

Doc. dr Jelena Prtljaga¹

UDK: 37.022

Doc. dr Aleksandra Gojkov Rajić²

ISBN: 978-86-7372-244-3, 22 (2017), p.179-188

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Nastavno odeljenje u Vršcu

Originalni naučni rad

MOGUĆNOSTI RAZVOJA INTRAPERSONALNE DAROVITOSTI U UČENJU I POUČAVANJU STRANOG JEZIKA

Rezime: Na osnovu Gardnerove (2011) teorije višestruke inteligencije, postoji devet različitih vrsta inteligencije (lingvistička ili jezička, odnosno verbalna, muzička, logičko-matematička, prostorna ili spacijalna, telesno-kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna, naturalistička, odnosno prirodnjačka i egzistencijalistička, odnosno duhovna inteligencija) od kojih svaka ima uticaja na određeni tip učenja ili poučavanja. Pri tome, postoji snažna međusobna zavisnost između različitih vrsta inteligencije, te bi u nastavi trebalo nastojati razvijati svaku od njih kroz integraciju teorije višestruke inteligencije u programe učenja stranih jezika. Smatra se i da su interpersonalna i intrapersonalna inteligencija kompatibilne, tako da se prva odnosi na interakciju sa vršnjacima, a druga na interakciju sa samim sobom. Rad se bavi mogućnostima razvoja intrapersonalne darovitosti u nastavi stranog jezika u okviru introspektivnog domena. S jedne strane, intrapersonalna inteligencija predstavlja znanje o sebi (samo-svest) i sposobnost da se osoba prilagođava i deluje adaptivno na osnovu tog znanja. Ova inteligencija uključuje realnu sliku o sebi, svojim jačim i slabijim stranama, svest o unutrašnjim raspoloženjima, namerama, svrsi, motivacijama, temperamentu i željama. S druge strane, okrenutost sebi, introspekcija, razumevanje sebe kod intrapersonalno darovitih osoba omogućava im da razviju metakognitivne veštine, odnosno sposobnost da prate i vode svoje učenje. Sa stanovišta učenja i poučavanja stranog jezika, moguće je otvoriti brojne mogućnosti za razvoj intrapersonalno darovitih učenika. One se pre svega odnose na aktivnosti koje podrazumevaju samostalan rad kroz samo-vođene projekte po sopstvenom izboru, u skladu sa sopstvenim tempom i mogućnošću za promišljanje procesa učenja i praćenja sopstvenog napredovanja i zadovoljstva svojim postignućima. Oslanjajući se na hipotezu o opažanju, u radu se razrađuju primeri ovakvih aktivnosti koje je moguće realizovati u nastavi stranih jezika, a koje omogućavaju intrapersonalno darovitom učeniku da izrazi svoje preferencije i pomažu mu da razume sopstvene stilove učenja.

Ključne reči: intrapersonalno daroviti, strani jezik.

Uvod

Prvi put objavljena 1983. godine Gardnerova knjiga o teoriji višestruke inteligencije, ponovo je štampana 2011. godine, a je autor napisao novi uvod, uz opasku – *višestruka inteligencija – prvih 30 godina*. Za razliku od teorija inteligencije koje su joj prethodile, ova teorija teži da prepozna složenost pojave, koju je izuzetno teško meriti i procenjivati. Pristalice teorije veruju da inteligencija,

¹ jpivan@hemo.net

² rajis@open.telekom.rs

u tradicionalnoj definiciji, ne uzima u obzir širok spektar sposobnosti ljudskih bića kojima se koriste u rešavanju problema. Iako je teorija često osporavana, prvenstveno zbog toga što nema empirijskih dokaza, Gardner i njegovi saradnici i istomišljenici mnoge su u tome razuverili, posebno imajući na umu do koje mere je teorija višestruke inteligencije, nakon gotovo četrdeset godina od nastanka, i dalje aktuelna. Izvorno, Gardner definiše sedam ključnih vrsta inteligencije, ali kasnije u svom radu ovu listu dopunjuje, tako da se u poslednje vreme spominje i deveta – egzistencijalna ili egzistencijalistička:

1. lingvistička ili jezička, odnosno verbalna,
2. muzička,
3. logičko-matematička,
4. prostorna ili spacijalna,
5. telesno-kinestetička,
6. interpersonalna,
7. intrapersonalna,
8. naturalistička, odnosno prirodnjačka i
9. egzistencijalistička, odnosno duhovna inteligencija.

