

Оригинални научни рад  
уДК: 159.922.72.07  
371.13:159.92.072.07  
doi: 10.5937/zrffp53-47754

# МОДЕЛ ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ: СТАВОВИ НАСТАВНИКА

Данијела Г. КУЛИЋ<sup>1</sup>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици  
Филозофски факултет  
Катедра за енглески језик и књижевност

---

<sup>1</sup> danijela.kulic@pr.ac.rs

Рад примљен: 2. 11. 2023.

Рад прихваћен: 4. 12. 2023.

## МОДЕЛ ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ: СТАВОВИ НАСТАВНИКА

*Кључне речи:*  
вишеструке  
интелигенције;  
наставници;  
образовање;  
технике;  
обука.

*Сажетак.* Модел вишеструких интелигенција (даље у тексту: модел ВИ), иако познат у свету још од осамдесетих година прошлог века, у нашој земљи није наишао на широку примену, упркос добробитима које доноси, и то нарочито на нижим нивоима школовања. Други називи за овај модел су методски разноврсна или модуларна настава. У овом раду биће приказани ставови наставника из основних и средњих школа са територије Лесковца и Чачка након извођења Обуке бр. 694<sup>3</sup> (К3, К19, К23, П4), која је акредитована у оквиру ЗУОВ-а 2022. године с намером да се наставницима представе модел вишеструких интелигенција, могућности примене и унапређење наставе кроз разноврсне активности којима се когнитивне, уметничке и персоналне способности ученика активирају. Одржана су три семинара на којима је укупно учествовало 64 наставника из основних, средњих и уметничких школа. Обука је сврстана у област *ошћта ишћања наставе* за савршавање свих профила наставника, стручних сарадника, директора и свих осталих просветних радника. Истраживањем је обухваћено 57 наставника. Приоритетна област је унапређење стручних-методичких, педагошких и психолошких знања запослених у образовању. Циљ обуке је оспособљавање наставника да препознају, искористе и даље развијају вишеструке способности ученика кроз разноврсне технике, материјале и садржаје. С обзиром на то да су одржана три семинара, јавила се потреба да се након завршетка обуке уради анализа ставова наставника према настави заснованој на моделу ВИ. Резултати упућују на позитивне ставове наставника, када је модел ВИ у питању: већина запослених у просвети сматра да је научила како да унапреди наставу, пре свега кроз примере активности којима се свака појединачна интелигенција активира, а које они сами могу да уврсте у своје часове, без обзира на природу предмета. Већина наставника (96,49%) сматра да је обука о моделу ВИ корисна за њихову наставу, док су сви наставници (100%) након семинара сложни у ставу да могу препознати типове вишеструких интелигенција код себе и ученика, што им омогућава да прошире дијапазон техника активностима које су и сами практично урадили током обуке.

<sup>3</sup> Подаци о семинару *Примена модела вишеструких интелигенција у настави* налазе се на сајту: <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/view&id=344>

## Увод

Гарднерова теорија вишеструких интелигенција појавила се давне 1983. године објављивањем књиге *Оквири ума (Frames of Mind)* и од тада не престаје да привлачи пажњу просветних радника, психолога и педагога. Иако је Гарднер након прве књиге објавио још неколико у којима се бави унапређењем наставе у општем смислу, те препознавањем талената у најранијем узрасту, развојем креативности у школама које нису једнообразне (Gardner, 1987; Gardner, 1993; Gardner, 1999; Gardner, Kornhaber, Wake, 1999), и даље постоји отпор према овој врсти подучавања и учења јер, како сматрају присталице психолошке факторске анализе, теорија није утемељена на егзактним доказима (Zarevski, 2000, стр. 35–37). Без обзира на критике психометричара, Гарднер (Gardner, 1983) нуди теоријске основе, односно „тестове које интелигенција треба задовољити да би била права интелигенција, а не само таленат, вјештина или способност”, које, према Армстронгу (Armstrong, 2006, стр. 15–18), укључују: 1) потенцијалне изолације узроковане оштећењем мозга; 2) „саванте” и „чуда од деце” и друге специфичне изузетке; 3) специфичну развојну историју и одредив склоп стручних извођења у „крајњем стању”; 4) еволуцијску историју и веродостојност; 5) потврду психометријских открића; 6) потврду експерименталних психолошких задатака; 7) препознатљиве темељне операције или скуп операција; 8) осетљивост на кодирање у систему симбола.

Хумана природа теорије вишеструких интелигенција огледа се у њеним кључним тачкама: 1) свака особа поседује свих седам интелигенција; 2) већина људи може развити сваку интелигенцију до задовољавајућег нивоа компетенције; 3) интелигенције имају сложено заједничко деловање; 4) много је начина како бити интелигентан унутар сваке категорије (Armstrong, 2006, стр. 23). Модел ВИ заснован је на идеји да свако нормално људско биће поседује седам врста интелигенција, а да се оне удружују током израде неког задатка или активности. Иако је њихово теоријско рашчлањивање могуће, оне ипак делују заједно у зависности од ситуације.

Свака појединачна интелигенција читава се у темељним операцијама типичним за сваку способност (Kulić, 2014, стр. 86). Темељне операције, кључне за појединачне интелигенције и активности којима се ове различите способности активирају, дате су у Прилогу 1. Такође, дата су крајња стања, односно професије у којима је ова способност развијена до високог нивоа (Gardner, 1983; Armstrong, 2006; Brown, 2002; Kulić, 2014). Све појединачне интелигенције представљене су у оквиру обуке, те разноврсне активности којима се оне унапређују у оквиру било којег предмета. Након сваког представљања способности, полазници су радили конкретне задатке како би искусвено доживели и испробали технике за активирања различитих потенцијала ученика.

