vrstnika ali odraslo osebo) ter se učijo vzpostavljati odnose v skupnosti. Posredno se seznanijo s konceptom identitete, človekovih in otrokovih pravic, pluralnosti itd. Učni proces temelji na aktivnem vpletanju otrok ter spodbujanju inovativnega in kritičnega mišljenja. Poudarjeno vlogo imata umetnost in glasba kot univerzalni človeški prvini (Izobraževalni projekt To-Gather, b.l.)

Malo je raziskav s področja, uporabe teorije MI pri pouku tujega jezika. Spodaj opisana raziskava je bila namenjena raziskovanju prednosti uporabe teorije MI pri učenju in poučevanju ESL razredov (English as a Second Language – razred, kjer je angleščina drugi jezik učenja in poučevanja) v predšolskem obdobju (starost otrok je bila 5 let) v štirih različnih razredih v Libanonu. Poudarek raziskave je bil na vplivu uporabe MI na širjenje besednega zaklada otrok. Poleg tega je bil cilj raziskave ugotoviti, ali prevladujoče inteligentnosti učitelja vplivajo, najpogostejšo izbiro inteligentnosti tekom učne ure ter katere tipe vprašanj (po Bloomovi taksonomiji) učitelji uporabljajo tekom učne ure, zasnovane po principu MI. Raziskava je bila izvedena vzporedno; v enem razredu je ura potekala po principu MI, medtem, ko je v drugem razredu ista tematika bila obravnavana po klasičnem principu pouka (Ghamrawi, 2014). V raziskavi je bilo ugotovljeno, da si učenci več besed zapomnijo po principu standardnega pouka, ko so rezultate preverjali tik po končani uri. Gledano dolgoročno (rezultate so namreč preverjali tudi mesec dni po končani uri), pa so učenci, ki so bili deležni pouka po principu teorije MI, pokazali večje znanje besed. Zaključimo lahko, da dolgoročno teorija MI pušča učinkovitejše rezultate. Razlog za to pripisujejo učenju, ki temelji na izkustvih ter na situacijah, ki so življenjske in bližje vsakemu izmed otrok. Na vprašanje o tem, ali učitelji pogosteje naslavljajo inteligentnost, ki je pri njih najbolj izražena tudi tekom učnih ur, so potrdili. Opazili so, da učitelji to počnejo in izdali priporočilo, naj učitelji dobro preučijo vse inteligentnosti ter se zavedajo svoje pri načrtovanju pouka z uporabo MI. Na vprašanje o tem, katere tipe vprašanj učitelji uporabljajo tekom ure glede na Bloomovo taksonomijo, so ugotovili, da pri urah, kjer je bila uporabljena teorija MI, učitelji uporabljajo tako vprašanja, ki zahtevajo znanje (najbolj pogosto uporabljena), razumevanje in uporabo. Pri urah, kjer je pouk potekal po standardnih metodah, je bilo največ vprašanj s področja uporabe znanja, nekaj takšnih, ki zahtevajo

razumevanje, zelo malo ali skoraj nič tistih, ki bi zahtevale uporabo. Zaključili so, da je uporaba MI pri pouku tujega jezika tista, ki zahteva uporabo višjih miselnih operacij znanja (prav tam).

Glede na razne raziskave se je izkazalo, da ima teorija MI lahko pomembne učinke pri učenju in poučevanju tujega jezika. Čeprav to ni hitra rešitev, ima teorija MI potencial, da pozitivno vpliva na učitelje in učence. Strokovni delavci, ki premišljeno uporabljajo teorijo za podporo izobraževalnih ciljev, lahko pričakujejo, da bo teorija MI prispevala tako k njihovi kot učenčevi splošni učinkovitosti. Učitelji, ki načrtujejo in organizirajo pouk na podlagi učnih preferenc posameznih učencev, s poudarkom na posebnih prednostih in dajejo poudarek premalo izkoriščenim darom in talentom svojih učencev, lahko naletijo na nov učni potencial svojih učencev in pričakujejo boljše rezultate.

2.7 KRITIKE GARDNERJEVE TEORIJE MI

Vsaki teoriji navadno sledijo tudi kritike, saj lahko edino tako stvari napredujejo, edino tako strokovnost dobi težo. Tako je tudi z Gardnerjevo teorijo MI. Priljubljenost teorije je od njenega nastanka pa do danes narasla, skupaj s priljubljenostjo so se začele pojavljati kritike. Visser in drugi (2006) v svoji raziskavi Gardnerju očitajo, da zamenjuje inteligentnost kot umsko sposobnost z drugimi sposobnostmi. Pravijo, da govori pravzaprav o različnih talentih in ne o splošnih umskih sposobnostih, npr. telesno-gibalna inteligentnost je telesna in ne umska sposobnost. Willingman (2004) meni, da je za usposabljanje učiteljev na področju teorije o MI zelo veliko literature, ki ponujajo teorijo, zelo malo pa je literature, ki bi teorijo kritizirala. Za vsako strokovno delo je potrebno poznati oba pola in potem iskati zlato sredino med enim in drugim, da bi teorija lahko postala priznana. Armstrong (2009) je svoji knjigi poskušal združiti vse kritike v večje skupine kritik, ki zajemajo mnenja več strokovnjakov. V knjigi se vse vrti okoli konkretnih dokazov za obstoj MI. Ena izmed skupin kritikov je mnenja, da teorija MI nima dovolj empirične podlage. Ta skupina se povezuje s tisto, ki trdi, da nobena raziskava še ni podala trdnih dokazov o obstoju posameznih inteligentnosti. Kritiki, ki se pridružujejo tej trditvi, menijo, da Gardnerjeva teorija MI nima psihometrične osnove, torej ne obstaja noben zanesljiv psihometrični test, ki bi dokazoval obstoj njegovih inteligentnosti (Armstrong, 2009). Sodeč po raziskavah se v šoli največji poudarek daje jezikovni in logično-matematični inteligentnosti, Gardner pa ni nikoli uspel razložiti, kako bi vsako izmed inteligentnosti izmerili (Visser in drugi, 2006). Morgan (1996) s svojega vidika pojasnjuje pristop Gardnerjevega opisovanja narave

vsake inteligence z izrazi, kot so zmožnosti, občutljivost, spretnosti in sposobnosti, kot dokaz, da je teorija v resnici stvar semantike namesto nov način razmišljanja o različnih konstruktih inteligentnosti in spominja na prejšnja dela, povezana s faktorjem teoretikov inteligentnosti, kot je Thurstone. Ta dela so dokazovala, da en sam faktor (g) ne more pojasniti kompleksnosti človeške intelektualne dejavnosti. Morgan (1996) pravi, da je Gardnerjev pristop veliko doprinesel na področju razlage inteligentnosti ter da se je teorija MI izkazala za koristno v šolah in je učiteljem v veliko pomoč ter lahko pomaga pojasniti, zakaj se učenci ne odrežejo dobro pri reševanju standardiziranih testov, vendar po mnenju Morganove to ne jamči popolne zavrnitve obstoja g faktorja. Torej lahko zaključimo, da je različne vrste inteligentnosti, ki jih predlaga Gardner, težko meriti in težko oceniti. Nekatere od predlaganih inteligentnosti, kot so interpersonalna ter intrapersonalna, pa je težko že jasno opredeliti. Če nihče ni zares prepričan, kaj Gardnerjeve inteligentnosti v resnici so in kako jih oceniti, se zdi, da je precej težko ustvariti znanstveno podporo zanje (McGreal, 2013).

Gardner (1995) se je sicer precej dolgo izogibal obravnavi svojih kritik. Skoraj desetletje po objavi svoje knjige *Razsežnost uma* je v članku, ki se je pojavil v *Phi Delta Kappan* odzval na t. i. mite o teoriji mnogoterih inteligentnosti. Prvi mit o pomanjkanju testov za merjenje vsake izmed inteligentnosti Gardner zavrača s svojim negativnim mnenjem o psihometričnih testih, ki so vezani na reševanje po principu papir in svinčnik (po njegovem mnenju gre pri reševanju tovrstnih testov le za izkazovanje jezikovne in logično-matematične inteligentnosti). Pravi, da bi morali, če bi želeli npr. izmeriti prostorsko inteligentnost, omogočiti posamezniku raziskati teren za nekaj časa in opazovati, če se posameznik na tem terenu zanesljivo znajde. Ali če bi želeli preučiti glasbene inteligentnosti, bi morali posameznika izpostaviti neki novi melodiji v poznanem jeziku in opazovati, kako hitro bi se ta posameznik naučil nove melodije, kako bi jo zapel, prepoznal, preoblikoval ... (prav tam)

Kritike o pomanjkanju empirične podlage Gardner (1995) neomajno zagovarja s sklicevanjem na številne laboratorijske in terenske podatke, ki so prispevali k razvoju njegove teorije in s stalno rekonceptualizacijo teorije, ki temelji na novih znanstvenih podatkih. Glede trditev, da teorija več inteligentnosti ne priznava g faktorja, Gardner trdi, da g faktor ima znanstveno mesto v njegovi teoriji inteligentnosti, vendar ga bolj zanima razumevanje intelektualnih procesov, ki se ne pojasnijo z g faktorjem. (prav tam)

Sodeč po nekaterih pregledanih kritikah Gardnerjeva teorija vzbuja mnogo prahu in debat, a je to le dokaz, da si zasluži mesto med boljšimi inovativnimi pristopi k obravnavi človeškega uma. Vsaka pomembna stvar v zgodovini človeštva si je morala utreti pot, preden je dobila vsesplošno priznanje. Gardner ima zagotovo veliko privržencev, ki tudi v praksi pripisujejo velik pomen njegovemu pojmovanju inteligentnosti.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Z raziskavo sem želela ugotoviti, katere metode dela za razvijanje mnogoterih inteligentnosti po mnenju učencev nekaterih petih razredov OŠ v Posavju in okolici uporabljajo učitelji pri poučevanju angleščine. Želela sem raziskati, ali učitelji upoštevajo mnogotere inteligentnosti, prisotne v razredu, kjer poučujejo angleščino in ali v pouk vključujejo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj vseh mnogoterih inteligentnosti. Za to raziskavo sem se odločila, ker me zanima, kako se učenci najlažje učijo angleškega jezika, ali učitelji poznajo teorijo mnogoterih inteligentnosti, sledijo potrebam učencev v razredu in ali se držijo svojih ustaljenih metod brez obzira na dejanske potrebe učencev v razredu.

3.2 CILJI DIPLOMSKE NALOGE

Cilji diplomske naloge so:

- ugotoviti, katere dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti po mnenju učencev 5. razreda, vključenih v raziskavo, učitelji vključujejo v pouk angleščine ter kako pogosto;
- ugotoviti, katere dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti so učencem 5. razreda, vključenim v raziskavo, pri pouku angleščine najljubše in jim pomagajo pri učenju in zapomnitvi nove snovi.;
- ugotoviti, ali med dekleti in fanti 5. razredov, vključenih v raziskavo, obstaja razlika v priljubljenosti metod in tehnik dela glede na to, katero inteligentnost najbolj razvijejo in ali učencem pomagajo pri učenju in zapomnitvi nove snovi;
- ugotoviti, ali učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, poznajo Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti;
- ugotoviti, ali učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, vedo, katere so mnogotere inteligentnosti, ki so izražene v 5. razredu, kjer poučujejo angleščino;
- ugotoviti, ali učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, vedo, katere so lastnosti učencev, ki imajo izraženo določeno mnogotero inteligentnost;

- ugotoviti, katere dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, najraje in najpogosteje vključujejo v pouk angleškega jezika;
- ugotoviti, ali učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, vključujejo dejavnosti, ki razvijajo vse mnogotere inteligentnosti;
- ugotoviti, ali se odgovori učiteljev in učencev, vključenih v raziskavo, razlikujejo glede na dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki so po mnenju enih in drugih vključene v pouk angleškega jezika.

