



Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στο Πλαίσιο της Διαθεματικής Προσέγγισης

Multiple Intelligences within the Cross-Curricular Approach

Ανθούλα Βάιου

Η έρευνα αυτή για την Έκτη Δημοτικού βασίστηκε στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Howard Gardner, η οποία πρωτοδημοσιεύτηκε το 1983. Συγκεκριμένα διερεύνησε κατά πόσο οι μαθητές διέθεταν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης με χρήση ειδικά σχεδιασμένων ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Με βάση τα αποτελέσματα, δημιουργήθηκε σχέδιο εργασίας, το οποίο υλοποιήθηκε μέσα στο Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ενεργοποιώντας όλους τους μαθητές σε ένα σχολικό περιβάλλον που παραδοσιακά περιορίζεται σε γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες, αντιστοιχίζοντας κυρίως μοντέλα νοημοσύνης ή συνδυασμού αυτών, σε θεματικές ενότητες ήδη διδαγμένες στα Ελληνικά. Η εφαρμογή του σχεδίου αυτού αξιολογήθηκε θετικά με παρατήρηση και φάκελο υλικού, καταδεικνύοντας ότι οι μικροί μαθητές αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης τους, ενεπλάκησαν ικανοποιητικά στη μαθησιακή διαδικασία και ωφελήθηκαν σε πολλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συνεισφέρουν στη βιβλιογραφία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στην ελληνική πραγματικότητα τονίζοντας την ανάγκη για εμπάθυνση της σχετικής έρευνας πεδίου. Εν κατακλείδι, η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για πιο εμπειριστατωμένες μελέτες στο μέλλον.

∞

The present study was realized in a Greek 6th grade State Primary School class and was based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences, which was first introduced in 1983. More particularly, it was explored to what extent the young learners possess multiple intelligences through the use of a specially-designed questionnaire and a series of interviews. The findings of the above have served as a tool to the construction of a project work based on students' learning preferences within a cross-curricular framework, easily applicable to the Greek State School curriculum. All learners were activated to participate within a school environment that traditionally promotes linguistic and mathematical skills matching dominant multiple intelligences or a combination of some of them to thematic units already taught by Greek teachers. The suggested project was assessed through observation and student portfolio, showing that the young learners' multiple intelligences were exploited to a great extent, promoting the learning process satisfactorily. The results of

this study can provide a contribution to the literature of multiple intelligences in the Greek reality and suggest a need for further consideration and exploration in the field. Finally, the researcher of this study hopes the present work could function as a springboard for more elaborated studies in the future.

Εισαγωγή

Η έρευνα του εγκεφάλου και η δομή των διανοητικών δυνατοτήτων του ανθρώπου αποτελούσαν ανέκαθεν συναρπαστικά πεδία παρατήρησης και έρευνας. Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης που διατυπώθηκε από τον Howard Gardner το 1983, αποτελεί ένα πρωτοπόρο βήμα για την κατανόηση των διαφόρων νοητικών πλαισίων, τα οποία διαφοροποιούν τον τρόπο μάθησης. Στόχος της παρούσης έρευνας είναι να διερευνήσει αρχικά κατά πόσο οι μαθητές στην έκτη τάξη ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου διαθέτουν Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης και κατόπιν με βάση το προφίλ τους να σχεδιαστεί μια σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων που να μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά, στο περιβάλλον του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στα πλαίσια του Διαθεματικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Το πρωταρχικό λοιπόν ερώτημα που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, σχετίζεται με το βαθμό εφαρμογής της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στα πλαίσια ενός διαθεματικού τρόπου εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο

Ακολουθεί η παρουσίαση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner και προτείνονται τρόποι διαμόρφωσης του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης για τη διευκόλυνση της καλύτερης εφαρμογής της θεωρίας. Η έρευνα και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται στη συνέχεια, καθώς επίσης και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της. Ακολούθως, παρέχεται αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας που εφαρμόστηκαν, παράλληλα με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, κατάλληλων για το συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας καταδεικνύουν τη δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης σε μικρούς μαθητές, προάγοντας γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Έως πρόσφατα, η έννοια της νοημοσύνης είχε γίνει αντιληπτή ως μια έμφυτη ικανότητα, μετρήσιμη σε τυπικές διαδικασίες πιστοποίησης για την πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης, ανεξάρτητη από την ηλικία ή τις εμπειρίες του ατόμου (Denig 2004: 98). Τα στενά πλαίσια ορισμού της, έδωσαν το κίνητρο στον Howard Gardner να διευρύνει την έννοια της, προσεγγίζοντάς την από μια διαφορετική οπτική γωνία (Cuban 2004: 140).

Ο Dr Howard Gardner ξεκίνησε τις σπουδές του από το χώρο της Ψυχολογίας, αλλά η συνάντησή του με τον Jerome Bruner και η μελέτη των θεωριών του, τον έκαναν να στραφεί στη Γνωστική Εξελικτική Ψυχολογία. Όμως, η άποψή του ότι οι καλλιτεχνικές ικανότητες του ατόμου δεν αξιοποιούνταν σε ικανοποιητικό βαθμό από τους εξελικτικούς ψυχολόγους, τον οδήγησαν στο σχεδιασμό πειραμάτων και μελέτης μέσω παρατήρησης για την ανάδειξή τους (Gardner 1999: 19-20). Στη συνέχεια, το 1983, στο βιβλίο του με τίτλο:

“Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”, διερευνά τη φύση και την πραγμάτωση του ανθρώπινου δυναμικού, ορίζοντας τη νοημοσύνη ως «προδιάθεση, πιθανώς νευρολογικής φύσης, που εξαρτώμενη από τις αξίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, από τις παρεχόμενες ευκαιρίες και τις προσωπικές επιλογές του ατόμου, το κοινωνικό ή το οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να ενεργοποιηθεί ή όχι» (Gardner 1999: 34). Η προσέγγισή του ξεφεύγει από τα στενά όρια της ψυχομετρικής μεθόδου, που εκλαμβάνει τη νοημοσύνη ως απόλυτη έννοια και την επαναπροσδιορίζει, δίνοντας έμφαση σε παράγοντες που αφορούν όχι μόνο στον άνθρωπο αλλά και στο περιβάλλον του (Gardner 1991), προάγοντας την αποκλίνουσα σκέψη και τη διαπροσωπική ικανότητα επικοινωνίας (Shearer 2004: 3).

Στο παραπάνω βιβλίο, ορίστηκαν τα κριτήρια κατηγοριοποίησης των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, στα οποία μεταγενέστερα ο συγγραφέας εξέφρασε την άποψη ότι θα πρόσθετε αυτό της διαθεματικής προσέγγισης (Gardner 1999: 41). Αρχικά οι επτά τύποι νοημοσύνης περιελάμβαναν τη Γλωσσική Νοημοσύνη, τη Λογικομαθηματική, τη Σωματική-Κινησθητική, τη Μουσική, τη Χωρική, την Ενδοπροσωπική και τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη. Μετέπειτα, προστέθηκε η Νατουραλιστική Νοημοσύνη. Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των παραπάνω τύπων νοημοσύνης.