Гарднер (Gardner, 1993, стр. 36) не пориче генетску компоненту у својој теорији и њен биопсихолошки потенцијал, али инсистира на томе да се управо те урођене способности могу развити у зависности од околности у којима појединац одраста, а то су окружење, образовање и култура. Да би особа развила своје потенцијале до максимума, потребно је да у њеном развоју учествују школа, породица и друштво, те да између ових компоненти постоји блиска сарадња (Nadal, 2015, стр. 123). За Гарднера интелигенција није „ствар, него потенцијал чија присутност омогућава човјеку да размишља на начин који је прикладан одређеној врсти садржаја” (Gardner et al., 1999, стр. 222). Слично Гарднеру, амерички психолог, Роберт Стернберг (Sternberg, 1988), верује да је интелигенција нешто што се може усавршавати кроз вежбање практичних и смислених задатака. Он своју тријархичну теорију види као практично средство које појединцима омогућава да развију своје аналитичке, практичне и креативне способности, те да их примене у свакодневним животним ситуацијама. Гарднер (Gardner, 1993, стр. 224), такође, у сагласју са руским психологом Виготским (Vigotski, 1983), наводи да се, чак и када појединац ради изоловано, ипак у великој мери ослања на знања и вештине које је стекао у претходном периоду учећи од искусних, компетентних медијатора, тако да су временом његова знања постала усвојена и аутоматизована, те дистрибуирана на друге људе, оруђа, технике и симболичке системе. Интелигенција се развија у интеракцији са њима, а не изоловано. У том смислу, Виготски (Vigotski, 1983) истиче да су култура и историја тековине одговорне за развој појединца, али и друштва. Кулић (2019а, стр. 167) наводи да је само кроз интеракцију (појединаца, група, друштава) путем разних симболичких система и коришћењем средстава (оруђа) могућ развој појединца, али и друштва. Један од популарних начина усавршавања интеракције данас, како између појединаца тако и између појединаца и друштва, а и самог друштва, јесте израда пројеката. Сва три психолога утицала су на промене у приступу образовању широм света, негујући разноврсност, поштовање индивидуалних способности појединаца и креирање таквих програма у

којима ће наставници открити таленте и мање развијене способности и прилагодити своју наставу сваком ученику, узимајући у обзир друштвени и културолошки контекст.

### *Примена модела ВИ у свету*

С обзиром на то да велики број образовних стручњака, теоретичара и практичара (Davis, Garside, Rinvoluceri, 1998; Williams & Burden, 1997; Brown, 2002; Puchta & Rinvoluceri, 2005; Eisner, 1998; Scrivener, 2005; Harmer, 2007; Cotrell, 2019) подржава и препоручује имплементацију теорије вишеструких интелигенција у настави страног језика, веома је чудно да у нашој земљи овај модел још увек није нашао своју праву примену, иако се у свету сваке године појављују резултати новијих истраживања (Bas & Beyhan, 2010; Hanafin, 2014; Nadal, 2015; Fernández, 2022) који се односе на имплементацију модела ВИ. Пишу се научни радови, мастер тезе и дисертације, школски програми, читави образовни системи постављени су на овом хуманом концепту. Резултати истраживања (Bas & Beyhan, 2010, стр. 365) спроведеног у једној основној школи у Турској, у граду Нигде, међу ученицима петог разреда, показали су да постоји значајна разлика између ставова ученика према учењу код експерименталне и контролне групе. Наиме, група ученика код које је примењен приступ заснован на моделу ВИ и пројектној настави показала је веће постигнуће, позитивне ставове према настави и већи ниво мотивације у односу на ученике у контролној групи који су подучавани путем традиционалних метода. Један од пројеката ВИ покренут је на Ирском универзитету и укључио је 30 наставника у основним и средњим школама. Састојао се из две фазе, од којих је прва укључила преглед литературе, развој програма, прављење адекватне библиотеке различитих садржаја, разумевање интелигенције и истраживање како да се овај пројекат уклопи у постојећи образовни систем у Ирској (Hanafin, 2014, стр. 129). Друга фаза представља акционо истраживање у трајању од три године које је имало за циљ примену модела ВИ у великом броју ирских школа. Резултати акционог истраживања показали су да је модел ВИ донео добробити у смислу професионалног развоја окружења у којем наставници раде, да је дошло до промене „стања ума” наставника који су своје ученике перципирали кроз спрегу језичке и математичко-логичке интелигенције, да су наставници променили перцепцију ученика које су сматрали „слабим”, будући да ови ученици нису поседовали „академску интелигенцију”, да су наставници након што су изашли из „зоне комфора” и препознали своје слабије стране, боље разумели ученике и њихове слабости, да су наставници увидели да је једнообразни школски систем довео до патње оне ученике који не поседују академску интелигенцију, што

последично доводи до тога да преко 10.000 младих људи напушта средњу школу у Ирској годишње. Треће, новије, истраживање приказано је у раду Фернандеза (Fernández, 2022), који је имплементацију модела ВИ испитивао у основној школи у једној провинцији у Андалузији од 2012. до 2022. године. У периоду од десет година редовно су се спроводили пројекти у области друштвених и природних наука и уметности засновани на ВИ теорији. Током 2022. године, сви наставници пролазили су обуку у кооперативном учењу и вишеструким интелигенцијама кроз конференције и радионице специјализоване за обуку свих предмета. Његови налази сведоче о томе да је развијање програма за учење енглеског језика као страног веома успешно уз помоћ ВИ концепта јер се истовремено усвајају и садржај и језик кроз различите технике, искуства, прилагођавањем различитим интересима и типовима ученика. Сви наставници обучени су за имплементацију ВИ модела, без обзира на предмет који предају (Fernández, 2022, стр. 59).

У Америци данас постоји преко 40 акредитованих основних и средњих школа које раде по програму потпуно базираном на ВИ. Пројекат *ZERO* на Харвардском универзитету основао је четири пројекта која се баве предшколским, основношколским и средњошколским образовањем. На Харвардском универзитету, у оквиру овог пројекта, функционишу следећи (Armstrong, 2006, стр. 118):

- Пројекат Спектар (*Spectrum*)<sup>3</sup> спроводи се на Универзитету Туфтс у Масачусетсу и укључује предшколски узраст деце. Вежба се креативно кретање, укључене су игре на плочи, бројење корака, прављење тродимензионалних минијатура и процена стилова рада деце.
- *Key learning community* обухвата децу од вртића до средње школе у Индијанаполису. Часови се снимају, потом се анализирају видео-снимци на којима се јасно види напредак ученика, те могућности за евентуалне промене у наставном окружењу.
- *Часови практичне интелигенције за школу (PIFS)* јесте помоћни курикулум за више разреде основне школе. У оквиру овог програма развијају се метакогнитивне способности ученика као што су вођење бележака, проналажење математичких алата и др.
- *Arts PROPEL*<sup>4</sup> је уметнички програм за средње јавне школе у Питсбургу и Пенсилванији. Траје пет година и укључује следеће: 1) пројекте усмерене на одређено подручје; 2) процесне мапе које се користе у музици, визуелној уметности и креативном писању.