Smatra se da svaka od navedenih vrsta inteligencije ima uticaja na određeni tip učenja ili poučavanja, što dalje nosi značajne implikacije za oblast obrazovanja. Dakle, s jedne strane, postoji više vrsta inteligencije, dok, s druge strane, postoji snažna međusobna zavisnost između različitih vrsta inteligencije, te bi u nastavi trebalo nastojati razvijati svaku od njih kroz integraciju teorije višestruke inteligencije u programe učenja različitih predmetnih oblasti. Lingvistička inteligencija pretpostavlja svrsishodno korišćenje reči, bogat rečnik, izražajnost govora, efikasno manipulisanje jezikom (verbalno i pisano), korišćenje reči u rešavanju praktičnih problema; pri tome, verbalno visoko inteligentni pojedinci koriste jezik kao sredstvo za pamćenje podataka. Interpersonalna inteligencija se odnosi na uočavanje i razlikovanje raspoloženja, motivacija i osećaja drugih ljudi, sposobnost neverbalnog izražavanja i prepoznavanje neverbalnih znakova, dok osobe sa izrazitom intrapersonalnom inteligencijom karakterišu sledeće svojstva: poznavanje samog sebe i mogućnost delovanja u skladu s tim, svest o sopstvenim raspoloženjima, namerama, motivima, temperamentu i željama, samodisciplina, samorazumevanje, samopoštovanje. Smatra se i da su interpersonalna i intrapersonalna inteligencija kompatibilne, tako da se prva odnosi na interakciju sa vršnjacima, a druga na interakciju sa samim sobom. S jedne strane, intrapersonalna inteligencija predstavlja znanje o sebi (samo-svest) i sposobnost da se osoba prilagođava i deluje adaptivno na osnovu tog znanja. Ova inteligencija uključuje realnu sliku o sebi, svojim jačim i slabijim stranama, svest o unutrašnjim raspoloženjima, namerama, svrsi, motivacijama, temperamentu i željama. S druge strane, okrenutost sebi, introspekcija, razumevanje sebe kod intrapersonalno darovitih osoba omogućava im da razviju metakognitivne veštine, odnosno sposobnost da prate i vode svoje učenje.

Teorija višestruke inteligencije u nastavi stranog jezika

Podemo li od pretpostavke da svaki učenik poseduje određeni nivo razvijenosti svih devet vrsta inteligencije, kao i da većina pojedinaca može razviti svaku inteligenciju do određenog nivoa kompetentnosti, a da neke razviju više od drugih, otvaraju se mogućnosti za implementaciju teorije višestruke inteligencije u nastavnom procesu. Drugim rečima, obrazovanje i nastavnici nalaze se pred izazovom da kreiraju okruženje za učenje koje podstiče razvoj svih devet vrsta inteligencija. Od uravnotežene zastupljenosti strategija koje podstiču višestruke inteligencije koristi imaju svi učenici, s obzirom na to da su izloženi odgovarajućim metodama i tehnikama kroz koje razvijaju inteligencije u kojima su jači, ali i osnažuju one tipove inteligencije koje slabije koriste. U tom smislu možda i ne postoji imperativ prethodne identifikacije tipova inteligencije u kojima su učenici potencijalno daroviti, mada bi validan uvid nastavnika u sposobnosti učenika svakako predstavljao prednost prilikom koncipiranja specifičnih metoda i tehnika nastavnog rada. Naravno, deca uče na različite načine, različitom brzinom i iz različitih razloga i imaju različite sklonosti unutar svih devet inteligencija, što pruža mogućnost, ali i potrebu upotrebe različitih strategija u nastavnom procesu. Zbog velikih individualnih razlika među učenicima, nastavnici bi trebalo da koriste širok opseg nastavnih strategija. Na primer, nastavne strategije za lingvističku inteligenciju, koja se prirodno razvija na časovima stranog jezika, su: usmeno izlaganje, pričanje priče, *brainstorming* (engl.; „bura/oluja ideja” i sl.) , snimanje glasa ili govora na računaru, vođenje dnevnika...