3.3 RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV PROBLEMA V OBLIKI RAZISKOVALNIH HIPOTEZ IN SPREMENLJIVK

3.3.1 Raziskovalne hipoteze

Oblikovala sem 10 raziskovalnih hipotez:

H1: učenci 5. razreda, vključeni v raziskavo, so mnenja, da pri pouku angleščine učitelji največ uporabljajo dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki spodbujajo jezikovno in glasbeno inteligentnost glede na teorijo mnogoterih inteligentnosti;

H2: učenci 5. razreda, vključeni v raziskavo, imajo pri pouku angleškega jezika najraje dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki so povezane s telesno-gibalno inteligentnostjo glede na teorijo mnogoterih inteligentnosti;

H3: dekletom 5. razreda pri učenju in zapomnitvi nove snovi bolj pomagajo aktivnosti, ki razvijajo glasbeno inteligentnost, fantom pa aktivnosti, ki razvijajo logično-matematično inteligentnost glede na teorijo mnogoterih inteligentnosti;

H4: učitelji angleškega jezika v 5. razredu, vključeni v raziskavo, poznajo Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti;

H5: učitelji angleškega jezika v 5. razredu, vključeni v raziskavo, znajo naštetih vsaj 5 mnogoterih inteligentnosti brez pomoči izročka;

H6: učitelji angleškega jezika, vključeni v raziskavo, vedo, katere inteligentnosti so najbolj izražene v petem razredu, kjer poučujejo angleščino;

H7: učitelji angleškega jezika, v 5. razredu, vključeni v raziskavo, vedo, katere lastnosti so značilne za učence, ki imajo bolj izrazito določeno mnogotero inteligentnost v vsaj polovici podanih primerov;

H8: učitelji angleškega jezika v 5. razredu, vključeni v raziskavo, v pouk angleščine največ vključujejo dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki razvijajo jezikovno in glasbeno inteligentnost;

H9: učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, ne dajejo enakega poudarka vsem mnogoterim inteligentnostim, ki so prisotne v razredu, kjer poučujejo angleščino;

H10: odgovori učencev in učiteljev, vključenih v raziskavo, se razlikujejo glede na mnenje o tem, katere dejavnosti, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti, so vključene v pouk angleščine.

3.3.2 Spremenljivke

Spremenljivke, ki sem jih upoštevala pri analizi so:

- spol učencev;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo jezikovno inteligentnost, pri pouku angleščine;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo glasbeno inteligentnost pri pouku angleščine;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo telesno-gibalno inteligentnost pri pouku angleščine;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo logično-matematično inteligentnost pri pouku angleščine;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo interpersonalno inteligentnost pri pouku angleščine;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo intrapersonalno inteligentnost pri pouku angleščine;
- mnenje učencev 5. razreda OŠ o pogostosti uporabe metod in tehnik, ki spodbujajo naturalistično inteligentnost pri pouku angleščine;

- mnenje učencev 5. razredov, o priljubljenosti dejavnosti, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri pouku angleščine, ki jim pomagajo pri učenju in zapomnitvi nove snovi;
- poznavanje teorije mnogoterih inteligentnosti med učitelji angleščine 5. razredov OŠ;
- poznavanje poimenovanj nekaterih izmed mnogoterih inteligentnosti med učitelji angleščine 5. razredov OŠ;
- poznavanje zastopanosti posameznih mnogoterih inteligentnosti v 5. razredih OŠ med učitelji angleščine, ki te razrede poučujejo;
- poznavanje lastnosti posameznih mnogoterih inteligentnosti med učitelji angleščine 5. razredov OŠ;
- najpogosteje uporabljene metode in tehnike, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri poučevanju angleščine med učitelji angleščine 5. razredov OŠ;
- mnenje učiteljev angleščine 5. razredov OŠ o metodah in tehnikah, ki razvijajo posamezne mnogotere inteligentnosti;
- povezanost med odgovori učencev in učiteljev 5. razredov OŠ.

3.4 METODOLOGIJA

3.4.1 Raziskovalna metoda

Pri raziskavi sem uporabila kavzalno in deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.4.2 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 107 učencev (šest petih razredov OŠ) iz šol v Krški občini in njeni okolici ter 6 učiteljev, ki v teh istih razredih trenutno poučujejo angleščino. Polovica šol, vključenih v raziskavo, se nahaja v urbanem, polovica pa v ruralnem okolju.

3.4.3 Pripomočki

Za raziskavo sem uporabila anketni vprašalnik, ki je bil namenjen učencem, ter intervju, ki je bil namenjen učiteljem. Anketni vprašalnik za učence je sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa, zadnje

vprišanje pa je odprto. Intervju je polstrukturiran, vprašanja v prvem delu so zaprta, v nadaljevanju pa odprta.

Anketni vprašalnik je osredotočen na pouk angleščine. S prvim vprašanjem učence sprašujem po tem, kako pogosto pri pouku angleščine počnejo navedene aktivnosti. Aktivnosti so navedene tako, da po dve aktivnosti v mešanem vrstnem redu predstavljata aktivnost, ki razvija določeno mnogotero inteligentnost. Za vsako aktivnost so anketiranci obkrožili številko, kjer 0 pomeni, da tega ne počnejo nikoli, 1, da to počnejo včasih in 3, da to počnejo pogosto. Pri zadnjem vprašanju sem iskala odprt odgovor, kjer sem učence spraševala, katera je njihova najljubša dejavnost pri pouku angleščine in jim pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi. Iz odgovora na zadnje vprašanje je razvidno, katere mnogotere inteligentnosti so pri učencih najbolj izrazite glede na izbrano metodo ali tehniko dela, ki jim najbolj ustreza pri učenju angleščine.

Intervju za učitelje je sestavljen iz šestih vprašanj. Pri prvem vprašanju sem učitelje spraševala o tem, ali poznajo Gardnerjevo teorijo MI in v kolikor da, sem jih prosila, da pri drugem vprašanju naštejejo nekaj mnogoterih inteligentnosti, ki jih poznajo. V kolikor učitelji niso poznali teorije, sem jim ponudila kartice, na katerih je bila na kratko opisana vsaka izmed mnogoterih inteligentnosti. Pri tretjem vprašanju sem želela izvedeti, če morda vedo, katere mnogotere inteligentnosti so v razredu, ki ga poučujejo, najbolj izrazite. Pri četrtem vprašanju sem naštel nekaj lastnosti, ki jih pripisujemo posameznim mnogoterim inteligentnostim, njihova naloga pa je bila, da povedo, za katero mnogotero inteligentnost je posamezna lastnost značilna. Pri petem vprašanju sem želela izvedeti, katere so metode in tehnike dela, ki jih najpogosteje uporabljajo pri poučevanju angleščine v razredu, ki je vključen v raziskavo. Pri zadnjem vprašanju sem jih prosila, naj mi naštejejo vsaj eno metodo dela, ki po njihovem mnenju spodbuja posamezno inteligentnost, ter jih vprašala, ali te metode pri svojem delu uporabljajo.

3.5 POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

3.5.1 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika v pisni obliki, ki so ga rešili učenci nekaterih petih razredov OŠ v Posavju in okolici. Del podatkov sem pridobila z intervjujem polodprtega tipa, ki je bil namenjen učiteljem angleščine učencev, ki so izpolnjevali anketni vprašalnik. Tako anketni vprašalnik kot intervju sta bila povsem anonimna, vsi, vključeni v raziskavo, pa so bili o tem predhodno obveščeni. Na nekaterih šolah sem morala pridobiti tudi soglasje staršev, kjer so se s podpisom strinjali, da njihovi otroci lahko sodelujejo v raziskavi. Reševanje vprašalnikov in intervju sta potekala po vnaprej določenih terminih, takrat ko je učiteljem in razredom najbolj ustrezalo. Pri reševanju vprašalnikov sem bila ves čas prisotna za morebitna vprašanja učencev. Vsi so vprašalnike reševali pod istimi pogoji v istem časovnem okvirju. Reševanje je potekalo 10–15 minut, odvisno od hitrosti posameznikov. Intervju z učitelji je bil opravljen v njihovem prostem času po vnaprej določenih terminih.

3.5.2 Obdelava podatkov

Podatke sem obdelala s statističnim programom SPSS v kombinaciji z Excelom. Prvo vprašanje pri anketnem vprašalniku sem obdelala tako, da sem vse zbrane odgovore učencev najprej grupirala glede na to, katere tehnike in metode spodbujajo določeno mnogotero inteligentnost, nato pa sem te podatke vnesla v SPSS. Zadnje vprašanje pri anketnem vprašalniku je odprtega tipa, zato sem vse zbrane odgovore zopet najprej grupirala glede na kriterij, katere mnogotere inteligentnosti spodbujajo dejavnosti, ki so jih učenci navedli kot svoje najljubše pri pouku angleščine. Te odgovore sem nato združila v manjše enote s skupnimi imenovalci in nato izračunala frekvenco odgovorov ter s tem pridobila delež, ki ponazarja, katere dejavnosti se pojavljajo največkrat. Odgovore sem razdelila še glede na spol učencev. Pri intervjuju za učitelje sem prav tako v večini primerov uporabila tehniko grupiranja in razvrščanja v posamezne enote. Korelacije odgovorov učencev in učiteljev se statistično ne da primerjati, saj so bila vprašanja zastavljena po drugačnem principu in imajo različne vrednosti, ki pa niso kompatibilne, zato sem odgovore primerjala zgolj opisno. Vsi rezultati so tabelarno prikazani in podkrepjeni z obrazložitvijo in interpretacijo.

3.6 REZULTATI

3.6.1 Anketni vprašalnik

3.6.1.1 Spol in število učencev, ki so rešili vprašalnik

Tabela 1: Spol in število učencev, ki so rešili anketo

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
Moški	50	47%
Ženski	57	53%
Skupaj	107	100%

Anketo je rešilo 107 učencev, od tega 50 fantov in 57 deklet.

3.6.1.2 Najpogosteje uporabljene metode in tehnike poučevanja za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, po mnenju učencev

Prvo vprašanje v anketi učence sprašuje po tem, kako pogosto učitelji v pouk vključujejo našteje metode in tehnike dela. Vsaka našteja metoda in tehnika predstavlja aktivnost, ki spodbuja določeno mnogotero inteligentnost. Možni odgovori so bili: 0 – tega ne počnemo, 1 – to počnemo včasih, 2 – to počnemo pogosto. Metode in tehnike sem razporedila glede na to, katero mnogotero inteligentnost najbolj razvijajo, kar je razvidno iz tabele 2, in na podlagi tega pridobila rezultat, katere mnogotere inteligentnosti po mnenju učencev učitelji najbolj spodbujajo glede na metode in tehnike, ki jih uporabljajo pri poučevanju, kar pa je razvidno iz tabele 3.