Гарднер (Gardner, 1993) у својој књизи *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* нарочито апострофира да се класичним тестовима не могу

<sup>3</sup> О пројекту Спектрум више на сајту: <http://www.pz.harvard.edu/>

<sup>4</sup> О пројекту *Arts PROPEL* више на сајту: <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>

измерити способности, те да се процес праћења развоја способности након примене теорије мора пажљиво посматрати. Активности се снимају, воде се дневници свакодневно, прави се портфолио, итд. За све то потребно је да се креира флексибилни програм по којем ће се радити и у који ће бити укључени експерти из различитих струка. Рад је замишљен тако да се одвија у малим кружоцима, заједницама, у које би се деца и млади укључивали у различитим периодима и израђивали типичне задатке који су у вези са одређеним типом интелигенције.

Код нас нема много научних истраживања јер је концепт широк, те би такво обимно истраживање морало да укључи стручњаке из различитих области. Уз то, трајало би годинама, можда и деценијама. Резултати најновијих истраживања мањег обима спроведених међу основцима у нашој земљи (Filipović, 2022, стр. 60) показују да учитељи независно од година радног стажа имају позитиван став према примени модела ВИ. Осим овога, Филиповић (Filipović, 2022, стр. 60) наглашава да је веома важно припремање индивидуалног плана рада за сваког ученика, уколико се жели постићи максимални учинак. Она је мишљења да је могућност примене ефикаснија у разредима са мање ученика у одељењу, што би убрзало идентификацију интелигенције, а потом и осмишљавање градива, материјала и техника које би биле усклађене са способностима сваког ученика. Важно је напоменути да су препреке за успешну имплементацију недовољна опремљеност школа, као и низак ниво информисаности наставника, те мали или непостојећи фонд знања у вези са овом темом (Filipović, 2022, стр. 60).

### *Методолошки оквир*

Истраживање ставова наставника пре и након обука које су одржане у Лесковцу и Чачку током 2022. године има за циљ да утврди у којој мери су наставници у примарном и секундарном образовању упознати са моделом ВИ. У складу са овим основним циљем, постављени су и секундарни циљеви: 1) утврдити да ли наставници препознају код себе доминантније способности/интелигенције; 2) утврдити да ли наставници код ученика препознају развијеније способности/интелигенције; 3) испитати да ли им је семинар о моделу ВИ омогућио нове увиде и сазнања која ће им користити у настави.

У складу са циљевима, дефинисане су и хипотезе:

1) обуке наставника које организују образовне институције представљају прилику за размену искуства са колегама;

2) наставници у средњим и основним школама примењују модел ВИ у својој настави;

3) обука о моделу ВИ у настави наставницима је омогућила увид у нове активности којима се унапређују различите способности код ученика.

У истраживању је коришћен нестандардизовани упитник који се састоји од 13 питања, при чему је 10 питања затвореног типа на која испитаници одговарају заокруживањем, док су 3 питања отвореног типа и односе се на предлоге наставника, запажања са обуке и разлоге зашто обука није испунила њихова очекивања. Наставници су упитник о евалуацији обуке попуњавали на крају семинара који је трајао шест сати. Учесници у обуци су наставници из различитих профила школа (основних, средњих и уметничких), педагози, библиотекари, наставници разредне наставе, грађанског васпитања итд.

За анализу података коришћена је дескриптивна статистика (средња вредност – фреквентност) за питања која су затвореног типа, док су одговори на питања отвореног типа тумачени помоћу тематске анализе. Идентификоване су добре стране примене модела ВИ, активности које су новине наставницима, а којима се поспешују и унапређују како настава у целини тако и способности ученика. Од наставника се очекивало да путем самоперцепције заокруже оне одговоре који приказују њихове ставове, ниво информисаности и способност препознавања различитих способности код себе и ученика. На основу анализе података који су дати описно, изведени су закључци у вези са добробитима обуке, али и могућности да се у оквиру сваког појединачног предмета у школи примене одређени аспекти модела ВИ.

### *Анализа резултата*

Нестандардизовани упитник који је у овом истраживању послужио као мерно средство евалуације семинара састоји се из два дела. Први део обухватио је фактичке податке: врсту школе, занимање, место, године радног стажа, старост и пол. У другом делу упитника прва три питања општег су карактера и односе се на учесталост похађања семинара, разлоге учешћа у семинарима о моделу ВИ. Трећи део упитника садржи веома конкретна лична питања у вези са појмом вишеструких интелигенција, предзнањем и новостеченим знањем након семинара, као и могућностима примене овог модела и намером да се стечено знање искористи у раду са ученицима.

*Структура учесника у истраживању.* Истраживањем је обухваћено  $N=57$  наставника, иако је укупан број њих 64. Међутим, неки од наставника изашли су раније, те нису попунили упитник на крају обуке. Од укупног броја учесника, 56,14% запослено је у основном образовању, 35,09% обавља посао у средњем образовању, док 8,77% наставника ради у основној и средњој школи. Од поменутих пет наставника који раде на оба нивоа,



4 наставника запослена су у музичким школама, док један наставник предаје Српски језик и књижевност. Учешће у семинару узело је највише наставника из области друштвених наука, и то филологије 38,59%, док је област природних и техничких наука на другом месту са 26,32%. На трећем месту по броју учесника јесте групација наставника у којој су се нашли педагози, наставници разредне наставе и грађанског васпитања (17,54%). На четвртном месту су запослени у уметничким школама (12,28%). На крају, наставници медицинских наука (3,51%), као и један библиотекар нашли су се у мањини у овом узорку. Када је у питању пол, узорак је сачињавало 26,32% мушкараца и 73,68% жена. Радно искуство од преко 20 година има 38,59% наставника, док 61,41% наставника има мање од 20 година радног стажа.