Pored toga što se usredsređuje na učenika kao osobu u celini, primenjena teorija višestruke inteligencije je usmerena na učenika, uz nastavnika čija uloga je uloga reflektivnog praktičara i facilitatora, i učenika onog koji deluje kao reflektivni partner (Haley, 2004: 165).

Postoji mnogo primera primene teorije višestruke inteligencije u nastavi stranog jezika koja vodi unapređenju učenja učenika. Na primer, na osnovu identifikacije, analize i klasifikacije aktivnosti koje se često odvijaju u učionicama u kojima se uči strani jezik, mogu se lako utvrditi najbolje tehnike i strategije koje odgovaraju različitim stilovima učenja (Christison, 1996) i kojima se insistira na sledećem:

1. *Buđenje inteligencije*. Na primer, čas počinje zagonetkom, problemskom situacijom, zagonetnom pričom. Učenici u grupama sarađuju u rešavanju zadatka.
2. *Bogaćenje inteligencije*. Vežbajte uz probuđenu inteligenciju i ona će se poboljšavati. Učenici vežbaju opisujući poznate predmete i situacije.
3. *Poučavanje za inteligenciju*. Na primer, učenici opisuju predmete i situacije u diskusijama u velikim grupama.
4. *Prenošenje inteligencije*. Pomozite učenicima da promišljaju o svom učenju koje se desilo u prethodnim fazama i pomozite im da učine sadržaj održanog časa relevantnim za njihov život van učionice.

Drugim rečima, nisu neophodne značajne intervencije u radu da bi se prepoznavanje višestrukih inteligencija integrisalo u okruženje za učenje stranog jezika, dovoljno je u instrukcijama naglašeni i učestalije koristiti određene metode i tehnike, učestale revidirati i uvesti pojedine nove.

Kroz istraživačke projekte koji se bave višestrukom inteligencijom u nastavi stranih jezika, identifikovane su strategije instrukcije i aktivnosti za učenje stranih jezika koje pogoduju razvoju pojedinačnih tipova inteligencija. S obzirom na to da se rad prevashodno bavi jezičkom i intrapersonalnom inteligencijom, ali i interpersonalnom inteligencijom, kao tipom inteligencije koji usko prožima prethodna dva, navešćemo one aktivnosti za koje je ustanovljeno da su posebno prikladne za podsticanje njihovog razvoja u nastavi stranih jezika (Haley, 2004: 179):

Verbalna/lingvistička inteligencija	Debate, pričanje priča, onlajn-komunikacija, grupne diskusije, programi za obradu teksta, igre rečima
Intrapersonalna/introspektivna inteligencija	Opisivanje/pisanje o omiljenim načinima provođenja slobodnog vremena, vođenje dnevnika na određenu temu, uključivanje u nezavistan individualan rad ili istraživanje
Interpersonalna/socijalna	Saradnički timovi, aktivnosti rada u paru, vršnjačko poučavanje, stone društvene igre, simulacije, istraživanja i ankete, grupni <i>brainstorming</i> (engl.), situacije i dijalozii.

Ovde bi bilo značajno napomenuti da su programi učenja stranog jezika uglavnom prožeti gorenavedenim aktivnostima, ali ono što je značajno je njihova izbalansiranoost, odnosno potreba da se, u zavisnosti od preferencija i potreba učenika, koriste u većoj ili manjoj meri. Drugim rečima, pažljivim izborom razvijace se svi tipovi inteligencije, ali ce se pritom dodatno podstaći razvoj onih domena u kojima pojedini učenici poseduju visoke sposobnosti.