Γλωσσική νοημοσύνη

Περιλαμβάνει υψηλού επιπέδου δεξιότητες στον γραπτό και προφορικό λόγο, με ακριβή χρήση της γλώσσας σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο και ιδιαίτερα αναπτυγμένη ικανότητα μνήμης. Τα άτομα της Γλωσσικής Νοημοσύνης έχουν ευχέρεια στη χρήση λεξικών, στην επεξεργασία κειμένου στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Smith, 2002) και ικανότητα ορισμού εννοιών και λεπτομερών περιγραφών, λόγω των ανεπτυγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Shearer 2004: 4). Ο εκπαιδευτικός με μεθόδους που ενσωματώνουν γλωσσικά παιχνίδια, ανάγνωση ιστοριών, ακουστικές ασκήσεις, γραπτό λόγο και ασκήσεις ορθογραφίας προάγει τις παραπάνω δεξιότητες (Teele 2000: 28). Στο περιβάλλον της τάξης είναι επιθυμητή η δημιουργία αναγνωστικής γωνιάς, με μια βιβλιοθήκη που περιλαμβάνει βιβλία ανάλογα του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών, λεξικά και παιχνίδια σχηματισμού λέξεων, όπως το Scrabble®.

Λογικομαθηματική νοημοσύνη

Βασίζεται στον τρόπο χειρισμού αντικειμένων, στον απαγωγικό και επαγωγικό τρόπο σκέψης, στη σύλληψη των σχέσεων αφηρημένων μοτίβων, στην επίλυση προβλημάτων και στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων (Shearer 2004: 5). Όσοι ανήκουν στη Λογικομαθηματική Νοημοσύνη αρέσκονται σε δραστηριότητες λογικής ακολουθίας, στην εκτέλεση πειραμάτων για την εκλογίκευση αφηρημένων εννοιών και στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Smith 2002). Αποτελεσματικοί τρόποι εργασίας στην τάξη αποτελούν η κατασκευή χαρτών και διαγραμμάτων, η κατηγοριοποίηση και η εκτίμηση του αποτελέσματος (Teele 2000: 30). Η ανάρτηση στους τοίχους χαρτών, διαγραμμάτων, αφισών που παρουσιάζουν αριθμούς, σχήματα, ζώα και άλλα, παράλληλα με τη δημιουργία ενός μικρού εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών μέσα στην τάξη, βοηθούν την πρόοδο των μικρών μαθητών.

Σωματική-κινησθητική νοημοσύνη

Σηματοδοτεί την ικανότητα της χρησιμοποίησης του σώματος με διαφοροποιημένους τρόπους για την επίτευξη στόχων μέσω δραστηριοτήτων έκφρασης. Οι μαθητές με

ανεπτυγμένη τη Σωματική-Κινητική Νοημοσύνη επιδεικνύουν ιδιαίτερη ικανότητα στο συντονισμό και στην εκτέλεση λεπτών κινήσεων. Η διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών γίνεται μέσω των αισθήσεων του σώματος και γι' αυτό ενδείκνυται δραστηριότητες που σχετίζονται με το σώμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταφύγει σε παιχνίδια επιδεξιότητας, όπως η κατασκευή μαριονέτας, σε δραματοποίηση ιστοριών, σε παντομίμα, εργαστηριακά πειράματα και προσομοιώσεις καταστάσεων της πραγματικής ζωής για να ενισχύσει τους μικρούς μαθητές (Teele 2000: 39). Για το επίπεδο του Δημοτικού Σχολείου θα ήταν ιδανική η κατασκευή κουκλοθέατρου και ανάλογων φιγούρων.

Μουσική νοημοσύνη

Εστιάζεται στη διαμόρφωση μουσικών ιδεών, δίνοντας έμφαση στη σύνθεση, στην εκτέλεση και στην απόλαυση της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ανήκουν στη Μουσική Νοημοσύνη είναι ευαίσθητοι στους ήχους του περιβάλλοντος και αρέσκονται στο άκουσμα της μουσικής ακόμη και κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων τους. Τραγουδούν ή συνθέτουν τη δική τους μελωδία κατανοώντας πλήρως τις μουσικές δομές όπως ο ρυθμός και το ηχόχρωμα, χτυπούν ρυθμικά τα χέρια τους, ακολουθούν με το σώμα τους το ρυθμό και σιγοτραγουδούν (Shearer 2004: 5). Οι μικροί μαθητές παρωθούν με την κατασκευή μουσικών οργάνων από απλά υλικά και τη χρήση τους στην έναρξη και στο κλείσιμο του μαθήματος και με το άκουσμα μουσικού χαλιού κατά τη διάρκεια μιας εργασίας (Teele 2000: 37-38). Το μάθημα υποβοηθείται από την ύπαρξη κασετοφώνου, DVD, βίντεο και άλλων.