*Учешћалост похађања семинара и разлози наставника за учешће у семинарима.* Колико често наставници похађају обуке за наставнике може се видети на основу одговора на прво питање. Заокруживањем једне од опција које се крећу од *никад*, преко *јонекад*, *често* до *сигнално*, дошло се до резултата да: највећи проценат наставника (56,14%) семинаре посећује *често*; на другом месту су наставници (36,84%) који *јонекад* похађају семинаре; у мањини су наставници који посећују семинаре *сигнално* (5,26%) и *никад* (1,75%). Како би се испитали ставови наставника према похађању семинара, у питању број 2 понуђено је пет опција, односно пет разлога за учешће у обукама које организују формалне институције. Наставници су могли да заокруже један или више ставова у складу са својим разлозима који су излистани на следећи начин. Похађам семинаре: 1) да бих прикупио/ла довољно бодова за лиценцу; 2) да бих се оспособио/ла за нови начин рада у настави; 3) да бих разменио/ла искуство са колегама; 4) да бих се прошетало/ла и употпунио/ла своје време; 5) друго. Анализом фреквенности дошло се до следећих резултата, приказаних у Табели 1.

Табела 1. Разлози за похађање обука за наставнике: фреквенност

Став	Апсолутна фреквенција	Релативна фреквенција
Прикупљање бодова за лиценцу за рад	14	24,56
Оспособљавање за нови начин рада у настави	41	71,93
Размена искуства са колегама	22	38,59
Употпуњавање слободног времена	1	1,75
Друго	1	1,75

Став *Оспособљавање за нови начин рада у настави* има највишу релативну фреквенцију (71,93%), што сугерише да ова активност чини значајан део професионалне праксе учесника, указујући на актуелност и важност сталног професионалног развоја у образовању. Иако став

Размена искуства са колегама има нижу релативну фреквенцију (38,59%) у поређењу са претходном, потврђује се значајна вредност овакве врсте обуке за умрежавање са колегама и за дељење искустава, што указује на важност заједничког учења и сарадње унутар радног окружења. Солидну релативну фреквенцију (24,56%) има став *Прикуйљање бодова за лиценцу за рад*, чиме се долази до закључка да постоји интересовање за стицање додатних квалификација или побољшање постојећих. Последња два разлога *Уйошјуњавање слободної времена* и *Друго* имају најниже релативне фреквенције (1,57%), чиме се указује на њихову ниску вредност у радном окружењу учесника.

*Информисаност зајослених у образовању о појму вишеструке интелигенције.* Укупно 25 наставника и осталих запослених у образовању није било упознато са појмом вишеструке интелигенције, док је 32 било информисано. Од укупног броја, највише наставника друштвених наука (18 филолога) познавало је концепт, док је најмање наставника у области природних и техничких наука (12) имало сазнања о концепту вишеструке интелигенције (Табела 2). На основу анализе одговора професионалаца укључених у образовни процес, уочава се да је више од половине испитаника (56,14%) упознато са концептом вишеструке интелигенције, док се нешто мањи проценат (43,86%) наставника никада није сусрео са овим појмом.

Табела 2. Информисаност о појму вишеструке интелигенције

Профил	Упознати са појмом вишеструке интелигенције (средња вредност)
Природне и техничке науке	0,2000
Филолошке науке	0,8182
Медицинске науке	0,5000
Уметност (музичка и ликовна)	0,5714
Библиотекарство	1,0000
Разредна настава, педагогија, грађанско васпитање	0,5000

*Самојерцејиција и јерцејиција интелигенција је семинара.* Колико су наставници били у стању да препознају своје и ученичке доминантне способности пре семинара јасно се уочава на основу одговара на питања број 5 и 6 (Табела 3). Наиме, анализом се дошло до одговора да је 40,35% запослених у образовању могло да идентификује своје јаче когнитивне стране, док је 59,65% одговорило да нису били у стању да препознају своје развијеније способности. С друге стране, од укупног броја, њих 54,39% сматра да су могли да перципирају развијене способности код својих ученика, док 45,61% сматра да то није било у стању.

Табела 3. Самоперцепција и перцепција запослених у просвети у вези са више-струком интелигенцијом пре семинара

Питање	Средња вредност
Препознајем развијене способности код себе	0,4035
Не препознајем развијене способности код себе	0,5965
Препознајем развијене способности код ученика	0,5439
Не препознајем доминантне способности код ученика	0,4561

*Самоперцепција и перцепција интелигенција након семинара.* Након одржаног семинара који је трајао шест сати, запослени у просвети могли су да препознају доминантне способности код себе и ученика, што се потврдило кроз одговоре на питања број 7 и 8. Сви испитаници позитивно су одговорили, што значи да свих 100% испитаника сматра да је у стању да идентификује доминантне способности како код себе тако и код ученика којима предају (Табела 4). Питањем број 9 требало је да се испита став запослених у образовању о добробити семинара који су управо похађали, односно да ли сматрају да ће им знања која су стекли користити у њиховој настави. Од укупног броја учесника, њих 96,50% сматра да ће им семинар бити користан у њиховом будућем раду. Двоје учесника, наставници енглеског језика и књижевности, у оквиру питања број 11, које се односи на мањкавости семинара, истакли су да им семинар неће користити. Први испитаник већ примењује модел ВИ у „планирању активности, али то не значи да колеге на семинару нису нешто ново и корисно научиле”. Други испитаник, такође, наводи: „Све ове ствари су ми познате и већ их користим у настави”. Ово су једина два одговара на питање број 11, којим се испитују разлози зашто семинар није био користан.

Табела 4. Самоперцепција и перцепција запослених у просвети у вези са више-струком интелигенцијом након семинара и добробит обуке

Питање	Средња вредност
Препознајем развијене способности код себе	1,0000
Препознајем развијене способности код ученика	1,0000
Семинар је користан	0,9650
Семинар није користан	0,0350

*Добробити семинара: ставови наставника.* На питање број 10, које је отвореног типа, а које се односи на добробити семинара, односно на кључне ствари које су наставници и запослени у просвети перципирали као најкорисније, добијени су различити одговори који се могу сврстати у неколико категорија: 1) општи методички концепти; 2) способност препознавања доминантних интелигенција код себе и других; 3) конкретне технике и приступи. Од укупног броја испитаника, 85,96% запослених

у просвети дало је свој коментар о добробити семинара, док се остали наставници (N=8) нису изјашњавали.