Učenici sa naglašenom lingvističkom i intrapersonalnom inteligencijom

Sa stanovišta učenja i poučavanja stranog jezika, moguće je otvoriti brojne mogućnosti za razvoj intrapersonalno darovitih učenika. One se pre svega odnose na aktivnosti koje podrazumevaju samostalan rad kroz samo-vođene projekte po sopstvenom izboru, u skladu sa sopstvenim tempom i mogućnošću za promišljanje procesa učenja i praćenja sopstvenog napredovanja i zadovoljstva svojim postignućima. Oslanjajući se na hipotezu o zapažanju (Schmidt, 1990), ovakvi projekti mogu se organizovati prema različitim koncepcijama i na različite teme, tako da vode ka podsticanju razvoja intrapersonalne inteligencije. Ne opovrgavajući značaj nesvesnih i podsvesnih procesa u učenju stranog jezika, odnosno razumevanju i produkciji, Šmit ukazuje na korist ideje o svesti, odnosno budnosti prilikom učenja stranog jezika, zato što povezuje međusobno povezane koncepte

kao što su pažnja, kratkoročna memorija, kontrolisano naspram automatskog procesuiranja, serijsko naspram paralelnog procesuiranja. Svesna obrada predstavlja neophodan uslov za učenje stranog jezika (Schmidt, 1990: 131). Prepoznaju se različiti nivoi svesnosti, od kojih su, prema navedenom autoru, tri najznačajnija: percepcija, opažanje (primećivanje, uočavanje) i razumevanje. Percepcija podrazumeva mentalnu organizaciju i sposobnost kreiranja internih reprezentacija eksternih događaja, međutim, ona nije uvek svesna. Postoji značajna razlika između informacije koja je percipirana i one koja je opažena, primećena. U slučaju učenja stranog jezika, kada čitamo, na primer, obično smo svesni (primećujemo) sadržaj onoga što čitamo, ali ne i sintaksičkih osobenosti piščevog stila, kao ni drugih spoljnih činilaca. S druge strane, mi i dalje percipiramo ove istovremene stimulanse i, ako odlučimo, mogli bismo na njih obratiti pažnju (Schmidt, 1990: 132). U tom smislu bi bilo značajno upućivati intrapersonalno darovite da obrate pažnju na svoje iskustvo učenja i da pokušaju da ga verbalizuju, te o njemu vode beleške. Drugim rečima, postali bi svesni procesa i sadržaja učenja, što predstavlja siguran korak ka razumevanju i, konačno, pravilnoj jezičkoj produkciji.

Oslanjajući se na hipotezu o opažanju, mogu se razraditi primeri aktivnosti koje je moguće realizovati u nastavi stranih jezika, a koje omogućavaju intrapersonalno darovitom učeniku da izrazi svoje preferencije i pomažu mu da razume sopstvene stilove učenja. Ako se vratimo na navedene metode učenja stranog jezika koje pogoduju intrapersonalno darovitima, a to su, na primer, opisivanje/pisanje o omiljenim načinima provođenja slobodnog vremena ili vođenje dnevnika na određenu temu koju učenik sam odabere, mogli bismo ih upućivati i na metakognitivnu introspekciju, odnosno na opažanje i praćenje svog iskustva učenja. Najbolji način je pisanje paralelnog dnevnika, u kom bi verbalizovali tok i procese koji su nastajali prilikom produkcije na stranom jeziku. Primitivši ili „osvestivši” određene momente koji su se javljali prilikom pisanja na stranom jeziku, oni će ih analizirati i porediti sa prethodnim iskustvima. Postoji čvrsta veza između uočavanja, odnosno primećivanja i javljanja u produkciji (Schmidt, 1990: 141). Iako ne znamo kako se uočavanje nesvesno javlja, možemo ga podsticati selektivnom, voljnom, namernom pažnjom. Studije selektivnog slušanja pokazuju da je moguće usmeriti, odnosno usredsrediti pažnju dobrovoljno na jedan izvor informacije, dok ignorišemo druge. Dokazano je da učenici koji uče strani jezik mogu usredsrediti svoju pažnju ili na sadržaj ili na lingvističku formu u produkciji. Učenici koji najviše primećuju, najviše nauče (Schmidt, 1990: 144). U tom smislu govorimo o kontrolisanom, strateškom usredsređivanju pažnje. Naravno, posebno u početku realizacije ovakvih zadataka, pažnja bi se usredsređivala na pojedine jezičke pojave i pravila, ali bi se hipoteza o opažanju (Schmidt, 1990: 149) mogla primenjivati podjednako na sve aspekte jezika (fonetiku, morfologiju, leksiku, gramatička pravila, pragmatiku...).