Tabela 2: Dejavnosti, razvrščene glede na to, katero mnogotero inteligentnost najbolj razvijajo

DEJAVNOST	INTELIGENTNOST, ki jo najbolj razvija
Berete zgodbe v angleščini.	JEZIKOVNA
Vstavljate besede v manjkajoče dele povedi ali besedila.	
Iščete sopomenke ali protipomenke.	
Spreminjate besedila pesmi v zgodbo.	
Odgovarjate na vprašanja, ki so povezana z besedilom, ki ste ga prebrali.	LOGIČNO-MATEMATIČNA
Razvrščate dogodke po časovnem zaporedju (ugotavljanje kaj se je zgodilo najprej, kaj kasneje...).	
Delate miselne vzorce.	PROSTORSKA
Rišete.	
Barvate.	
Se igrate pantomimo	TELESNO-GIBALNA
Se greste gledališče	
Delate po postajah.	
Poslušate glasbo.	GLASBENA
Iščete rime.	
Igrate na glasbila.	
Pojete.	
Se pogovarjate o osebah, ki nastopajo v zgodbi ali besedilu.	INTERPERSONALNA
Se pogovarjate o dejanjih oseb, ki nastopajo v zgodbi ali besedilu.	
Delate v skupini.	
Se pogovarjate o tem kaj vi počnete v svojem prostem času.	INTRAPEROSNALNA
Se pogovarjate o tem kako se počutite.	
Se pogovarjate o tem kakšno je vaše mišljenje o določeni temi.	
Naloge rešujete vsak zase.	
Se pogovarjate v čem ste dobri.	
Obdelujete teme iz narave (o živalih, rastlinah...).	NATURALISTIČNA

Tabela 3: Opisna statistika odgovorov, s katerimi so se učenci opredelili o tem, kako pogosto učitelji uporabljajo določene metode in tehnike za razvijanje mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju angleščine

	N	M	SD
Jezikovna	107	0,88	0,40
Logično-matematična	107	0,29	0,48
Prostorska	107	1,00	0,50
Telesno-gibalna	107	0,43	0,49
Glasbena	107	0,62	0,43
Interpersonalna	107	1,06	0,47
Intrapersonalna	107	0,82	0,39
Naturalistična	107	0,80	0,72

Iz rezultatov je razvidno, da so učenci mnenja, da učitelji pri poučevanju najpogosteje uporabljajo metode in tehnike, ki spodbujajo interpersonalno inteligentnost. Povprečna vrednost nakazuje, da so učenci v povprečju obkrožili, da tovrstne aktivnosti v razredu počnejo včasih. Takoj za interperesonalno inteligentnostjo so dejavnosti, ki razvijajo prostorsko inteligentnost, učenci pa so se o tem opredelili z odgovori o pogostosti uporabe dejavnosti kot je risanje, izdelava miselnih vzorcev in barvanje. Glede na povprečno vrednost sledijo dejavnosti za razvijanje jezikovne inteligentnosti, ki so sicer prisotne ves čas pouka jezika. Učenci so se opredelili glede na dejavnosti, kot je branje zgodb v angleščini in vstavljanje manjkajočih besed. Intrapersonalna inteligentnost in dejavnosti, ki jo razvijajo, so bile iz strani učencev glede na povprečno vrednost izbrane z 0,82 glede na pogostost uporabe iz strani učiteljev. Tem dejavnostim sledijo tiste, ki razvijajo naturalistično inteligentnost. V malo manjši meri so učenci mnenja, da učitelji pri pouku uporabljajo metode in tehnike, ki spodbujajo glasbeno, še manj telesno-gibalno inteligentnost, na zadnjem mestu pa so metode in tehnike, ki spodbujajo logično-matematično inteligentnost.

3.6.1.3 Priljubljenost posameznih dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti pri učenju angleščine

Učence sem pri zadnjem vprašanju v anketi, spraševala po tem, katere so njihove najljubše dejavnost pri pouku angleščine in jim pomagajo pri učenju in zapomnitvi nove snovi. Vprašanje je bilo odprtega tipa, torej so lahko učenci podali prost odgovor. Njihove odgovore sem grupirala glede na to, katero inteligentnost najbolj izražajo. Odgovore sem potem znotraj posameznih inteligentnosti združila v manjše podskupine. Nekateri izmed učencev so podali več odgovorov, zato je skupno število odgovor večje od števila učencev, ki so sodelovali v raziskavi. Pri vse odgovorih ni bilo povsem razvidno, h kateri inteligentnosti bi jih lahko uvrstili, zato sem jih razvrstila v najbolj verjetno skupino.

Tabela 4: Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: *Katera je tvoja najljubša dejavnost pri pouku angleščine in ti pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi?*

INTELIGENTNOST	AKTIVNOSTI, ki učencem pomagajo pri učenju	F	N	%
GLASBENA	PETJE V ANGLEŠČINI	4	10	7,5
	POSLUŠANJE GLASBE V ANGLEŠČINI	5		
	IGRANJE NA INSTRUMENTE	1		
INTERPERSONALNA	DELO V SKUPINI	15	15	11,2
INTRAPERSONALNA	IZRAŽANJE SVOJEGA MNEJENA O NEKI TEMI	3	10	7,5
	SAMOSTOJNO DELO	7		
JEZIKOVNA	BRANJE V ANGLEŠČINI	18	50	37,3
	VSTAVLJANJE MANJKAJOČIH BESED	2		
	ZAPISOVANJE	8		
	POSLUŠANJE IN GOVOR	11		
	DELOVNI LISTI IN REŠEVANJE NALOG	7		
	ODGOVORI, KI JIH NI MOGOČE GRUPIRATI	4		
	Pomaga mi učiteljica ali pa se učim z zvezkom in učbenikom.			
	Iščem nove besede.			
	Meni pomagajo vprašanja.			
	Ko pišemo povedi o določeni temi.			
LOGIČNO - MATEMATIČNA	RAZVRŠČANJE	2	3	2,2
	LOGIČNO SKLEPANJE	1		
PROSTORSKA	RISANJE IN BARVANJE	10	33	24,6
	VIDEO PREDSTAVITVE (filmi, risanke...)	4		
	OPAZOVANJE NAPISANEGA NA TABLI	5		
	SLIKOVNE PODKREPITVE (stripi, slike v učbeniku)	7		
	PODČRTOVANJE IN OBKROŽEVANJE	2		
	MISELNI VZORCI IN PLAKATI	5		
TELESNO-GIBALNA	PONAVLJANJE IN UČENJE SNOVI PREKO IGER, KI VKLJUČUJEJO GIBANJE	8	13	9,7
	PAMTOMIMA in IZRAZNO-GLEDALIŠKE AKTIVNOSTI	5		
NATURALISTIČNA	/	0	0	0
		SKUPAJ:	134	100

Iz tabele lahko razberemo, da so aktivnosti, ki so povezane z jezikovno inteligentnostjo, dobile največ podpore s strani učencev. Natančneje, kar 37,3 % vseh odgovorov je povezanih z aktivnostmi pri pouku, ki spodbujajo jezikovno inteligentnost. 24,6 % učencev je kot svoje najljubše dejavnosti pri pouku angleščine izbralo dejavnosti, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost. Na tretjem mestu je interpersonalna inteligentnost, natančneje delo v skupini, ki je zastopana z 11,2 % odgovori učencev. Intrapersonalna in glasbena inteligentnost sta vsaka dobili po 7,5 % odgovorov, le trije učenci, kar predstavlja 2,2 % vseh vprašanih, pa so za aktivnosti, ki jim pomagajo pri učenju, navedli aktivnosti, ki predstavljajo logično-matematično inteligentnost. Nihče od učencev ni naštel nobene dejavnosti, ki bi izražala naturalistično inteligentnost.

3.6.1.4 Priljubljenost posameznih aktivnosti, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri učenju angleščine glede na spol

Glede na prejšnje vprašanje sem odgovore razdelila še po spolu učencev in s tem pridobila odgovor, katere so učencem najljubše aktivnosti, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti in jim pomagajo pri učenju in zapomnitvi nove snovi pri angleščini glede na njihov spol.

Tabela 5: Prikaz razpršenosti odgovorov glede na spol na vprašanje: *Katera je tvoja najljubša dejavnost pri pouku angleščine in ti pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi?*

INTELIGENTNOST	N	%	Ž		M	
			N	%	N	%
Glasbena	10	7,5	7	8,9	3	5,5
Interpersonalna	15	11,2	12	15,2	3	5,5
Intrapersonalna	10	7,5	4	5,1	6	10,9
Jezikovna	50	37,3	28	35,4	22	40
Logično-matematična	3	2,2	2	2,5	1	1,8
Prostorska	33	24,6	19	24,0	14	25,4
Telesno-gibalna	13	9,7	7	8,9	6	10,9
Naturalistična	0	0	0	0	0	0
Skupaj:	137	100	79	100	55	100

Iz tabele lahko razberemo, da so učencem najljubše aktivnosti, ki spodbujajo jezikovno inteligentnost. Pri dekletih je to 35,4 % učenk, pri fantih pa se je za tovrstne odgovore opredelilo kar 40 % učencev glede na vse podane odgovore. Tako pri dekletih kot pri fantih so druge najbolj priljubljene aktivnosti tiste, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost, pri dekletih s 24 % in pri fantih s 25,4 %. Dekleta imajo nekoliko raje aktivnosti, ki so povezane z interpersonalno inteligentnostjo, sicer tudi fantje, a v nekoliko manjši meri. Pri fantih je bilo opaziti več odgovorov, ki se nanašajo na dejavnosti, povezane z intrapersonalno inteligentnostjo. Dekleta imajo torej raje dejavnosti, kjer se pričakuje sodelovanje in povezovanje z drugimi učenci, medtem ko fantje v povprečju raje delajo in se učijo sami. Dekleta so enako število odgovorov namenila telesno-gibalni ter glasbeni inteligentnosti, fantom pa so dejavnosti, povezane z glasbo nekoliko manj ljube, v primerjavi z dekleti so jim ljubše telesno-gibalne,. Tako dekleta kot fantje so našli zelo malo aktivnosti, ki so povezane z logično-matematično inteligentnostjo. Kot smo lahko opazili že v prejšnji tabeli, ni nihče od učencev za svoje priljubljene aktivnosti pri angleščini izbral tistih, ki bi spodbujale naturalistično inteligentnost.

3.6.2 Intervju z učitelji

3.6.2.1 Število učiteljev vključenih v raziskavo

Intervju sem opravila s 6 učitelji 5. razredov OŠ, ki poučujejo angleščino učence, ki so reševali anketni vprašalnik. Število učiteljev, s katerimi sem opravila intervju je majhno in zaradi majhnega števila vključenih ne more predstavljati statističnega vzorca. Namen intervjuja je bil ugotoviti, kako se odgovori učiteljev in učencev povezujejo ali razlikujejo ter dobiti vpogled v poznavanje teorije MI med vprašanimi učitelji.

3.6.2.2 Poznavanje teorije mnogoterih inteligentnosti

Pri prvem vprašanju sem učitelje spraševala po tem ali poznajo teorijo mnogoterih inteligentnosti po Gardnerju.

Tabela 6: Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: *Ali poznate Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti?*

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
DA	4	67%
NE	2	33%
Skupaj	6	100%

Od šestih učiteljev, ki so odgovarjali na vprašanja, sta dva odgovorila, da teorije mnogoterih inteligentnosti ne poznata, kar predstavlja 33% vseh vprašanih.

3.6.2.3 Poimenovanje mnogoterih inteligentnosti

Pri drugem vprašanju so se učitelji opredelili o tem katere inteligentnosti znajo naštet, v kolikor so teorijo MI poznali.