У првој категорији општих методичких концепата, од стране испитаника (N=16) навођено је следеће: *семинар даје наставнику добре смернице за рад; концепт је применљив у пракси; целокупан садржај семинара, методски приступи обраде јојмова на семинару, практичан рад на семинару који се може применити у учионици; велики број припремљених активности, објављена методологија, коришћење новијих метода рада у настави; искуство, смернице у виду повезивања концепата и предмета у намери да се иде корак даље, разумевање интересовања ученика и развоја њихових талената; креативност, интердисциплинарност; друштвени приступи настави, креативно осмишљавање наставе, примена у настави вишеструка, унапређење методичких вештина; проширење дијагноза активности у настави; вештини се нормалној комуникацији у ери комјутеризације.*

У другој категорији, која је означена као способност препознавања интелигенција код себе и ученика, као добре стране семинара, испитаници (N=16) наводе: *разумевање способности ученика, препознавање интелигенције и интереса ученика, откривање способности ученика, синхронизација различитих врста интелигенција, акценат на способности сваког ученика; препознавање талента; одабир садржаја у складу са препознатим интелигенцијама, дефиниције интелигенција, знаје да баш свако дете поседује неку интелектуалну способност.*

У трећој категорији нашли су се одговори наставника (N=17) који су наводили конкретне технике и приступе које сматрају кориснима, а које ће уврстити у своју наставу: *маје ума (N=5); пројектна настава (N=3); употреба музике (N=2); редуси и укљученици (N=3); конкретни предлози активности приказани на семинару (N=4).*

На претпоследње питање, под бројем 12, које се односило на очекивања испитаника у вези са семинаром и могућностима примене обуке у настави, већина наставника и запослених у просвети (94,74%) одговорила је позитивно, док троје испитаника сматра да је семинар делимично испунио њихова очекивања. Није било негативних одговора, односно није било испитаника који нису били задовољни семинаром. Они који су имали замерке констатовали су да је: *било потребно приказати како на једном часу искористити различите типове интелигенција и спојити их у једну наставну јединицу; музичка школа има своје специфичности које не дозвољавају примену модела ВИ.*

Последње питање односило се на предлоге испитивача, коментаре, препоруке за побољшање квалитета садржаја и начина реализације семинара које су наставници описно износили на крају обуке. Испитаници који су похвалили семинар (52,63%), истакли су: *креативност; динамичност;*

*сјајан њим едукаџора; јасноћу; концизноћ; љуно љрактљчноћ рада; занљмљвочћ и актљуелноћ љеме семинара; доћатљ сдржак коћ се може љрменљнљћ у љраксљ; моћћћноћ љовезљвања свљх инћелљенцљја на једном часу; владанње љемаћћком; начљн комуникацљје са исћћћанљцљма; љоћћћовања разлљчљћх мљшљња; љронљцљвочћ и решенње свљх љоменућћх сћћу-аццљја које су исћћћанљцљ наводљл; одлљчн сћћрукћура семинара, ићћд.* Један од учеснлка навео је да је недостајао јасан план часа са применом свљх врста интелљенцљје, мећутим, на самом семинару била су дата два примера плана часа, један за Српскљ језлк и један за Исторљју. Тљм прљмерљма актљвљране су све врсте интелљенцљје.

### Дљскуслја резултата

На основу анализе одговора наставнлка и запосленљх у образовану, може се извућћ неколљко закључака у везљ са ставовљма наставнлка према моделу ВИ, алљ и генералнљ став према похаћану семинара коћ су обавезнљ за наставнлке, као и разлљзљма за њљхово учешће. Резултатљ коћ су обраћенљ, а тљчу се питања учесталостљ похаћанња семинара и мотљва за учешће, не говоре у прљлог *љрвој хљћћћезљ* коћом се тврди да је основнљ мотљв размена искуства са колегама. Наљме, основнљ разлог за посету јесте оспособљвање за некљ новљ начљн рада у настави (71,93%), што значљ да наставно особље има интрљнзљчнљ мотљв за усавршавањем, лљчнљ је прљроде и одллка је интрљперсоналне способностљ. На другом месту је размена искуства с колегама (38,59%), док треће место по учесталостљ одговора заузљма став о стљцању додова за лљценцу (24,56%). С обзљром на то да се *љрвом хљћћћезом* тврди да је основнљ мотљв размена искуства са колегама, јасно се може видети да је интерљперсоналнљ аспект, иако прљсутан код наставнлка, ипак недовољно изражен, те да су наставнцљ фокусљрланљјљ на развој лљчнљх интрљперсоналнљх способностљ. Мањљ број наставнлка је екстрљнзљчнљ мотљвлљсан, будућћ да су онљ заљнтересованљ за прљкупљанње додова како не бљ изгубљл лљценцу за рад, што им је наметнуто од стране Мљнљстарства прљсвете. Прва хљћћеза нљје потврђенљ, с обзљром на то да највећљ број наставнлка исказује став да желљ да се усавршава и развлја своје интрљперсоналне вештљне и знања и да тако напредује у карљјерљ. Интересантно је то да је у истражљвању о семинарљма српског језлка и књљжевностљ, Мљхајловљћ (2019, стр. 100) навела да су наставнцљ у сеоскљм средљнама (46,3%) заљнтересованљјљ за семинаре од наставнлка запосленљх у градовљма (27%), те да негатљван став о семинарљма имају „наставнцљ с преко 20 годљна радног искуства, што нас упућује на закључак да су наставнцљ ове старосне групе најмање спремнљ да мењају устаљене начљне организације часова српског језлка” (Мљхајловљћ, 2019, стр. 101). За разлљку од наставнлка српског језлка,

наставници укључени у истраживање о моделу ВИ у настави долазе из различитих области образовања и без обзира на средину у којој предају и године стажа, заправо *често* (56,14%) и *ионекад* (36,84%) посећују семинаре, те су најзаинтересованији за лични развој, а мање за размену искуства. Иако је могуће да имају отпор према семинарима, тај став се у овом истраживању не може потврдити.