Metafora i strani jezik: razvijanje intrapersonalne inteligencije i figurativnog mišljenja

Iako tradicionalno smatrana stilskom figurom, sredstvom za izražavanje poetske imaginacije koje pripada isključivo svetu književnosti, pre svega poezije, metafora se danas prepoznaje kao široko rasprostranjeno svojstvo svakodnevnog misli koja je neizostavni deo mišljenja i komunikacije. Čak se čini nemogućim izraziti se verbalno bez upotrebe metafore u nekom momentu, bez obzira da li je osoba svesna da je upotrebila metaforu ili ne. Metafore nam omogućavaju da razumemo i izrazimo apstraktni koncept preko drugog, konkretnog koncepta. Kada kažemo, npr. *glava kuće* ili *od glave do pete* mi zapravo koristimo metaforičke ekstenzije specifičnog, konkretnog pojma *glava* kao dela ljudskog dela. Drugim rečima „suština metafore je razumevanje i doživljavanje jedne vrste stvari na osnovu druge” (Lakof & Johnson, 1980: 5).

Na osnovu svega rečenog i na osnovu činjenice da se metafora definiše i kao kognitivni mehanizam, razumevanje i stvaranje metafore oslanjaju se na kreativno i figurativno mišljenje. Shodno tome, bogaćenje vokabulara studenata na osnovu metafora svakako je u funkciji podsticanja razvoja intrapersonalne inteligencije i figurativnog mišljenja.

Metafore otvaraju mogućnost za realizaciju prikladnih aktivnosti organizovanja novih reči koje treba naučiti na lak način i koje se, tako usvojene, dugo pamte. U iste svrhe se u nastavi stranih jezika redovno koriste takozvana leksička polja ili leksički nizovi, gde se reči organizuju oko osnovne ideje ili pojma, kao što je, npr. hrana ili putovanje. Ova ideja može se proširiti da bi se stvorili „metaforički nizovi” u kojima grupišemo reči i izraze koji imaju metaforičko umesto bukvalnog značenja.

Kao polazna osnova mogu poslužiti metaforički izrazi koji su bliski učenicima i na maternjem jeziku (npr. vokabular iz domena delova tela: *the heart of the city / das Herz der Stadt, the foot of the mountain/bed/stairs / der Fuß des Berges/Bettes/der Treppe, to give a hand / die Hand geben, to break somebody's heart / jemandem das Herz brechen*; vokabular vezan za vremenske uslove: *a warm welcome / warmes Willkommen, to freeze somebody out, to be snowed under, to storm out / hinausstürmen, a hail of abuse / der Kugelhagel*; vokabular iz domena boja: *to see red / rotsehen, a grey area / Graubereich/Grauzone, a white lie / weiße Lüge, to give somebody the green light / jemandem grünes Licht geben*). Pre svega treba sa učenicima prokomentarisati, uočiti relacije, sličnosti i razlike, ustaljene upotrebe, a nakon toga se mogu organizovati različite samostalne aktivnosti koje podržavaju gorenavedenu ideju o metaforičkim nizovima.

Nakon što utvrdi da učenici prave razliku između bukvalnog i prenesenog značenja, odnosno figurativnog značenja reči, nastavnik može inicirati različite aktivnosti sa ciljem da kod studenata razvije sposobnost razumevanja prenesenih značenja, što vodi ka usvajanju novih značenja reči koje već znaju, i konačno, ka kreativnoj upotrebi novousvojenog vokabulara.

Uzimajući u obzir da je uključivanje u nezavistan individualan rad ili istraživanje jedna od prepoznatih metoda rada koja pogoduje stilovima učenja