Tabela 7: Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: *Če poznate teorijo MI, bi lahko našeli katere so inteligentnosti po Gardnerju?*

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
Jezikovna, vizualna, gibalna.	1	17%
Trenutno se ne spomnim nobene.	1	17%
Slušna, govorna, vizualna, taktilna.	1	17%
Jezikovna, gibalna, matematična, glasbena, prostorska.	1	17%
Ne poznam teorije.	2	33%
Skupaj	6	100%

Polovica učiteljev je znala naštetih nekaj inteligentnosti brez pomoči. Dva učitelja teorije nista poznala, eden se ni spomnil nobene izmed njih, trije pa so navedli poimenovanja kot je: jezikovna, vizualna, gibalna, matematična, glasbena, prostorska, slušna, govorna in taktilna. Gibalna, slušna, vizualna in taktilna niso inteligentnosti in so jih učitelji pomešali z učnimi stili. Poimenovanje, kot je govorna inteligentnost, je bilo verjetno mišljeno kot jezikovna inteligentnost, matematična kot logično-matematična, gibalna pa kot telesno-gibalna inteligentnost. Nihče od učiteljev ni znal naštetih več kot pet inteligentnosti, samo eden izmed učiteljev je vse inteligentnosti, ki jih je naštel, tudi poimenoval pravilno.

3.6.2.4 Poznavanje zastopanosti mnogoterih inteligentnosti

V spodnji tabeli so prikazani odgovori učiteljev na vprašanje o tem, katere mnogotere inteligentnosti so zastopane v njihovem razredu. Pri tem vprašanju sem učiteljem ponudila pomoč, pokazala sem jim namreč kartice, kjer je bila opisana vsaka izmed mnogoterih inteligentnosti, tako da so lahko tudi učitelji, ki teorije ne poznajo, glede na opise poskušali ugotoviti, katere izmed njih so prisotne v njihovem razredu.

Tabela 8: Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: *Ali veste, katere izmed inteligentnosti so zastopane v vašem razredu, ki ga poučujete?*

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
Telesno-gibalna in naravoslovna.	1	17%
Jezikovna, prostorska, telesno-gibalna.	1	17%
Jezikovno, glasbena in telesno-gibalna.	1	17%
Vse, v različnih merah.	1	17%
Telesno-gibalna in interperosnalna.	1	17%
Glasbena, jezikovna, telesno-gibalna, interpersonalna.	1	17%
Skupaj	6	100%

Vsi učitelji so izpostavili, da so v njihovem razredu učenci, ki imajo izrazito telesno-gibalno inteligentnost. Polovica jih je izpostavila jezikovno inteligentnost, dva izmed njih sta izpostavila glasbeno, pravtako sta dva izpostavila interpersonalno, eden izmed učiteljev je izpostavil prostorsko inteligentnost, eden pa je povedal, da so prisotne vse, le v različnih merah. V nadaljevanju bomo videli, kako se odgovori učiteljev in odgovori učencev razlikujejo ali dopolnjujejo.

3.6.2.5 Prepoznavanje lastnosti posameznih mnogoterih inteligentnosti

Pri tem vprašanju sem želela izvedeti, ali učitelji ločujejo mnogotere inteligentnosti med sabo in ali vedo, katere so lastnosti učencev, ki imajo določeno inteligentnost izraženo. Za vsako od inteligentnosti sem postavila dve trditvi. Naloga učiteljev je bila, da za vsako od trditev povedo, h kateri inteligentnosti bi jo pripisali.

Tabela 9: Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: *Naštela vam bom nekaj trditev, želela bi, da mi poveste, h kateri inteligentnosti bi pripisali vsako izmed njih.*

TRDITEV	ODGOVOR	F	%	ODGOVOR	F	%
1. Stvari rad/a razvrščam v kategorije.	NATURALISTIČNA	2	33	LOGIČNO-MATEMATIČNA	4	67
2. Raje delam in se učim sam/a kot v skupini.	INTERPERSONALNA	3	50	INTRAPERSONALNA	3	50
3. Predstavitve in videi mi pomagajo pri zapomnitvi novih informacij.	PROSTORSKA	6	100			
4. Moji prijatelji mislijo, da so nekatere stvari, ki jih počnem čudne.	INTERPERSONALNA	1	17	INTRAPERSONALNA	5	83
5. Veliko časa preživim zunaj.	NATURALISTIČNA	6	100			
6. Rad/a imam fizične aktivnosti.	PROSTORSKA	2	33	TELESNO-GIBALNA	4	67
7. Velikokrat si v mislih mrmram melodijo kakšne pesmi.	GLASBENA	6	100			
8. Prijatelji mi radi zaupajo svoje težave, ker jim skoraj vedno znam pomagati.	INTERPERSONALNA	4	67	INTRAPERSONALNA	2	33
9. V skupinah rad/a sodelujem in upoštevam tudi zamisli drugih.	INTERPERSONALNA	4	67	INTRAPERSONALNA	2	33
10. Kadar poslušam glasbo, se moje razpoloženje spreminja.	INTRAPERSONALNA	4	67	GLASBENA	2	33
11. Rad/a delam z rokami (npr. oblikujem glino, sestavljam modele letal, ladji ...).	PROSTORSKA	2	33	TELESNO-GIBALNA	4	67
12. Rad/a imam igre s številkami.	LOGIČNO-MATEMATIČNA	6	100			
13. Rad/a imam knjige s slikami.	PROSTORSKA	5	83	JEZIKOVNA	1	17
14. Rad/a poslušam zvoke narave – npr. petje ptic, zvok morja...	NATURALISTIČNA	5	83	GLASBENA	1	17
15. Rad/a berem.	JEZIKOVNA	6	100			
16. Rad/a iščem sopomenke/protipomenke.	JEZIKOVNA	6	100			

Prva in dvanajsta trditev sta lastnosti učencev, ki imajo izrazito logično-matematično inteligentnost. Prvo trditev so pravilno opredelili 4 učitelji, medtem ko sta dva izmed njih mnenja, da je to lastnost naturalistične inteligentnosti. Pri dvanajsti trditvi so se vsi enotno strinjali, da gre za logično-matematično inteligentnost. Druga in četrta trditev sta predstavljali lastnosti učencev z izrazito intrapersonalno inteligentnostjo. Uporabljene metode in tehnike dela,

ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri poučevanju angleščine. Pri drugi trditvi so bili učitelji deljenega mnenja, saj jih je polovica odgovorila, da gre za interpersonalno, polovica pa je lastnosti pravilno uvrstila k intrapersonalni inteligentnosti. Tretja in trinajsta trditev sta predstavljali lastnosti prostorske inteligentnosti. Pri tretji trditvi ni bilo dvomov, saj so vsi lastnost umestili pravilno, medtem ko je trinajsta trditev po mnenju enega učitelja bolj lastnost jezikovne inteligentnosti. Menim, da je temu tako, ker je bila omenjena knjiga, to pa vsi takoj povezujemo z branjem. Peta in štirinajsta trditev sta zastopali naturalistično inteligentnost. Nedvomno so se vsi strinjali pri peti trditvi, medtem kot je štirinajsta trditev vzbudila dvom pri enem izmed učiteljev, ki je menja, da gre za glasbeno inteligentnost. Glede na to, da je v sami trditvi omenjen zvok in poslušanje le-tega, bi lahko rekli, da je to utemeljen dvom in opredelitev učitelja ni napačna. Osmo in deveto trditev izpostavljata lastnosti interpersonalne inteligentnosti, tudi tukaj pa se učitelji niso strinjali. Tako pri osmi kot pri deveti trditvi sta se dva učitelja opredelila, da gre za intrapersonalno inteligentnost, ostali pa so lastnost pripisali interpersonalni inteligentnosti. Glasbena inteligentnost je bila zastopana s trditvama sedem in deset. Pri sedmi trditvi ni bilo dvomov o tem, kam sodi, pri deseti pa so se 4 učitelji opredelili, da gre za intrapersonalno inteligentnost. Tudi pri deseti trditvi bi lahko govorili o intrapersonalni inteligentnosti, saj gre za zavedanje o svojem počutju ob nekem določenem dražljaju iz okolice. Šesta in enajsta trditev ponazarjata dve izmed lastnosti učencev, ki imajo izrazito telesno-gibalno inteligentnost. Pri obeh trditvah so bili učitelji deljenega mnenja, saj sta dva izmed njih lastnost pripisala prostorski inteligentnosti. Telesno-gibalna inteligentnost ima tudi lastnosti prostorske inteligentnosti in bi po nekih merilih lahko delno sovpadala tudi z njo. Zadnji dve trditvi sta izrazito jezikovni, kar so zaznali vsi učitelji in ju enotno uvrstili med značilnosti jezikovne inteligentnosti.

3.6.2.6 Uporabljene metode in tehnike dela, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti pri poučevanju angleščine

Učitelje sem prosila, da naštejejo nekaj metod dela, ki jih uporabljajo pri svojem delu najbolj pogosto in se jim zdijo učinkovite neodvisno od tega, kateri inteligentnosti najbolj zadoščajo. Učitelji so naštevali tako oblike kot tehnike dela. Glede na njihove odgovore sem metode in tehnike razdelila glede na inteligentnost, ki jo najbolj spodbujajo. Nato sem preštela odgovore, ki so jih učitelji podali, in s tem dobila število metod, ki jih učitelji uporabljajo za spodbujanje posamezne inteligentnosti. Metode, tehnike ter razvrstitev so prikazane v spodnji tabeli.

Tabela 10: Metode in tehnike dela, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo pri svojem delu, grupirane glede na to, katero inteligentnost najbolj spodbujajo

INTELIGENTNOST	Metode in tehnike dela, ki so jih našli učitelji:	N	%
JEZIKOVNA	delo po učbeniku; veliko vaj za slušno razumevanje; poslušanje; vokalizacija; artikulacija; delo s slovarjem;	6	19
GLASBENA	petje; poslušanje glasbe in ustvarjanje ritma;	3	9,7
PROSTORSKA	ustvarjanje; risanje in izdelovanje z rokami; povezava slik z besedami; plakati (sami naredijo s slikami); na vizualni ravni – pisanje na tablo in v zvezek; opazovanje; demonstracija; delo s slikami; delo z računalnikom; miselni vzorci;	12	38,7
INTERPERSONALNA	delo v parih; dialogi; delo v skupini; viharjenje možganov; predstavitev teme ostalim; dopisovanje v angleščini z učenci druge šole;	6	19,4
TELESNO-GIBALNA	dramska igra vlog; *FIT metode dela za spodbujanje miselnih procesov;	2	6,4
LOGIČNO-MATEMATIČNA	raziskovalno delo;	1	3,2
INTRAPERSONALNA	individualno delo.	1	3,2
NATURALISTIČNA	/	0	0
Skupaj:		31	100

*FIT pedagogika temelji na gibanju. Gibalne/športne aktivnosti omogočajo razvoj gibalnih, kognitivnih in socialnih spretnosti. Fit pedagogika deluje na vseh področjih in jih povezuje. Razvija in povezuje vsa učna področja. Bazira na doživljajskem učenju, gibalno-športni aktivnosti, timski harmoniji, psiho-fizičnem zdravju. Vključuje vse tri stile učenja: kinetični, vizualni in slušni. Upošteva razvojne značilnosti otroka in mladostnikov, fiziološke značilnosti otroka, psihomotorično učenje. Je interaktivna, dinamična, inovativna, motivacijska, pozitivna, pestra, zabavna in zdrava (Mednarodni projekt FIT Slovenija. »Svet gibanja, svet veselja, svet zdravja«, b.l.).