Χωρική νοημοσύνη

Περικλείει τη διατήρηση σχηματοποιημένων νοητικών εικόνων στη μνήμη, που σε συνδυασμό με την εν δυνάμει γνώση, επιτρέπει την ακριβή οπτικοποίηση, διανοητικούς χειρισμούς καθώς επίσης και την αντίληψη της ισορροπίας και της σύνθεσης στα έργα τέχνης και της εκτίμησης αυτών. Οι έχοντες ως κυρίαρχη τη νοημοσύνη αυτή διαβάζουν εύκολα χάρτες παντός είδους, σχεδιάζουν, κατανοούν διαγράμματα, συμπληρώνουν σταυρόλεξα και μεταφράζουν μια εικόνα παράγοντας γραπτό λόγο (Shearer 2004: 5). Η βοήθεια του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παροχή υλικού όπως εικόνες, διαφάνειες, γραφήματα, ταινίες και διανοητικούς χάρτες (Teele 2000: 35). Ένα κουτί που θα περιλαμβάνει βιντεοταινίες, ταινίες DVD, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, χαρτόνια, κάρτες που απεικονίζουν λέξεις και άλλα, αποτελεί πόλο έλξης για τους μικρούς μαθητές.

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη

Επικεντρώνεται στη γνώση του άμεσου περιβάλλοντος, όπου το άτομο αντιλαμβάνεται, αποκωδικοποιεί και ενσωματώνει τα συναισθήματά του σε σχέση με τους συνανθρώπους του, επιδεικνύοντας στοιχεία αυτοεκτίμησης, αυτοελέγχου και συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης. Η μεταγνωστική διαδικασία της ενόρασης είναι ισχυρή, οδηγώντας σε αυτοσεβασμό (Puchta & Rinvolucri 2005: 7). Για τους παραπάνω λόγους, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προχωρήσει σε σταδιακή συναισθηματική προσέγγιση των μικρών μαθητών, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους, δίνοντας παράλληλα, ανεξάρτητα από την ομάδα, σχέδια εργασίας, όπως καταγραφή ημερολογίου και συμμετοχή σε σχολικές εφημερίδες και περιοδικά (Shearer 2004: 6). Εάν η διάταξη των θρανίων της τάξης επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός προσωπικού χώρου εργασίας και έναν πίνακα ανάρτησης των σκέψεών τους, τότε το δυναμικό των δυνατοτήτων τους ξεδιπλώνεται.

Διαπροσωπική νοημοσύνη

Βασίζεται στον τρόπο προβολής της εικόνας του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του και το κοινωνικό περιβάλλον, αναζητώντας κοινωνική αποδοχή και επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα άτομα αυτά διαθέτουν την ικανότητα έντονης συναισθηματικής κατανόησης και αρέσκονται σε κοινωνικές δραστηριότητες, δημιουργώντας μακροχρόνιες φιλίες. Πρακτικά, μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας, όπου η διαδικασία της μάθησης απαιτεί διάλογο (Shearer 2004: 6). Επομένως, η τοποθέτηση των θρανίων σε πέταλο ή κύκλο αντί της παραδοσιακής διάταξης σε σειρές, διευκολύνει τους μαθητές της Διαπροσωπικής Νοημοσύνης (Harmer 1998: 18-20).