intrapersonalno darovitih pojedinaca, jedna od ideja je da se učenici organizuju i rade samostalno, bez većih prethodnih priprema. Sve što je od izvora potrebno jeste jednojezični rečnik (može i dvojezični, ali s obzirom na to da se radi o naprednijim učenicima, njima neće biti problem ni da koriste jednojezični). Na primer, učenik može napraviti poster ljudskog tela na velikom papiru na kom su jasno prikazani glava, noge, ruke, srce, a na glavi oko, nos, usta, na rukama prsti... Kako je u prethodnom delu teksta već ilustrovano, delovi tela su često nukleusi metaforičkih ekstenzija. Koristeći rečnik, učenik može da istraži sve metaforičke izraze u jeziku koji se odnose na određene delove ljudskog tela i da ih napiše na odgovarajuća mesta na posteru. Na primer, učenik polazi od bukvalnog značenja reči HAND (ruka kao deo tela) čije različite sememe, odnosno figurativne upotrebe studenti uočavaju u jednojezičnom rečniku, a koje predstavljaju rezultat ekstenzije bukvalnog značenja na osnovu metaforičkog ili metonimijskog transfera. U slučaju predložene lekseme, učenici uočavaju i uče o njenim sledećim metaforičkim upotrebama: HAND OF A WATCH/CLOCK, HAND AS A WORKER, A GAME OF CARDS..., kao i različite kolokacije i fraze koje izražavaju značenja u okviru apstraktnih domena (AT HAND / AUF DER HAND, OLD HAND, GET/LAY/PUT YOUR HAND ON / DIE HAND LEGEN/SETZEN, HAVE YOUR HANDS FULL / ALLE HÄNDE VOLL, LIVE FROM HAND TO MOUTH / VON DER HAND IN DEN MUND LEBEN...). Univerzalne u različitim kulturama, neke od semema i fraznih leksema biće same po sebi objašnjive i razumljive, odnosno prozirne (kao što je, na primer, AT HAND / AUF DER HAND = EASILY AVAILABLE / LEICHT ERREICHBAR), dok su druge često kulturno zavisne i uslovljene datom kulturom i zahtevaju dalju diskusiju i poređenje između srpskog i engleskog jezika (na primer, OUT OF HAND = REFUSE WITHOUT THINKING ABOUT). Nakon samostalnog rada, može se organizovati grupni rad u kom učenici nastavljaju učenje kroz saradnju. Dakle, učenici se vode tako da treba da uoče i prodiskutuju sličnosti i razlike između svog maternjeg i engleskog jezika, da ustanove relacije, ali i da se pozabave upotrebama koje ne prepoznaju, kroz diskusiju dolazeći do njihovih značenja. Ovakve diskusije umeju biti veoma kreativne i stimulativne i provociraju brojne slobodne asocijacije. Konačno, radeći zajedno i saradujući, učenici često uspevaju da nađu logiku i u nekim neprozirnim idiomatskim izrazima, što im značajno pomaže pri usvajanju novih reči. Ista tehnika može se primeniti bukvalno na svaku reč u rečniku. Učenici sami pokazuju inicijativu i biraju sadržaje koji ih intrigiraju, tako da se bave, na primer, metaforama koje se odnose na boje, biljke, životinje, vremenske prilike...

Aktivnost se može koncipirati i drugačije: Na osnovu brejnstorminga (engl. *brainstorming*) učenici navode reči iz određenog leksičkog polja, kao što su, npr. biljke. Dolaze do reči kao što su: *roots / die Wurzeln, branches / die Zweige, seed / der Samen, to blossom / aufblühen, to bloom / blühen, to plant / pflanzen*. Pre svega treba proveriti da li svi učenici razumeju bukvalna značenja predloženih reči, nakon čega ih treba podstaći da pretpostave koja bi mogla da budu njihova metaforička značenja. Pretpostavljena značenja se zabeleže i provere u jednojezičnom rečniku – kako je već navedeno, vrlo često se ustanovi poklapanje između jezika. Kada se ustanove metaforička značenja u engleskom jeziku, učenici odaberu jedno (npr. *the roots of a problem / die Wurzel des Problems* ili *to plant an idea in somebody's mind / einen Gedanken einpflanzen/sich etwas in den Kopf einsetzen*) i oko njega ispričaju

ili napišu priču koristeći što je više moguće metafora. Ove priče umeju biti veoma inventivne i duhovite, pune igara reči i otkrivaju zadovoljstvo koje se rađa kod učenika kada strani jezik koriste kreativno.