Kot je razvidno iz tabele, učitelji največ uporabljajo metode in tehnike dela, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost, saj so po njihovem mnenju najbolj učinkovite. Našteli so tudi veliko metod in tehnik dela, ki spodbujajo jezikovno ter interpersonalno inteligentnost. Nekoliko manj se poslužujejo metod, ki bi zadoščale potrebam učencev z izrazito glasbeno inteligentnostjo. Po količini odgovorov sledijo metode in tehnike, značilne za telesno-gibalno inteligentnost. Najmanj metod in tehnik so učitelji našli za spodbujanje logično-matematične in intrapersonalne inteligentnosti. Nihče od učiteljev ni našel nobene metode ali tehnike, ki bi spodbujala naturalistično inteligentnost.

3.6.2.7 Metode in tehnike, ki po mnenju učiteljev razvijajo posamezne mnogotere inteligentnosti

Učitelje sem pri zadnjem vprašanju prosila, da premislijo in za vsako izmed mnogoterih inteligentnosti naštejejo nekaj metod dela, ki po njihovem mnenju poskrbijo za spodbujanje le-teh. Odgovore, ki vsebujejo tudi tehnike dela, sem združila in razporedila v tabelo.

Tabela 11: Metode in tehnike dela, ki po mnenju učiteljev poskrbijo za razvijanje posameznih mnogoterih inteligentnosti

INTELIGENTNOST	Metode, oblike in tehnike dela, ki poskrbijo za spodbujanje določene mnogotere inteligentnosti:	N	%
PROSTORSKA	lov za zakladom; pisanje na tablo; in, on, under navodila; orientacija na zemljevidu; FIT metode; igre, kjer je potrebno slediti navodilom v ang. – npr. find this in the classroom; orientacija v prostoru glede na podana navodila; opazovanje;	8	13,5
GLASBENA	petje angleških pesmi ob spremljavi instrumentov; glasbene izštevance; učenje nove pesmi;	3	5,1
NATURALSITIČNA	iz sestavin, katerih imena smo se naučili v angleščini, spečemo jed, ki jo tudi pojemo; ko je konec enote, pogosto obravnavamo teme, povezane z živalmi. Če imamo dovolj časa, na to temo razvijemo razne debate; praktično delo na temo narave; demonstracija; sprehod v naravo; teme, ki se navezujejo na naravo; sadje, zelenjava, zdrava hrana; teme v učbeniku, ki so povezane z naravo;	7	11,9
TELESNO-GIBALNA	pantomima; Simon says; FIT metode; igre, kjer je potrebno slediti navodilom v ang., npr. stand up, sit down, put your left hand on your head ...; interaktivne igre, kjer se je potrebno gibati;	5	8,5
INTERPERSONALNA	Debata o določeni temi in izražanje lastnega mnenja; ko se učijo o tem, izražajo čustva in se jih zavedajo; poslušanje; opazovanje; pripovedovanje; individualno delo; I like, I don't like izjave; na vsako temo dobijo nalogo, da izhajajo iz sebe;	9	15,3
INTRAPERSONALNA	debata o določeni temi in izražanje lastnega mnenja; čustva, ko se učijo o tem jih izražajo, se jih zavedajo; poslušanje; opazovanje; pripovedovanje; individualno delo; I I like in I don't like izjave; na vsako temo dobijo nalogo, da izhajajo iz sebe.	8	13,6
JEZIKOVNA	poslušanje; branje; pisanje; pisanje pesmi; rime na podano besedilo; izločevanje besed, ki ne sodijo tja; tongue twisters; karkoli, saj je vse povezano z jezikom, kar pomeni, da se to dogaja ves čas pouka; reprodukcija, vokalizacija, artikulacija;	11	18,6
LOGIČNO-MATEMATIČNA	rebusi; razvrščanje; iskanje vzorcev; igre FIT metode; slikovne zgodbe (Rajović); razvrščanje dogodkov v zgodbi po vrstnem redu; grupiranje; obravnava ure.	8	13,6
Skupaj:		59	100

****Metode po Rajoviću:** Spodbujanje otrok, da osvojijo in si zapomnijo pomembne informacije, ki jih dobijo skozi spontane elemente, asociacije in igre. S pomočjo NTC metode (program NTC učenje je pedagoški pristop, ki temelji na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov: starše, vzgojitelje in učitelje sistematično usmerja k tistim igralnim dejavnostim z otroki, ki še posebej dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav (t. i. sinaps med nevroni) v času njihovega najintenzivnejšega razvoja) se vsak otrok osvobodi strahu pred odgovarjanjem in napačnimi odgovori ter s tem pridobijo več samozavesti, zaupanje v svoje odgovore, v reševanje nalog in komentiranje očitnih primerov (Žmavčič, 2010).

Z zadnjim vprašanjem sem od učiteljev želela izvedeti, katere metode dela po njihovem mnenju poskrbijo za spodbujanje določene inteligentnosti. Metode, ki so jih našli, so razvidne iz zgornje tabele. Največ metod so našli za spodbujanje jezikovne inteligentnosti. Za vse ostale inteligentnosti so našli približno enako število metod, najmanj pa so jih našli za spodbujanje telesno-gibalne ter glasbene inteligentnosti.

Na vprašanje o tem, ali učitelji metode, ki so jih našli pri prejšnjem vprašanju uporabljajo pri svojem delu, so vsi odgovorili z da. Zanimivo je, da je večina učiteljev komentirala, da premalo vključujejo naturalistično ter telesno-gibalno inteligentnost ter da bi v primeru, če bi jim to dopuščal čas, vključevali več tovrstnih dejavnosti.

3.7 KORELACIJA MED ODGOVORI

3.7.1 Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na izbrane metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti.

Spodnja tabela na eni strani prikazuje aktivnosti, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo pri pouku angleščine, grupirane glede na to, katero inteligentnost spodbujajo, na drugi strani pa je prikazana izbira učencev, kaj mislijo, kako pogosto pri pouku izvajajo določene aktivnosti, zopet grupirane glede na to, katere inteligentnosti v največji meri spodbujajo.

Tabela 12: Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na izbrane metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti

Odgovori učiteljev, katere so aktivnosti, ki jih najpogosteje uporabljajo pri pouku angleščine, razvrščeni po inteligentnostih, ki jim te metode najbolj zadoščajo			Metode razvrščene glede na inteligentnost, ki jo najbolj spodbujajo, in mnenje učencev o tem, kako pogosto jih njihovi učitelji uporabljajo pri pouku.	
INTELIGENTNOST	N	%	INTELIGENTNOST	M
Prostorska	12	38,7	Interpersonalna	1,06
Jezikovna	6	19,4	Prostorska	1
Interpersonalna	6	19,4	Jezikovna	0,88
Glasbena	3	9,7	Intrapersonalna	0,82
Telesno-gibalna	2	6,4	Glasbena	0,62
Logično-matematična	1	3,2	Telesno-gibalna	0,43
Intrapersonalna	1	3,2	Logično-matematična	0,29
Naturalistična	0	0	Naturalistična	0,8
Skupaj:	31	100		

Učitelji kot najpogosteje uporabljene metode in tehnike omenjajo tiste, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost. Učenci so največkrat odgovorili, da so najpogosteje uporabljene metode dela po njihovem mnenju tiste, ki spodbujajo interpersonalno inteligentnost, takoj za njo pa je prostorska. Na drugem mestu po odgovorih učiteljev je jezikovna inteligentnost, medtem ko je pri učencih ta na tretjem mestu. Opazimo lahko, da je razlika le v odgovoru, ki je na prvem mestu in na podlagi tega se vsak odgovor razlikuje le za eno rangiranje. Lahko bi rekli, da se odgovori učencev in učiteljev ne razlikujejo ter da so njihovi odgovori skladni.

3.7.2 Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na to, katere inteligentnosti so po mnenju učiteljev izražene v njihovih razredih in glede na to, katere aktivnosti so učenci izbrali kot njihove najljubše pri učenju angleščine in nakazujejo na izraženost določene inteligentnosti.

Druga primerjava, ki jo lahko naredimo, je primerjava odgovorov učiteljev o tem, ali vedo, katere mnogotere inteligentnosti so zastopane v njihovem razredu ter odgovore učencev na vprašanje, katere so njihove najljubše aktivnosti, ki razvijajo posamezne mnogotere inteligentnosti in jim pomagajo pri učenju in zapomnitvi nove snovi pri angleščini.

Tabela 13: Primerjava odgovorov učiteljev in učencev glede na to, katere inteligentnosti so po mnenju učiteljev izražene v njihovih razredih in glede na to, katere aktivnosti so učenci izbrali kot njihove najljubše pri učenju angleščine in nakazujejo na izraženost določene inteligentnosti

Osnovne frekvence odgovorov na vprašanje: <i>Ali veste katere izmed inteligentnosti so zastopane v vašem razredu, ki ga poučujete?</i>			Grupirani odgovori, glede na vprašanje <i>Katera je tvoja najljubša dejavnost pri pouku angleščine in ti pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi?</i>		
Odgovori	F	%	INTELIGENTNOST	N	%
Telesno - gibalna in naravoslovna.	1	17%	GLASBENA	10	7,5
Jezikovna, prostorska, telesno-gibalna.	1	17%	INTERPERSONALNA	15	11,2
Jezikovno, glasbena in telesno-gibalna.	1	17%	INTRAPERSONALNA	10	7,5
Vse, v različnih merah.	1	17%	JEZIKOVNA	50	37,3
Telesno-gibalna in interperosnalna.	1	17%	LOGIČNO-MATEMATIČNA	3	2,2
Glasbena, jezikovna, telesno-gibalna, interpersonalna.	1	17%	PROSTORSKA	33	24,6
Skupaj	6	100%	TELESNO-GIBALNA	13	9,7
			Skupaj:	137	100

Vsi učitelji so izpostavili, da so v njihovem razredu učenci, ki imajo izrazito telesno-gibalno inteligentnost, medtem ko učenci v večini niso izbirali dejavnosti, ki bi zadoščale spodbujanju te inteligentnosti. Učitelji so skoraj vsi omenili tudi jezikovno inteligentnost, ki pa je izrazita tudi pri izbiri učencev. Glede na izbiro učencev imajo radi aktivnosti, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost, učitelji pa je niso prepoznali kot prevladujoče v njihovih razredih v večini primerov. Nekaj učiteljev je omenilo interpersonalno inteligentnost, ki pa se pojavlja tudi pri odgovorih učencev. Glasbena, logično-matematična, intrapersonalna inteligentnost so omenjene redkeje ali nikoli tako pri učiteljih kot pri učencih. Zopet pa na nobeni strani ni zaznati aktivnosti, ki bi spodbujale naturalistično inteligentnost.

3.8 RAZLAGA REZULTATOV

H1: Učenci 5. razreda, vključeni v raziskavo, so mnenja, da pri pouku angleščine, učitelji največ uporabljajo dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki spodbujajo jezikovno in glasbeno inteligentnost glede na teorijo mnogoterih inteligentnosti.