Νατουραλιστική νοημοσύνη

Απαιτεί, εκ μέρους του ατόμου, βαθιά γνώση του κόσμου και απόκτηση ικανοτήτων επιβίωσης και αντιμετώπισης προκλήσεων. Η όγδοη νοημοσύνη συμπεριλαμβάνει αναγνώριση, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση της πανίδας και της χλωρίδας καθώς επίσης διάκριση των διαφορών στο φυτικό και ζωικό βασίλειο και κατανόηση των ήχων του περιβάλλοντος. Η εργασία στο ύπαιθρο και η οξύνοια παρατήρησης των σχέσεων και μοτίβων της φύσης και του πολιτισμού χαρακτηρίζουν τα άτομα της Νατουραλιστικής Νοημοσύνης (Shearer 2004: 6). Εφόσον η σημερινή καταναλωτική κοινωνία περιορίζει την επαφή με τη φύση και συνεπώς τη γνώση του σύγχρονου ανθρώπου γι' αυτή, η πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας με θέματα που αφορούν σε απειλούμενα ή υπό εξαφάνιση είδη φυτών και ζώων από τον εκπαιδευτικό, μαγνητίζει τους μικρούς μαθητές.

Τελευταία ευρήματα - υπαρξιακή νοημοσύνη

Πρόσφατα, ο Howard Gardner αναφέρεται σε έναν άλλο τύπο νοημοσύνης, την Υπαρξιακή Νοημοσύνη ή τη «Νοημοσύνη των Σημαντικών Ερωτήσεων» (Gardner 2006: 20). Η νοημοσύνη αυτή επικεντρώνεται στα έμφυτα θεμελιώδη ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης που κάθε πολιτισμός προσπαθούσε να απαντήσει από το λυκαυγές του κόσμου. Αναλυτικότερα, αυτός ο τύπος της νοημοσύνης ερευνά την ικανότητα του ανθρώπου να τοποθετήσει τον εαυτό του αναφορικά με το σύμπαν, να ορίσει έννοιες για τη ζωή και το θάνατο, για το φυσικό και το μεταφυσικό, να αποκωδικοποιήσει συναισθήματα και να εκτιμήσει βαθιά έργα τέχνης (Gardner 1999: 60,62).

Εντούτοις, η έλλειψη πληρότητας του κριτηρίου της νευρολογικής υποστήριξης, εγείρει δισταγμούς για την ένταξή της ως τον ένατο τύπο νοημοσύνης (Gardner 1999: 66, Gardner 2006: 21). Υποψήφιος νοημοσύνες για το μέλλον εμφανίζονται η Νοημοσύνη της Ηθικής, η Νοημοσύνη του Πνεύματος και άλλες.

Έρευνα - Εργασία

Η έρευνα που παρουσιάζουμε εδώ πραγματοποιήθηκε σε 24 μαθητές της έκτης δημοτικού ενός Δημοτικού Σχολείου της Αττικής. Η σύνθεση του τμήματος ήταν 15 αγόρια και 9 κορίτσια, ηλικίας 11-12 ετών, που παρακολουθούσαν για τέταρτη χρονιά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Το δυναμικό της τάξης συμπεριλάμβανε δύο μαθητές αλβανικής και έναν βουλγαρικής καταγωγής, για τους οποίους, η ελληνική γλώσσα σταδιακά κερδίζει έδαφος σε σχέση με τη μητρική τους, εξαιτίας της καθημερινής έκθεσής τους σε αυτή (Lightbown & Spada 1999: 3). Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα αγγλικών σε φροντιστήρια ή έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα, γεγονός που οδήγησε σε μια τάξη με χαρακτηριστικό τα πολλά επίπεδα στην ξένη γλώσσα.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένα ερωτηματολόγιο με βάση το οποίο διερευνήθηκαν κατά πόσο οι συγκεκριμένοι μαθητές διαθέτουν Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης και μια σειρά προσωπικών συνεντεύξεων σχετικά με τη στάση των μαθητών όσον αφορά στην ξένη γλώσσα.