Sa ciljem podsticanja razvoja intrapersonalne inteligencije, kada se obrađuju metafore, učenike treba podstaći da ih zapisuju, slikovno ili grafički organizuju, ugrade u mape uma ili grupe uređene onako kako oni smatraju da ih najlakše povezuju – ovo svakako pomaže da ih bolje zapamte i koriste na odgovarajući način, ali im omogućava i da razviju metakognitivne veštine, odnosno sposobnost da prate i vode svoje učenje i izgrade svest o sopstvenom stilu učenja. Vežbe za ponavljanje, odnosno reviziju takođe treba da budu aktivizirajuće i u saradničkoj atmosferi – upotpuniti metaforički izraz rečju koja nedostaje, sklopiti rečenice ili napisati priču ili pesmu na osnovu identifikovane metafore, doći do sopstvenih metaforičkih upotreba određenih reči...

Ono što učenici takođe smatraju interesantnim je da sami „sakupljaju” metafore, ne iz rečnika, već onako kako ih sreću u kontaktu sa stranim jezikom – na času, u literaturi, na internetu, u pesmama, itd. Ovakva aktivnost pretpostavlja duži period samostalnog rada, nakon čega se o prikupljenim metaforama razgovara, iznose se objašnjenja, ako je potrebno, diskutuje se i poredi sa maternjim jezikom. Na kraju, učenici biraju najkorisniju metaforu, konvencionalnu metaforu, otrcanu metaforu, iznenađujuću metaforu, neobičnu ili omiljenu metaforu.

Sa istim ciljem unapređenja intrapersonalne darovitosti i figurativnog mišljenja, mogu se organizovati i aktivnosti koje su zasnovane na idejama iznetim u već pomenutoj knjizi *Metaphors We Live By* (Lakof & Johnson, 1980). Naime, ove ideje mogu da posluže kao uvod u bavljenje metaforom kao konceptom koji promovise kreativnost u učionici u kojoj se uči engleski jezik. Autori predlažu različite vrste metafora, kao što su orijentacione ili konceptualne metafore (na primer, ARGUMENT IS WAR, LIFE IS A JOURNEY / DAS LEBEN IST EINE REISE, IDEAS ARE OBJECTS, COMMUNICATION IS SENDING), koje se koriste kao podsticaj učenicima da pretraže svoj sopstveni jezički repertoar i pokušaju i uredi metaforičke ekstenzije koje već znaju oko ponuđene konceptualne metafore (na primer, TIME IS MONEY / ZEIT IST GELD). Razvijajući njihove metakognitivne sposobnosti, tako organizovana aktivnost pomaže učenicima da dođu do određene logike u metaforičkim izrazima i da formiraju grupe međusobno povezanih metaforičkih izraza. Kao rezultat, ovakve aktivnosti uvode red i sistematičnost u idiomatski i naizgled haotičan domen jezika, što vodi ka boljem razumevanju i usvajanju, kao i kreativnoj upotrebi metafore. Učenici se dalje upućuju na samostalan rad, na autentične jezičke materijale, tekstove pesama, filmove i serije, članke iz novina ili magazina, neizbežni internet, gde tragaju za drugim metaforama koje se uklapaju u onu koja je izabrana za obradu. Na kraju, učenici se podstiču da ponude alternativne metafore ili kreiraju sopstvene, potpuno nove metaforičke ekstenzije.

Orijentacione metafore se takođe predlažu u gorenavedenoj knjizi i one se koriste u radu sa darovitim učenicima. Pomažu im da ustanove asocijacije i istraže mreže značenja od kojih se jezik sastoji. Naime, orijentaciona metafora je metaforički koncept koji organizuje čitav sistem koncepata u međusobno logički povezanu celinu. Većina njih povezana je sa prostornom orijentacijom, te se zato i

zovu orijentacione metafore. Jedna od opšte poznatih je, npr. HAPPY IS UP. Učenici se iznenade kada uvide koliko mnogo primera konvencionalnih metafora već znaju, mogu ih se s lakoćom setiti, a uklapaju se u navedeni koncept: TO FEEL UP, HIGH SPIRITS, TO CHEER UP / KOPF HOCH, ON TOP OF THE WORLD, WALK ON AIR, IN SEVENTH HEAVEN / IM SIEBENTEN HIMMEL SEIN, BE OVER THE MOON / HIMMELHOCH JAUCHZEND, JUMP FOR JOY / VOR FREUDE SPRINGEN, BE ON CLOUD NINE / AUF DER WOLKE SIEBEN SCHWEBEN... U isto vreme, još se više iznenade kada shvate koliko istih ili sličnih metafora zapravo postoji i u srpskom jeziku, što posebno pogoduje razvoju njihove svesti o sebi i svom znanju, pomažući im da se prilikom učenja stranog jezika prilagođavaju na osnovu tog znanja.