Glede na pridobljene rezultate so učenci mnenja, da učitelji v pouk angleščine največ vključujejo dejavnosti, ki spodbujajo interpersonalno in prostorsko inteligentnost. Rezultat ni nujno realen, saj menim, da učenci bolj intenzivno opazijo stvari, ki so jim blizu. Na primer če človek v nekem obdobju svojega življenja kupuje stanovanje, potem iz okolja bolj intenzivno zaznava informacije, ki so povezane s to tematiko. Menim da je pri učencih podobno. Pri pouku imajo raje nekatere aktivnosti in jih tudi zaznavajo bolj intenzivno. Iz rezultatov lahko razberemo, da je v pouk razredov, vključenih v raziskavo, vključenih veliko dejavnosti, kjer se od učencev zahteva sodelovanje in upoštevanje mnenja drugih, kar nakazuje na interpersonalno inteligentnost ter dejavnosti, ki so povezane z vizualnimi receptorji, kar spodbuja razvoj prostorske inteligentnosti. Menim, da je interpersonalna inteligentnost pri poučevanju angleščine po mnenju učencev bolj prisotna zato, ker so učenci v petem razredu že v letih, ko jim kolektiva veliko pomeni. Družba počasi nadomešča prvo mesto, ki so ga do tukaj zasedali starši, sodelovanje in mnenje drugih jim veliko pomeni in so na podlagi tega bolj dovezetni in pozorni na dejavnosti pri pouku, kjer se to odraža. Prostorska inteligentnost je po mojem mnenju tista, ki je učencem bolj blizu zaradi dobe, v kateri živimo. Vizualni dražljaji so prisotni na vsakem koraku in učencem pomembni, saj so mediji slikovne narave nadomestili besedne, posledično so učenci pri pouku bolj odzivni na tovrstne aktivnosti, četudi ni nujno, da so to dejansko

aktivnosti, ki se največ izvajajo. Svojo hipotezo sem postavila na podlagi predvidevanja o prevladujočih aktivnostih, ki izhajajo iz mišljenja, da je pri učenju in poučevanju jezika najbolj prisotna aktivnost, povezana z jezikovno inteligentnostjo že zaradi narave predmeta. Ker je precej neizogibna, sem predvidevala, da je to še vedno tista inteligentnost, ki se pri pouku angleščine po mnenju učencev najbolj spodbuja. Glasbena inteligentnost je bila po mojem mnenju tista, ki je zelo prisotna pri učencih te starosti na podlagi opazovanj in izkušenj, saj so tovrstne aktivnosti učitelji tekom svojih študijskih let na praksah, ki sem jih opravila, precej vključevali v pouk, učenci pa so jih v povprečju dobro sprejemali in se nanje odzivali. Svojo hipotezo lahko na podlagi pridobljenih podatkov ovržem.

H2: Učenci 5. razreda, vključeni v raziskavo, imajo pri pouku angleškega jezika najraje dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki so povezane s telesno-gibalno inteligentnostjo, glede na teorijo mnogoterih inteligentnosti.

Pri prvi hipotezi sem iskala odgovor na to, kaj učenci mislijo, da učitelji vključujejo v pouk angleščine, pri drugi hipotezi pa sem želela ugotoviti, kaj si želijo učenci oz. katere so tiste aktivnosti, ki jim dejansko pomagajo pri učenju angleščine. Presenetljivo je bilo največ odgovorov namenjenih aktivnostim, ki razvijajo jezikovno inteligentnost. Pričakovala sem namreč, da bo ta inteligentnost največ glasov dobila pri prvem vprašanju. Rezultate bi lahko razložila na podlagi narave učenje jezika, kjer se zahteva veliko branja, pisanja in govora, da jezik uspešno osvojimo, kar pa načeloma avtomatično povezujemo z jezikovno inteligentnostjo. Učenci v petem razredu načeloma še nimajo povsem razvitega sistema, po katerem se učijo niti ne poznajo vseh oblik učenja, ki jih lahko preizkusijo, dokler jim tega nekdo ne pokaže, ali pa tekom let razvijejo svoj sistem učenja. Tudi starši otrok izhajajo iz generacije, kjer je bila prevladujoča oblika učenja povezana z sedenjem za knjigo in ustnim ponavljanjem ter pisanjem naučenega. To so prenesli na svoje otroke, ko jim poskušajo pomagati pri učenju. Tudi zasnova učbenikov in delovnih zvezkov za učenje angleščine po podatkih raziskave Masoomaha in Mahdiea (2014) kaže, da v večini spodbuja naloge, ki razvijajo jezikovno inteligentnost in so učenci tovrstnega dela vajeni, zato se tudi določajo za tovrstne dejavnosti pri samem učenju jezika, ker jim je to znano in najbolj blizu. Na drugem mestu po številu odgovorov so aktivnosti, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost, kar pa si lahko razlagam na enak način kot pri H1. Zakaj se učenci niso odločili za aktivnosti, ki so povezane z telesno-gibalno aktivnostjo, pa lahko poleg

razlogov, ki so omenjeni zgoraj, morda razložim tudi s tem, da gibanje ni tisto, ki bi učencem predstavljajo nek užitek zaradi načina življenja, ki je prisoten v današnjem času. Veliko je govora o tem, kako učenci veliko sedijo pred računalnikom, televizijo in ostalimi elektronskimi napravami in manj časa posvečajo gibanju, kar pa se lahko odraža tudi pri izbiri priljubljenih tehnik učenja jezika. Tudi to hipotezo lahko ovržem na podlagi pridobljenih rezultatov.

H3: Dekletom 5. razreda pri učenju in zapornitvi nove snovi, bolj pomagajo aktivnosti, ki razvijajo glasbeno inteligentnost, fantom pa aktivnosti, ki razvijajo logično – matematično inteligentnost, glede na teorijo mnogoterih inteligentnosti.

Moja predpostavka o izbranih aktivnosti, ki spodbujajo glasbeno inteligentnost pri dekletih in logično-matematično pri fantih, za lažje učenje angleščine izhaja iz mnenja, da so dekleta bolj nagnjena k aktivnostim povezanimi z glasbo in jim ta pomaga pri učenju, fantje pa so tisti, ki imajo raje logiko, kar pa izhaja iz stereotipnega prepričanja o tem kako delujejo moški možgani. Raziskava (Loori, 2005), ki je primerjala preference moških in žensk, pri izbiri dejavnosti, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti pri učenju angleščine, je pokazala, da ženske dajejo prednost tistim aktivnostim, ki razvijajo intrapersonalno inteligentnost, moški pa tistim, ki razvijajo logično-matematično inteligentnost. Sicer ne gre za isto starostno skupino, v tej raziskavi so namreč sodelovali študentje na fakulteti, vseeno pa je mogoče potegniti neko primerjavo. Za fante sem tako kot so pokazali rezultati raziskave, tudi sama predvidela, da bodo izbrali aktivnosti povezane z logično - matematično inteligentnostjo, izbrali pa so tiste, ki spodbujajo jezikovno. Pravtako tudi dekleta. Razlog bi tako kot pri prejšnji hipotezi pripisala naravi učenja jezika. Tudi drugo izbrana pri obeh spolih, je prostorska inteligentnost, ki pa je tako kot pri prejšnji hipotezi po mojem mnenju povezana z časom v katerem živimo, ki ponuja ogromno dražljajev na vizualnem področju in so učenci najbolj navajeni tovrstnih aktivnosti oz. le na tak način dojemajo večino informacij. Svojo hipotezo tako ovržem.

H4: Učitelji angleškega jezika v 5. razredu, vključeni v raziskavo, poznajo Gardnerjevo teorijo MI.

Od šestih vprašanih učiteljev dva teorije MI nista poznala, kar pomeni, da je bilo moje predvidevanje napačno. Odgovor na vprašanje, zakaj učitelja teorije nista poznala, morda izhaja iz časa, ko sta učitelja študirala razredni pouk. Knjiga Razsežnost uma je namreč izšla leta 1995,

vendar v veljavo in priznanje precej kasneje, kar pomeni, da tekom njunega študija teoriji niso polagali velike pozornosti. Glede na poplavo teorij učenja in poučevanja pa sta pozornost najverjetneje posvečala drugim metodam in tehnikam, s katerimi sta nadgrajevala svojo strokovnost. Res je tudi, da je pouk po principu mnogoterih inteligentnosti precej zahteven in kot lahko preberemo v prejšnjih poglavjih, dolgotrajen proces, ki od učitelja zahteva veliko dodatnega dela in izobraževanja.

H5: Učitelji angleškega jezika v 5. razredu, vključeni v raziskavo, znajo naštetih vsaj 5 mnogoterih inteligentnosti brez pomoči izročka.

Samo eden od učiteljev je naštel 5 inteligentnosti glede na teorijo MI, vsi ostali so naštel tri ali manj, tudi poimenovanja so bila napačna. Učitelji, ki poznajo teorijo, so poskušali naštetih inteligentnosti, a jim je poimenovanje predstavljalo nekaj težav. Tudi sama sem pred podrobnim preučevanjem teorije dostikrat navedla napačna poimenovanja, pogosto sem se napačno opredelila tudi o tem, koliko inteligentnosti po teoriji obstaja. Teorijo lahko kar hitro zamenjamo z učnimi stili ali s katero drugo teorijo učenja in poučevanja, če ne posvetimo dovolj pozornosti natančni opredelitvi Gardnerjeve teorije. Tako kot pri prejšnji hipotezi bi lahko rekla, da učitelji teorije ne poznajo dovolj dobro, da bi lahko suvereno govorili o njej brez pomoči izročkov. Glede na stil svojega poučevanja imajo različne prioritete in Gardnerjeva ni nujno tista, v katero verjamejo in ji posvečajo največ pozornosti. Ugotavljam, da sem svojo hipotezo zastavila visoko in sedaj gledam na celoto z drugačnega vidika. Bila sem vpeta v preučevanje teorije in sem ji naklanjala veliko pozornosti, kar pa ne pomeni, da ji ostali učitelji posvečajo tolikšno pozornost.

H6: Učitelji angleškega jezika, vključeni v raziskavo, vedo katere inteligentnosti so najbolj izražene v petem razredu, kjer poučujejo angleščino.

Učitelji so s pomočjo izročka, na katerem so bili kratki opisi vsake izmed inteligentnosti, prepoznali po vsaj tri inteligentnosti, ki so po njihovem mnenju zastopane v njihovem razredu. Na podlagi primerjave odgovorov o tem, katere so najljubše aktivnosti učencev pri pouku in odgovorov učiteljev, ki naštevajo izrazite inteligentnosti v njihovem razredu, se odgovori med seboj skladajo. Skoraj vsi učitelji so namreč opredelili jezikovno inteligentnost kot tisto, ki je najbolj izrazita v razredu, prav tako interpersonalno in prostorsko. Iz odgovorov in primerjav lahko sklepamo, da učitelji svoje učence poznajo in vedo, katere so tiste aktivnosti, ki jim najbolj

ustrezajo pri učenju angleščine. Sicer pa je težko ustvarjati primerjavo med tema dvema odgovoroma ,saj gre za različne vrednosti spremenljivk. Razloge za odgovore glede na moje mnenje sem opredelila že pri prejšnjih hipotezah.

H7: Učitelji angleškega jezika, v 5. razredu, vključeni v raziskavo, vedo katere lastnosti so značilne za učence, ki imajo bolj izrazito določeno mnogotero inteligentnost, v vsaj polovici podanih primerov.