*Друџа хийоџеза* да наставници у средњим и основним школама примењују модел ВИ у својој настави није потврђена, будући да се мало више од половине наставника (56,14%) сусрело са појмом вишеструке интелигенције, док је нешто мање од половине наставника (43,86%) први пут чуло за овај термин тек на семинару и то су углавном наставници природних наука, док је тема у највећој мери позната филолозима из разлога што им знање енглеског језика омогућава доступност оригиналне литературе о теорији вишеструке интелигенције, путем које имају контакт са новијим сазнањима из ове области (предложена литература: Gardner, 1987; Gardner, 1993; Gardner, 1999; Gardner et al., 1999; Davis, Garside, Rinvolutri, 1998, стр. 131–140; Williams & Burden, 1997, стр. 18; Brown, 2002; Puchta & Rinvolutri, 2005; Eisner, 1998, стр. 105; Scrivener, 2005, стр. 64; Harmer, 2007, стр. 90–95; Cotrell, 2019, стр. 65–70). Овде би требало нагласити да релативна информисаност наставника о моделу ВИ не значи да наставници овај концепт примењују у својој настави, будући да су наводили технике типичне за модел ВИ као новину. Да већина наставника модел ВИ не примењује у настави, види се из податка да је 40,35% запослених у образовању у стању да идентификује своје јаче когнитивне стране, док већи део (59,65%) исказује став да није у стању да препозна своје развијеније способности. Ипак, њих 54,39% може да перципира развијене способности код својих ученика, док 45,61% сматра да то није било у стању, што није у складу са претходним резултатом (самоперцепцијом способности), па се поставља питање да ли наставници боље познају своје ученике него себе. Да је могуће применити модел ВИ у природним наукама, показали су резултати истраживања у математици, међу ученицима осмог разреда (Douglas, Burton, Reese-Durham, 2008, стр. 185–187). У складу са резултатима овог истраживања, способности постматематичких процена за ученике који су били изложени наставним стратегијама базираним на моделу ВИ биле су знатно развијеније од оних који су били изложени традиционалним методама. Модел ВИ примењује се у нашем непосредном окружењу, пре свега у Хрватској и Босни и Херцеговини (Posavec, 2010; Moro, 2013). Резултати истраживача из наведених држава упућују на вишеструку корист за ученике и наставнике, па се тако ученици кроз овај модел припремају за целоживотно учење, развијају самопоштовање, проблемско размишљање, док наставници раде у подстицајном окружењу, имају аутономију у креирању програма и оријентисани су на потребе деце и оживљавање осећаја

професионалности. С друге стране, у овом истраживању показало се да само два наставника примењују концепт вишеструке интелигенције и да су тога свесни. Податак да су наставници информисани о моделу ВИ (56,14%) не значи да они овај концепт и примењују у својој настави. Осим овога, евидентан је и несклад између појаве да боље познају своје ученике него себе. Друга хипотеза није потврђена јер се само двоје наставника, и то професора енглеског језика, изјаснило да модел ВИ примењује у настави.

*Трећа хипотеза* односила се на обуку о моделу ВИ у настави и да је наставницима омогућила увид у нове активности којима се унапређују различите способности код ученика. У складу са резултатима обрађених одговора наставника, може се закључити да су наставници стекли знања о новим техникама усклађеним са моделом ВИ, те да су њихова очекивања у смислу задовољства семинаром (96,50%) и очекивањима у потпуности испуњена. Такође, већина наставника сматра да им је семинар користан за будући рад, те да ће стечена знања примењивати у настави. Троје наставника изјаснило се да је семинар делимично користан, претпоставља се из разлога што није применљив у музичкој школи, како једна наставница наводи. Осталих двоје наставника (професори енглеског језика и књижевности) изјаснило се да је обука делимично испунила њихова очекивања, будући да они већ примењују овај концепт у својој настави.

Када се све узме у обзир, ова хипотеза је потврђена, те аргументована и кроз навођење активности и приступа који су наставницима новина. Поткрепљењу треће хипотезе доприносе и ставови наставника о квалитетима обуке о моделу ВИ које су они перципирали на разне начине, од којих су у раду издвојене три категорије. *Методички концепти*, које су испитаници навели, могу се свести на кључне елементе: 1) креативност; 2) разноврсност техника и приступа; 3) поштовање индивидуалности; 4) интердисциплинарност; 5) повезивање различитих предмета и садржаја; 6) иновирање постојећих програма. *Самојерцејција својих и јерцејција ученичких способности* је други сегмент у којем су се издвојили кључни елементи: 1) способност препознавања јачих и слабијих способности; 2) одабир садржаја у складу са сваком интелигенцијом; 3) повезивање интелигенција на једном часу. *Корисне технике и јерцејцији* по ставовима наставника су: 1) мапе ума; 2) пројектна настава; 3) ребуси; 4) загонетке; 5) укрштенице; 6) употреба музике; 7) конкретне активности (за које нису наводили називе). Зашто је мапа ума као активност корисна, објашњава Бузан (Buzan, 2007, стр. 82). За њега је она путоказ једног ума, а састоји се од неколико елемената: памћења, повезивања, лоцирања, необичности и способности којима се поспешује рад обе хемисфере. Сваки ум је, према његовом мишљењу, универзум за себе, а управо мапа ума нацртана на парчету папира, било од стране детета или одрасле особе, представља полазну тачку асоцијација, добру основу памћења, захтева од особе да не

размишља само линеарно, већ да прави поређења, врши синтезу, интегрише и рашчлањује идеје и теме.

Техника прављења мапа ума погодна је из неколико разлога и може на часовима друштвених наука послужити у различите сврхе. Пре свега, погодна је за ученике који су више визуелни типови и којима је лакше да на овај начин краткорочно запамте нове садржаје. Када се једном направи, мапа се „преслика” у меморију захваљујући свим визуелним детаљима (боја облака, стрелица, слова, начин селектовања идеја и распоређивања на левој и десној страни, горе и доле). На овај начин се, асоцијативним путем, може генерисати мноштво идеја на које никада раније нисмо ни помислили. Представљањем мисли и перцепција на визуелни начин и коришћењем боја и слика стиче се бољи преглед, те нове везе бивају видљиве (Kulić, 2014, стр. 144).