Ειδικότερα, η κατασκευή του ερωτηματολογίου από την εκπαιδευτικό στηρίχθηκε στις σχηματικές παρουσιάσεις που αφορούν στους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης του David Lazeag (2000: 14-40), όπου οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους σε 80 ερωτήσεις (10 για κάθε νοημοσύνη) βαθμολογώντας σε κλίμακα από το μηδέν έως το τέσσερα. Ο χρόνος που διατέθηκε ήταν 40 λεπτά. Αναλυτικότερα, για τη Γλωσσική Νοημοσύνη οι επιλογές αφορούσαν στις ικανότητες της μνήμης τους, στην αίσθηση του χιούμορ, στην αντίληψη, σύνταξη και ερμηνεία των λέξεων, καθώς επίσης και στην ικανότητα πειθούς που διαθέτουν. Οι Λογικομαθηματικοί μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους με προτάσεις προσανατολισμένες στην εκλογίκευση ακολουθιών, την εφαρμογή της επαγωγικής και απαγωγικής μεθόδου και τον υπολογισμό. Ακολουθώντας, οι ικανότητες της Σωματικής-Κινησιασθητικής Νοημοσύνης εντοπίστηκαν μέσω απόψεων που είχαν να κάνουν με αθλήματα, χορό, δραστηριότητες εξωτερικού χώρου και αναγνώριση της γλώσσας του σώματος. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την ανάγκη έκφρασης της Μουσικής Νοημοσύνης, οι απόψεις των μαθητών βασίστηκαν στην ικανότητα διάκρισης ήχων, τόνων και μελωδιών καθώς και των συναισθημάτων που τα παραπάνω προκαλούν. Αναφορικά με τη Χωρική Νοημοσύνη, το ερωτηματολόγιο διερεύνησε την αντίληψη και την κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στα αντικείμενα και στο χώρο και την ικανότητα δημιουργίας διανοητικών εικόνων. Η έρευνα της Ενδοπροσωπικής Νοημοσύνης στηρίχθηκε στην αναγνώριση δυνατοτήτων για την κατάκτηση προσωπικών στόχων ακόμα και στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Αναλογικά, το ερωτηματολόγιο για τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη βασίστηκε στην ικανότητα συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας και στην ανάπτυξη θεμάτων από διαφορετικές πλευρές, προφορικά και γραπτά. Το τελευταίο μέρος σχετίζεται με τη Νατουραλιστική Νοημοσύνη, όπου η έννοια της φύσης και των πλασμάτων της και η ευαισθητοποίηση του ανθρώπου απέναντί τους κυριαρχούν.

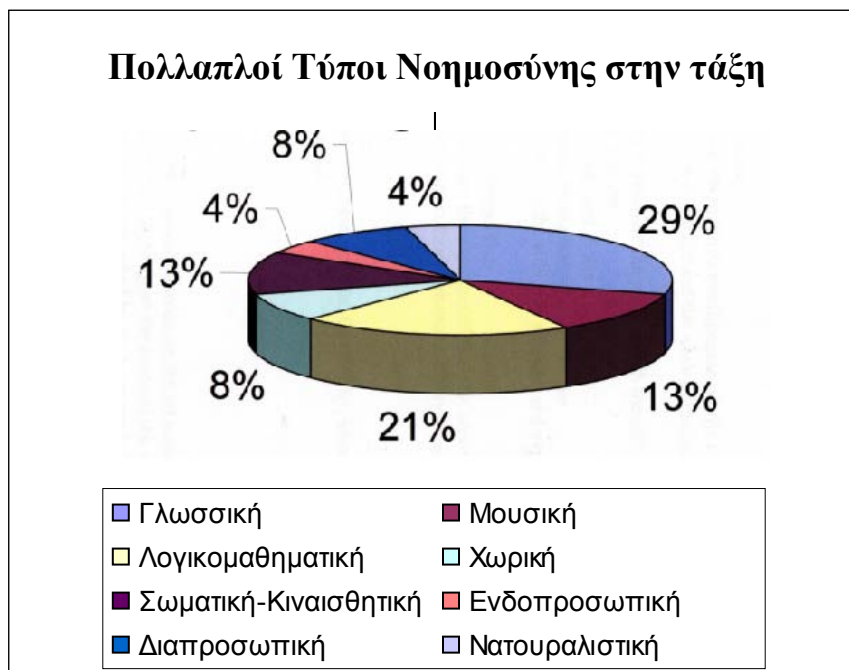
Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στηρίχθηκε σε δομημένες συνεντεύξεις μαθητών με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αναλυτικότερα, την ώρα του διαλείμματος η εκπαιδευτικός ρωτούσε έναν - έναν τους μαθητές ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν στον τρόπο που εκλάμβαναν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, στην ικανοποίησή τους ή όχι από τους προσφερόμενους τρόπους μάθησης, καθώς επίσης και στις προτάσεις τους που εξέφραζαν τις βαθύτερες ανάγκες τους.