Učitelji so v vseh primerih z več kot polovico točnih odgovorov prepoznali lastnosti posameznih inteligentnosti. Glede na to, da so imeli pred sabo izročke, ki so jim pomagali pri prepoznavanju posameznih inteligentnosti, je bil rezultat pričakovan, ker so lahko že na podlagi samih opisov sklepali o njihovih lastnostih. Tudi pri trditvah, kjer so se nekateri učitelji napačno opredelili, ne gre za napake kot take, marveč za napačno interpretacijo le-te. Nekatere trditve bi lahko zadoščale lastnostim več inteligentnosti in ne spodbujajo nujno le ene, kar pa razloži nekatere »napačne« opredelitve učiteljev. Svojo hipotezo tako lahko potrdim.

H8: Učitelji angleškega jezika v 5. razredu, vključeni v raziskavo, v pouk angleščine največ vključujejo dejavnosti za razvijanje mnogoterih inteligentnosti, ki razvijajo jezikovno in glasbeno inteligentnost.

Svojo hipotezo sem postavila na podlagi istih razlogov, kot sem postavila H1. Predvidevala sem tudi, da učitelji svoje učence poznajo in da na podlagi tega najpogosteje vključujejo metode in tehnike, ki zadoščajo potrebam učencev. Glede na to, da so pri učencih najbolj popularne aktivnosti za razvoj jezikovne, prostorske in interpersonalne inteligentnosti, pa je moje predvidevanje načeloma pravilno, le inteligentnosti, ki so bile po mojem mnenju najbolj izražene, so druge. Namesto jezikovne in glasbene inteligentnosti so torej le druge inteligentnosti, ki so izražene pri uporabi metod in tehnik, odgovori učiteljev in učencev pa so skladni. Razlogi za izpostavljenost posameznih inteligentnosti so navedeni že pri prejšnjih hipotezah in razlagah rezultatov. Hipotezo sicer ovržem, a bi jo lahko delno potrdila, če se navezujem na razlago H1.

H9: Učitelji angleščine v 5. razredu, vključeni v raziskavo, ne dajejo enakega poudarka vsem mnogoterim inteligentnostim, ki so prisotne v razredu kjer poučujejo angleščino.

Učitelji veliko pozornosti namenjajo prostorski, interpersonalni ter jezikovni inteligentnosti. Dosti manj pozornosti posvečajo glasbeni, še manj telesno-gibalni, najmanj logično-matematični ter intrapersonalni. Med najbolj pogosto izbrane metode dela ni nihče od učiteljev izbral tistih, ki bi spodbujale naturalistično inteligentnost. To, da učitelji ne posvečajo enake pozornosti razvoju vseh inteligentnosti je bil pričakovan odgovor, razlogov za to je lahko veliko. Od vseh že prej naštetih je mogoče realen tudi ta, da učitelji pri poučevanju uporabljajo metode in tehnike, za katere vedo, da preverjeno delujejo in ne preizkušajo novih načinov. Če bi učitelji želeli enako pozornost posvečati vsem inteligentnostim, bi morali imeti vpogled v to, katere inteligentnosti in v kakšni meri so najbolj izražene pri njihovih učencih, kar pa zahteva precejšnje analize in usmerjenost v poznavanje učencev. Veliko učiteljev pa en razred poučuje tudi le eno leto, kar je premalo časa za popoln razvoj in prepoznavanje potreb vseh v razredu. Eden izmed možnih razlogov je tudi ta, da veliko učiteljev nevede bolj spodbuja inteligentnosti, ki so izražene pri njih samih. Tako so pokazali tudi rezultati raziskave (Ghamrawi, 2014) v Libanonu, kjer so ugotovili, da učitelji v pouk, tudi ko je ta načrtovan po okvirih teorije mnogoterih inteligentnosti, vključujejo več aktivnosti, ki izražajo njihovo preferenčno inteligentnost. Glede na pridobljene rezultate lahko hipotezo potrdim.

H10: Odgovori učencev in učiteljev, vključenih v raziskavo, se razlikujejo glede na mnenje o tem, katere dejavnosti, ki razvijajo mnogotere inteligentnosti, so vključene v pouk angleščine.

Učitelji kot najpogosteje uporabljene metode omenjajo tiste, ki spodbujajo prostorsko inteligentnost. Učenci so največkrat odgovorili, da so najpogosteje uporabljene metode dela po njihovem mnenju tiste, ki spodbujajo interpersonalno inteligentnost, takoj za njo pa je prostorska. Na drugem mestu po odgovorih učiteljev je jezikovna inteligentnost, medtem ko je pri učencih ta na tretjem mestu. Opazimo lahko, da je razlika samo v odgovoru, ki je na prvem mestu in na podlagi tega se vsak odgovor razlikuje le za eno rangiranje. Lahko bi rekli, da so odgovori učencev in učiteljev skladni. Kot sem omenila že pri nekaj hipotezah zgoraj, gre opaziti, da glede na moje pridobljene rezultate učitelji poznajo svoje učence in delujejo v skladu z njihovimi potrebami.

3.9 SKLEP

Preučevanje teorije MI in izvedba raziskave je potrdila in ovrgla nekatera moja predvidevanja. Hipoteze v raziskavi so bile zastavljene glede na to, kako je pouk potekal, ko sem sama obiskovala osnovno šolo. Rezultati moje raziskave so pokazali, da so se stvari od takrat spremenile. Svoje hipoteze sem zastavila na podlagi enega izmed vidikov Gardnerjeve teorije (1995), ki pojasnjuje, da ima kultura pomembno vlogo pri razvoju inteligentnosti. Vse družbe cenijo različne vrste inteligentnosti. Kulturna vrednost postavi naše zmožnosti za opravljanje določenih nalog na pomembno mesto in nam daje motivacijo, da postanemo strokovnjaki na področjih, ki so v neki kulturi cenjena. Medtem ko bi se torej posebne inteligentnosti pri ljudeh v eni kulturi razvile, se te iste inteligentnosti morda ne bi razvile v tolikšni meri v neki drugi kulturi pri drugih posameznikih. Potrebe kulture so danes nagnjene k drugačnim inteligentnostim kot so bile nekaj deset let nazaj. Sicer je vzorec moje raziskave premajhen, da bi rezultate lahko statistično posploševali, vendar se pri navedbah navezujem na moje rezultate, ki so morda povezani tudi s potrebami kulture. Ena izmed potreb današnje kulture je, da smo ljudje sposobni govoriti angleško. Vedno več je mobilnosti mladih in možnosti delovanja po svetu, kar odpira možnosti povezovanje z drugimi kulturami. Vse to nas spodbuja h govorjenju tujega jezika, saj je jezik osnovno sporazumevalno sredstvo in okno v svet. Ob tem se navezujem na izrek Wittgensteina (Wittgenstein, n.d.): »Meje mojega jezika so meje mojega sveta.« S tem izrekom se močno strinjam. Pomen tega izreka lahko razlagamo metaforično. Ena izmed razlag je dobesedna, in sicer da smo v življenju lahko precej omejeni, če jezika ne govorimo dobro. Lahko smo močni na različnih področjih, a je vse to znanje neopaženo, če ga ne znamo izraziti tudi na besedni ravni.

Menim, da moramo učencem ponuditi celosten in kvaliteten pouk, predvsem se s to trditvijo sklicujem na pouk angleščine. Z vključevanjem teorije mnogoterih inteligentnosti lahko dosežemo boljše rezultate vseh učencev in jim s tem ponudimo boljšo prihodnost ali vsaj možnost, da svoje znanje angleščine izkoristijo. Tekom pisanja in raziskovanja ugotavljam, da je najpomembnejše, da je ljudem dana izbira in možnost poiskati sistem, po katerem najlažje delujejo in s tem dosegaajo in presegajo svoje potenciale. Veliko odgovornost imajo učitelji v šolah, katerih naloga je tudi ta, da objektivno predstavijo možne načine učenja in poučevanja, ki učencem ustvarjajo enake pogoje. Kot so pokazali rezultati moje raziskave, učitelji pri svojem delu velikokrat uporabljajo metode in tehnike dela, ki spodbujajo določene mnogotere

inteligentnosti, a se tega niti ne zavedajo. Verjamem, da bi učitelji lahko dosegli še boljše rezultate, v kolikor bi teorijo MI bolj podrobno proučili in jo načrtno vključevali v svoj pouk.

Moje diplomsko delo bi se dalo še razširiti, saj ostaja precej odprtih vprašanj, na katere bi v prihodnosti morda želela poiskati odgovore. Če povzamem svoje raziskovanje, lahko zaključim, da smo ljudje različni in da nihče od nas nima enotnega sistema delovanja, kar se odraža predvsem na področju učenja. Zdi se mi prav, da je vsem dana možnost enakovrednega izražanja, ne glede na področje.

4 LITERATURA

- Armstrong, T. (1999). *Prebudite genija v svojem otroku*. Tržič: Učila, založba, d.o.o.
- Armstrong, T. (2009). *Theory and its Critics*. (str. 80–85). *Multiple Intelligences in the Classroom, 3rd Edition*. SCD Premium Member Book.
- Arnold, J., Fonseca, C. (2004). *Multiple intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain Based Perspective*. *International Journal of English Studies* (Raziskovalno poročilo). University of Murcia.
- Arrnstrong, T. (1999). *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing your Multiple Intelligences*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Baum, F. L. (2008). *L. L. Thurstone*. *New World Encyclopedia, Research Begins Here*. Pridobljeno 20. 5. 2016. Dostopno na: [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/L. L. Thurstone#Work](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/L._L._Thurstone#Work), .
- Berman, M. A. (1998). *Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*. Crown House Publishing.
- Bernard, S. (2009). *Elementary School Kids Show their Multiple Intelligences*. Edutopia. Pridobljeno 27. 6. 2016. Dostopno na: <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-immersion-enota>,
- Bingham, W. V. (1937). *Aptitudes and Aptitude Testing*. New York: Harper & Brothers.
- Burt, C. L. (1957). *The Causes and Treatments of Backwardness*. London: University of London Press.
- Campbell, B. (1997). *The Naturalist Intelligence*. John Hopkins School of Education. Pridobljeno 25. 5. 2016. Dostopno na: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/mi/campbell.htm>,
- Cohen, M. J. (1997). *Children's Memory Scale*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Čok, L., Skela J., Kogoj, B. & Razdevšek - Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS, Koper.
- Deary, I. J. (2001). *Intelligence: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Drever, J. (1952). *A Dictionary of Psychology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ferbežar, I., Kranjc, S., Pižorn, K., Skela J., Stabej, M. (2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Svet za kulturno sodelovanje. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, zanj dr. Andreja Barle Lakota, str. 35.
- Ferligoj, A., Leskošek K., Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: FDV, str. 44–47. Pridobljeno 3. 6. 2016. Dostopno na: <http://www.stat-d.si/mz/mz11/mz11.pdf>
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think, and how Schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnost uma: Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangarm.
- Gardner, H. (1995). *Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages*. Phi Delta Kappan, 77, str. 200–209. Pridobljeno 2. 7. 2016. Dostopno na: <https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner., H. (2011). *Promoting Learner Engagement Using Multiple Intelligences and Choice Based Instruction*. Adult Basic Education and Literacy Journal, Volume 5, Number 2, str. 95–101.
- Gary, G. M. (1997). *Handbook of Psychological Assessment, 3rd edition*. New York: John Wiley and Sons, str. 136–137. Pridobljeno 27. 5. 2016. Dostopno na: <http://marijag.home.mruni.eu/wp-content/uploads/2009/02/handbook-of-psychological-assessment-fourth-edition.pdf>
- Ghamrawi, N. (2014). *Multiple Intelligences and ESL Teaching and Learning: An investigation in KG II Classrooms in One Private School in Beirut, Lebanon*. Journal of Advanced Academics , Vol. 25, str. 25–46.
- Haggerty, B. (1995). *Nurturing Intelligences: A guide to Multiple Intelligences Theory and Teaching*. Toronto: Addison Wesley. Pridobljeno 20. 5. 2016. Dostopno na: <http://www.vrtecvodmat.si/izobrazevalni-projekt-to-gather/>