Када је у питању пројектна настава, може се закључити на основу резултата да она у нашој земљи није заживела на прави начин, с обзиром на то да су наставници исказали став да им је то активност коју ће користити и коју сматрају новином. Наиме, иако је овај приступ познат у свету већ више од две деценије, код нас се он имплементира и истражује тек у новије време. Зечевић (2023) наводи благодети овог приступа, који је примењивала неколико година, те вршила истраживања на терцијарном нивоу у настави страног језика. Она истиче, „да је овај приступ у потпуности у сагласности са захтевима савремене наставе. Развијање сарадње међу ученицима омогућава активирање свих њих. Напреднији и слабији могу имати корист једни од других тако што ће заједно унапредити знање, тражити помоћ уколико је потребна, износити своје идеје, одлучивати и неговати тимски дух, што је врло слично реалним животним околностима у којима ће се једног дана наћи” (Зечевић, 2023, стр. 183). На крају, музика као средство оплемењивања наставе носи потенцијал за постизање разноврсности. Може послужити као увод у час и развијање неке теме за дискусију или писање сценарија, кратке приче, анализу стихова песме, вежбања диктата, опуштање (Кулић, 2019б, стр. 115). Музичке активности, нарочито погодне у настави страног, матерњег језика и историје, подстичу дивергентно размишљање, које је један од основних постулата модела ВИ, што последично доприноси повећању интринзичне мотивације у разреду/групи.

### *Закључак*

Циљ овог рада био је да се, пре свега, утврди у којој мери су наставници упознати са моделом ВИ, да ли га примењују у настави и колико су у стању да препознају јаче и слабије интелигенције код својих ученика, како би адаптирали наставу и учинили је хуманијом и праведнијом. На основу



резултата истраживања које је обухватило релативно мали узорак и има мањкавости у смислу упитника евалуације (ограничења у структури упитника), којим је требало испитати ставове наставника, може се закључити да је нешто више од половине испитаних наставника исказало став да су упознати са појмом вишеструке интелигенције (56,14%). Утврђивање у којој мери наставници могу да препознају развијене способности ђака пре семинара био је први секундарни циљ, који упућује на чињеницу да нешто више од половине наставника (54,39%) јесте у стању да идентификује доминантне способности ученика. Међутим, резултат да наставници боље познају способности ученика (54,39%) него своје личне (45,61%), како су се изјаснили пре семинара, упућује на закључак да наставници вероватно интуитивно препознају способности деце, али је спорна чињеница да код себе не препознају доминантне способности у истој или већој мери него код ђака. Након завршене обуке, ставови наставника показују да им је обука о моделу омогућила стицање увида и сазнања о моделу ВИ, тако да се 100% наставника изјаснило да је у стању да препозна интелигенције код себе и ученика на крају обуке, што је био један од секундарних циљева. Већина наставника (94,74%) сложено је у ставу да им је семинар омогућио да стечена знања примене у настави, без разлике на предмет који предају.

На крају, на основу резултата истраживања и прегледа литературе може се закључити да је концепт вишеструке интелигенције веома мало заступљен у настави у основним и средњим школама. Чак и када су наставници информисани, то никако не значи да заиста тај концепт познају, а још мање да га примењују у настави. За ширу едукацију било би потребно да се обука о моделу ВИ одвија континуирано, да се примена модела прати у школама на дужи временски период, што би омогућило и спровођење лонгитудиналних квалитативних истраживања, како би се специфичне добробити издвојиле, а програми надограђивали. Ово би значило и промену начина оцењивања, које би се организовало формативно (стално праћење напретка ученика кроз белешке, опсервације, дневнике, портфолије) и које би заменило усмереност искључиво ка исходима (сумативно оцењивање). Важно је напоменути да би у ову врсту наставе били укључени професионалци из различитих области (музички и ликовни уметници, спортисти, истраживачи, запослени у индустрији, пољопривреди, институтима, разним областима привреде, културе и уметности), како би помогли наставницима да деци приближе предмете кроз реалне ситуације, лична искуства и професије којима се баве.

У овом раду приказани су само прелиминарни резултати и увод у опширније и дугорочније истраживање у пољу вишеструке интелигенције у настави. Инструмент који је коришћен има своја ограничења, узорак је релативно мали и састоји се од различитих профила наставника. У будућим истраживањима нарочита пажња биће посвећена наставницима у области

природних наука и како њима приближити концепт вишеструке интелигенције и осмислити активности прилагођене њиховом пољу интересовања, будући да су они показали најнижи степен познавања овог концепта.

### Литература

- Зечевић, С. (2023). *Пројектна настава сјаовних језика на шеријарном сјајену образовања*. Косовска Митровица: Филозофски факултет у Приштини с привременим седиштем у Косовској Митровици.
- Кулић, Д. (2019а). Значај и импликације неких теорија интелигенције у настави страног језика. У: М. Лончар-Вујновић (ур.), *Наука без граница 2* (153–175). Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Кулић, Д. (2019б). Музика у настави енглеског језика. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 49 (1), 107–124.
- Михајловић, Ј. (2019). *Проблемски шрисјуј настаји рамајике у основној школи*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Bas, G. & Beyhan, Ö. (2010). Effects of Multiple Intelligences Supported Project-Based Learning on Students' Achievement Levels and Attitudes Towards English Lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365–386.
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. New York: Addison Wesley Longman.
- Buzan, T. (2007). *Mali genijalac: kako pametni roditelji stvaraju pametnu decu*. Beograd: Logos Art.
- Cotrell, S. (2019). *The Study Skills Handbook*. London: Red Globe Press.
- Davis, P., Garside, B., Rinvoluceri, M. (1998). *Ways of Doing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, O., Burton, K. S., Reese-Durham, N. (2008). The Effects of the Multiple Intelligence Teaching Strategy on the Academic Achievement of Eighth Grade Math Students. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 182–187.
- Eisner, E. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fernández, M. E. (2022). *Multiple Intelligences in the CLIL Classroom Through Meaningful Learning Experiences* (Master's Dissertation). Universidad De Jaén, Jaén.
- Filipović, A. (2022). Gardnerova teorija višestruke inteligencije kroz STEAM obrazovanje. У: L. Marinković (ur.), *Saradnja u cilju podrške darovitima* (53–62). Beograd: Mensa Srbije.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hanafin, J. (2014). Multiple Intelligences Theory, Action Research, and Teacher Professional Development: The Irish MI Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 126–142.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kulić, D. (2014). *Primena teorije višestrukih inteligencija u nastavi engleskog jezika (odbranjena doktorska disertacija)*. Filološki fakultet, Beograd.
- Moro, D. (2013). Gardnerova teorija višestrukih inteligencija i nastava engleskog jezika u osnovnim školama. *Svarog: naučno-stručni časopis za društvene i prirodne nauke*, 7, 334–341.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121–136.
- Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56 (24), 55–64.
- Puchta, H. & Rinvoluceri, M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*. Innsbruck: Helbling Languages.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. London: Penguin Books.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Danijela G. KULIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