Zaključak

Imajući na umu neraskidivu vezu između jezika i mišljenja, nije začuđujuće da su brojne studije pokazale da se učenje stranog jezika ne odražava pozitivno samo na lingvističke sposobnosti studenata, već i na njihove kognitivne i kreativne sposobnosti, na fleksibilnost mišljenja, kao i na razvoj intrapersonalnih i interpersonalnih sposobnosti. Učenje stranog jezika više se odnosi na kognitivno rešavanje problema nego što predstavlja isključivo lingvističku aktivnost. Samim tim se može zaključiti da učenje stranog jezika, a posebno određene strategije učenja stranog jezika, svakako mogu dati značajan doprinos razvoju svih tipova inteligencija. Čini se da predloženi načini organizovanja aktivnosti učenja stranog jezika u potpunosti odgovaraju gorenavedenim principima na kojima počiva nastava zasnovana na teoriji višestruke inteligencije, a odnose se na: buđenje inteligencije, bogaćenje inteligencije, poučavanje za inteligenciju i transfer inteligencije na svakodnevni život van učionice. Pri tome, ovako organizovane aktivnosti učenja stranog jezika podižu nivo motivisanosti intrapersonalno darovitih učenika, njihovo samopouzdanje, osećaj zadovoljstva, ali i svest o sebi i sopstvenom učenju.

Literatura:

- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Haley, M. H. (2004). Learner-centred instruction and theory of multiple intelligence with second language learners. In *Teachers College Record*, Vol 106, No 1: 163–180.
- Christison, M. A. (1996). Teaching and learning through multiple intelligences. *TESOL Journal*, 46(9): 10–14.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, Oxford University Press: 129–158.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*. An Introduction to the Mental Lexicon. Basil Blackwell, Oxford.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Jelena Prtljaga, PhD

Aleksandra Gojkov Rajic, PhD

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac

Teacher Education Faculty, Belgrade University, Teaching Department in Vrsac

POSSIBILITIES OF INTRAPERSONAL GIFTEDNESS DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Summary: According to Gardner's (2011) theory of multiple intelligence, there are nine different types of intelligence (linguistic or language, i.e. verbal, musical, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, naturalistic and existentialistic, i.e. spiritual intelligence) with each of them influencing certain learning or teaching style. Furthermore, there is a powerful interdependence between different types of intelligence; as a consequence, they should be developed through integration of multiple intelligence theory into foreign language teaching programs. It is considered that interpersonal and intrapersonal intelligence are compatible, so that the former refers to interaction with peers and the latter to interaction with oneself. The paper deals with the possibilities of development of intrapersonal development in foreign language teaching within introspective domain. On the one hand, intrapersonal intelligence refers to knowledge on oneself (self-awareness) and the ability of an individual to adjust and acts adaptively according to this knowledge. This type of intelligence includes realistic self-image, awareness on one's advantages and disadvantages, moods and feelings, on one's intentions, purpose, motivations, temperament and wishes. On the other hand, introspection, understanding of oneself empowers the intrapersonally gifted to develop meta-cognitive skills, i.e. ability to monitor and guide their own learning. From the viewpoint of foreign language learning and teaching, it is possible to open up numerous possibilities for development of intrapersonally gifted learners. Before all they refer to activities assuming independent work in self-guided projects of one's own choice in one's own time and pace with the possibility to reflect on the process of learning and to monitor one's own progress and content with one's achievements. Relying on the noticing hypothesis, the paper elaborates examples of this activities possible to realize in foreign language teaching, enabling intrapersonally gifted student to express his/her preferences and helping them understand one's own learning styles.

Keywords: foreign language, intrapersonal gifted.