- John M. P., Marilyn T. E. (1981). *A Comparison of Cognitive Strategies in Modifying the Cognitive Style of Impulsive Third-grade Children*. Cognitive Therapy and Research, Volume 5, Issue 1, str. 71–84.
- Juriševič, M., Pižorn K. (2011). *Young Foreign Language Learners' Motivation – A Slovenian Experience*. Porta Linguarum 19, enero 2013, str. 179–198.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost – Ustvarjalnost – Nadarjenost*. Ljubljana, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Kompare, A., Strajšar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2011). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS, d. d.
- Korkut, U. I., (2008). *Implementing multiple Intelligences Theory in Foreign Language Teaching (Raziskovalno poročilo)*. EKEV Akademi DERGISI Yil.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Legg, S. in Hutter, M. (2006). *A Collection of Definitions of Intelligence*. Proceedings of the 2006 Conference on Advances in Artificial General Intelligence: Concepts, Architectures and Algorithms: Proceedings of the AGI Workshop 2006, str. 17–24.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia*. United National Educational Scientific and Cultural Organization. Paris: Working Document for the expert working group. Pridobljeno 6. 6. 2016. Dostopno na:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087eb.pdf>
- Loori, A. (2005). *Multiple Intelligences: A comparative Study between the Preferences of Males and Females*. Arabian Gulf University, Manama, Bahrain. Society for Personality Research (Inc.) Social Behavior and Personality, Volume 33, Issue 1, str. 77–88.
- Masoomah, E. in Mahdieh, N. (2014). *Multiple Intelligences and their Representation in the EFL Young Learner's Textbooks*. (Raziskovalno poročilo) International Journal of Research Studies in Language Learning. Special Issue, Volume 3, Number 6, str. 61–72.
- Mayer, J. (2008). *Interno gradivo FDV, predmet: Merjenje umskega potenciala*. Pridobljeno 6. 6. 2016. Dostopno na: <http://www.slideserve.com/aricin/predmet-merjenje-umskega-potenciala-nosilec-predmeta-dr-janez-mayer>
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič-Požarnik, B. (1994). *Učni in spoznavni stili – ključ za razumevanje pomembnih medsebojnih razlik v učenju in poučevanju*. Sodobna pedagogika, 46 ½, str. 1–14.

- McGreal, S. (2013). *The Illusory Theory of Multiple Intelligences - Gardner's Theory of Multiple Intelligences has never been Validated*. Psychology Today. Pridobljeno 20. 6. 2016. Dostopno na: <https://www.psychologytoday.com/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences>.
- Morgan, H. (1996). An Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligence. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, Vol 18, Issue 4 , str. 263–269. Pridobljeno 24. 6. 2016. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199609553756>.
- Musek, J. (1993/1997). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy, str. 240–282.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 79–127.
- Musek, J., Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Pečjak, V., Avsec, A (2003). *Konstrukt emocionalne inteligentnosti*. Psihološka obzorja 12, str. 55–66.
- Pergar Kuščer M. (1993). Teorija mnogoterih inteligentnosti in možnost njene vključitve v izobraževalni sistem. *Sodobna pedagogika*, št. 1–2, str. 38–35.
- Plucker, J. (2013). *Image Courtesy of the Archives of the History of American Psychology*. The University of Akron. Pridobljeno 10. 5. 2016. Dostopno na: <http://www.intelltheory.com/stern.shtml>
- Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*. Radovljica: Didaktika.
- Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of a Flect in Language*. Boston: Blackwell.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (1997). *Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. *Educational Leadership*, Volume 55, number 1, str. 22–27.
- Skela, J. (2011). *Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru*. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 144–133.
- Spirovska, E. (2013). *Integrating MI in Teaching English as a Foreign Language – SEEU Experience and Practices*. *Language Center Seeu*, Volume 9, No. 1.
- SSKJ dostopen na naslovu: <http://sskj.si>.
- Oxford Online Dictionary (2016). Dostopen na naslovu: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/neogenesis>,
- *Učni načrt za glasbeno vzgojo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, 2011.

- Vaš, L. (2015). *Inteligentnost in učni stili pri poučevanju tujega jezika v otroštvu*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta Maribor.
- Venet, B. (2003). *Zaznavni tipi*. Pridobljeno 17. 6. 2016. Dostopno na: <http://www.bvlife.net/client/index.php?table=articles&ID=84>
- Visser, A. B., Ashton, M. C., Vernon, A. P. (2006). *Beyond g: Putting Multiple Intelligences Theory to the Test*. ScienceDirect, Volume 34, str. 487–502. Pridobljeno 25. 6. 2016. Dostopno na: www.sciencedirect.com
- Žmavčič, K. (2010). *Program NTC učenja*. Vrtec Pedenjped Novo mesto.
- Willingham, D. T. (2004). *Reframing the Mind - Howard Gardner became a Hero among Educators Simply by Redefining Talents as "Intelligences"*. *Checking the Facts*. Pridobljeno 26. 6. 2016. Dostopno na: http://educationnext.org/files/ednext20043_18.pdf
- Wittgenstein, L. (n.d). BrainyQuote.com. Pridobljeno 26. 8. 2016. Dostopno na: BrainyQuote.com. Web: <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/l/ludwigwitt138017.html>

5 PRILOGE

ANKETNI VPRAŠALNIK KAKO SE NAJLAŽJE UČIM PRI ANGLEŠČINI

1. **Spol:** M Ž
2. Če pomisliš na **pouk angleščine**, kako pogosto počnete naslednje stvari.
(0 – tega ne počnemo, 1 - to počnemo včasih, 2 - to počnemo pogosto)
Obkroži svoj odgovor, 0, 1 ali 2.

Berete zgodbe v angleščini. .	0	1	2
Vstavljate besede v manjkajoče dele povedi ali besedila.	0	1	2
Iščete sopomenke ali protipomenke.	0	1	2
Odgovarjate na vprašanja, ki so povezana z besedilom, ki ste ga prebrali.	0	1	2
Razvrščate dogodke po časovnem zaporedju (ugotavljate, kaj se je zgodilo najprej, kaj kasneje...)	0	1	2
Delate miselne vzorce.	0	1	2
Rišete.	0	1	2
Barvate.	0	1	2
Se igrate pantomimo.	0	1	2
Se greste gledališče.	0	1	2
Poslušate glasbo.	0	1	2
Iščete rime.	0	1	2
Igrate na glasbila.	0	1	2
Spreminjate besedila pesmi v zgodbo.	0	1	2
Pojete.	0	1	2
Se pogovarjate o osebah, ki nastopajo v zgodbi ali besedilu.	0	1	2
Se pogovarjate o dejanjih oseb, ki nastopajo v zgodbi ali besedilu.	0	1	2
Se pogovarjate o tem, kakšno je vaše mišljenje o določeni temi.	0	1	2
Delate v skupini.	0	1	2
Se pogovarjate o tem, kako se počutite.	0	1	2
Se pogovarjate o tem, kaj vi počnete v svojem prostem času.	0	1	2
Naloge rešujete vsak zase.	0	1	2
Se pogovarjate, v čem ste dobri.	0	1	2
Obdelujete teme iz narave (o živalih, rastlinah...).	0	1	2
Delate po postajah.	0	1	2

3. Katera je tvoja najljubša dejavnost **pri pouku angleščine** in ti pomaga pri učenju in zapomnitvi nove snovi? (Na črto zapiši svoj odgovor. Lahko si pomagaš tudi z zgornjo razpredelnico.)

Za odgovore se ti najlepše zahvaljujem!

INTERVJU Z UČITELJI

1. Poznate Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti?
2. Če da, bi lahko našteli katere so inteligentnosti po Gardnerju?
3. Ali veste katere izmed inteligentnosti so zastopane v razredu, ki ga poučujete?
4. Naštela vam bom nekaj trditev, želela bi, da mi poveste, h kateri inteligentnosti bi pripisali vsako izmed njih.

Stvari rad/a razvrščam v kategorije.	
Rad/a delam in se učim sam/a kot v skupini.	
Predstavitve in videi mi pomagajo pri zapomnitvi novih informacij.	
Moji prijatelji mislijo, da so nekatere stvari, ki jih počnem čudne.	
Veliko časa preživim zunaj.	
Rad/a imam fizične aktivnosti.	
Velikokrat si v mislih mrmram melodijo kakšne pesmi.	
Prijatelji mi radi zaupajo svoje težave, ker jim skoraj vedno znam pomagati.	
V skupinah rad/a sodelujem in upoštevam tudi zamisli drugih.	
Kadar poslušam glasbo, se moje razpoloženje spreminja.	
Rad/a delam z rokami (npr. oblikujem glino, sestavljam modele letal, ladji,...).	
Rad/a imam igre s številkami.	
Rad/a imam knjige s slikami.	
Rad/a poslušam zvoke narave – npr. petje ptic, zvok morja...	
Rad/a berem.	
Rad/a iščem sopomenke/protipomenke.	

5. Prosila bi vas, da naštejete nekaj metod dela, ki se jih najraje in najpogosteje poslužujete pri pouku angleščine.
6. Če pomislite na vsako izmed mnogoterih inteligentnosti, bi lahko našteli po eno metodo dela, ki po vašem mnenju poskrbi za spodbujanje le-te?
Ali te metode uporabljate pri svojem delu?

IZROČKI ZA POMOČ PRI PREPOZNAVANJU INTELIGENTNOSTI

1. **Logično-matematična** – občutljivost in zmožnost za razlikovanje logičnih ali številčnih vzorcev, sposobnost sklepanja.
2. **Jezikovna (lingvistična)** – občutljivost za glasove, ritem (harmonijo) in pomene besed, občutljivost za različne funkcije jezika (sporočilna, prepričevalna, spodbujevalna ...).
3. **Glasbena** – sposobnost za izvajanje in upoštevanje ritma, višine in barve tona, za presojanje oblik glasbenega izražanja.
4. **Prostorska** – sposobnost natančnega zaznavanja in dojemanja vidno-prostorskega okolja in izvajanja transformacij na neko prvotno percepcijo (npr. "V tem kraju smo pa že bili!").
5. **Telesno-gibalna** – sposobnost kontroliranja lastnih telesnih gibov in spretnega rokovanja s predmeti.
6. **Interpersonalna** – sposobnost razlikovanja ustreznega odzivanja na razpoloženje, temperament, motivacijo in želje drugih ljudi (in to tudi upoštevati).
7. **Intrapersonalna** – dostop do lastnih občutkov in sposobnosti razlikovanja med njimi, sposobnost dvigniti se nad njih in kontrolirati svoje vedenje, spoznati lastno vrednost, pomanjkljivosti, želje in sposobnosti.
8. **Naravoslovna (naturalistična)** – prepoznavanje flore in favne, razlikovati in opaziti vzorce (primerke) v naravnem svetu, upoštevanje skupnih in različnih značilnosti pri kategorizaciji in grupaciji pojavov, konsistentna uporaba kriterija (merila) pri presojanju, uporaba teh sposobnosti produktivno (npr. pri kmetovanju, poljedelstvu, vzdrževanju, ohranjanju lepega – sožitje z naravo).