Department of English Language and Literature

## Multiple Intelligences Model in Primary and Secondary Schools in Serbia: Teachers' Attitudes

### Summary

The Multiple Intelligences model has been well-known worldwide since the 1980s. However, it has not been widely applied in the Serbian educational system despite its benefits, especially in primary education. This model is also referred to as differentiated instruction or modular learning. The aim of the paper is to present the teacher development program on Multiple Intelligences accredited by the Institute for the Improvement of

Education (ZUOV no. 694) and the results of the survey administered as the evaluation of the program. The teacher development program aimed at familiarizing teachers with the Theory of Multiple Intelligences, its application to teaching, and the benefits of activating various intelligences in students through diverse teaching activities. In total, 64 teachers underwent the training. The survey mapped the attitudes of 57 teachers in primary and secondary schools from Leskovac and Čačak in three deliveries of the program.

The results of the survey reflect positive attitudes among teachers towards the model of multiple intelligences. In general, participants believe that they have learned different ways to improve their teaching practices, primarily through ready-made activities that stimulate each individual intelligence. The majority of teachers (96.49%) believe that the training program is useful for their teaching, while all agreed that the training enabled them to recognize the types of multiple intelligences in themselves and their students. This recognition helped them enrich the existing body of teaching techniques and activities they had used previously.

*Keywords:* multiple intelligence; teachers; education; techniques; training.

### *Прилој 1: Темелне ојерације кључне за њојединачне интелекције<sup>5</sup>*

Лингвистичка: осетљивост на звуке, структуру, значење и функцију речи; способност тумачења, повезивања, анализирања језичких исказа; успостављање језичких аналогија; осећај за двосмисленост, метафору, језичке стилове; језичко стваралаштво. Активности којима се ова способност активира, а које су представљене кроз примере у оквиру Обуке за наставнике су: игре речи, ребуси, загонетке, укрштенице, писање дневника, брзалице, хорско читање, измишљање приче, приповедање на основу прочитаног текста, припремање јавног говора, рецитовање, дебате, аудио снимање и анализа, коришћење програма за обраду текста, екстензивно и интензивно читање, публиковање радова, итд. Професије у којима језичка способност достиже свој највиши ниво су писци, говорници, новинари, политичари, адвокати, итд.

Логичко-математичка: осетљивост и способност логичког повезивања, уочавање математичких и логичких закона; способност сложеног размишљања; решавање апстрактних проблема. Активности којима се ова способност поспешује у настави су: решавање математичких и логичких проблема, логичке загонетке и игре, класификације и категоризације, употреба геометрије у представљању концепата (временске линије у граматичи), статистика, одвајање важног од неважног, пар/непар, звучно/беззвучно. Ова способност развијена је до максимума код научника, математичара, информатичара, инжењера, истраживача, проналазача.

Просторна: визуелно-просторно запажање света и повезивање и обрада информација добијених на овај начин; сналажење у простору; способност замишљања менталних слика и ситуација. Типичне активности за развој просторне

<sup>4</sup> Адаптирано и прилагођено у складу са: Armstrong, 2006.

способности су: мапе ума, употреба боја, различитих материјала у прављењу макета, нацрта, уметничке игре, визуализације, фотографисање, употреба лево коцки, сликање, дизајнирање, гледање филмова без превода, прављење дијаграма и табела. Крајња стања су очигледна код уметника, архитекти, хирурга, морнара, инжењера.

Телесно-кинестетичка: способност управљања телесним покретима; вештина баратања предметима; способност невербалног комуницирања. Типичне активности у настави су креативно кретање, различите практичне активности, драмске технике, расклапање и састављање предмета, ритмичке игре, тело као инструмент у показивању геометрије, мини-кореографије о одређеној теми. Професије у којима ова способност достиже свој врхунац су плесачи, спортисти, часовничари, вајари, глумци, акробате, мађионичари.

Музичка: способност уочавања и стварања ритма; способност интонирања и понављања мелодије; осетљивост на разне облике музичког изражавања. Активности у настави којима се ова способност активира су: певање, реповање, стварање нових мелодија за концепте, употреба поп-песамa, цеза, класике као примарне улазне информације; музички диктат; инструментална музика као подстицај за тумачење текста или писање, визуализација или опуштање уз музику. Композитори и музички извођачи имају највиши ниво ове способности.

Интерперсонална: способност препознавања намера, емоција, мотива других људи и примерено одговарање на њих. Рад у пару/групи/тиму, настава заснована на пројекту/задатку, симулације, игре по улогама, интерактивни рачунарски програми су типичне интерперсоналне активности. Политичари, психолози, наставници, менаџери, тренери, социјални радници, режисери, итд. су професионалци код којих је ова способност веома развијена.

Интраперсонална: способност препознавања властитих осећања; способност праћења сопствених способности и слабости. Наставне активности којима се активира ова способност су вођење дневника, самостално учење, индивидуални пројекти, повезивање градива са сопственим искуствима. Психотерапеути, уметници, преводиоци и проналазачи су професионалци код којих је ова способност развијена до максимума.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).