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανέδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές διαθέτουν Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης, με κυρίαρχες τη Γλωσσική και τη Λογικομαθηματική Νοημοσύνη, (με επτά μαθητές στην καθεμία) γεγονός που δεν αποτελεί έκπληξη αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί πρωταρχικά αυτές τις νοημοσύνες. Ακολουθούν ισομερώς (τρεις σε κάθε περίπτωση) οι μαθητές της Σωματικής-Κινησιασθητικής και Μουσικής Νοημοσύνης, ενώ στη Χωρική Νοημοσύνη ανήκουν δύο μαθητές. Αναφορικά με την Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη, δύο μαθητές την αντιπροσωπεύουν, πράγμα που ισχύει και στη Νατουραλιστική Νοημοσύνη, καταδεικνύοντας πιθανώς την έλλειψη γνώσης και κατανόησης του φυσικού κόσμου στην εποχή μας. Η Διαπροσωπική Νοημοσύνη εκπροσωπείται από έναν μαθητή στη συγκεκριμένη τάξη.

Οι συνεντεύξεις εξέπληξαν την εκπαιδευτικό, αφού κατά τη διάρκειά τους, ξεδιπλώθηκαν οι σκέψεις των μαθητών για την ξένη γλώσσα, διαφάνηκε η αγάπη τους αλλά παράλληλα εκδηλώθηκε και ο προβληματισμός τους για τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που δίνει έμφαση στις γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Αναλυτικότερα, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους στο να ακούν μουσική ή να παίζουν παιχνίδια λέξεων αντί της κλασικής ορθογραφίας και στο να μαθαίνουν τα χρώματα και τις προσμίξεις τους στην αίθουσα των καλλιτεχνικών.

Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, τα οποία απεικονίζονται στο γράφημα που ακολουθεί, η εκπαιδευτικός οργάνωσε ένα σχέδιο εργασίας (project) στο πλαίσιο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς βασιζόμενο σε ιδέες που αναλύονται εκτενέστερα παρακάτω και καλύπτοντας όλο το φάσμα των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, που αντιπροσώπευαν τους μικρούς μαθητές. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση του σχεδίου εργασίας με τίτλο «Στα βήματα του El Greco».



Πρώτη φάση

Αρχικά, όλοι οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ερωτήσεων-γνώσεων, όπου προσπαθούν να μαντέψουν το όνομα του ζωγράφου που θα τους απασχολήσει. Οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού είναι μονολεκτικές (yes/no απαντήσεις). Όταν το όνομα του ζωγράφου αποκαλυφθεί, οι μαθητές της Γλωσσικής Νοημοσύνης βρίσκουν πληροφορίες για τη ζωή του και εν ίδει σημειώσεων τις παρουσιάζουν στην τάξη. Παράλληλα, οι μαθητές της Λογικομαθηματικής Νοημοσύνης, βρίσκουν το νησί της Κρήτης στο χάρτη της Ευρώπης και ακολουθούν τα βήματα του ζωγράφου σε Βενετία, Ρώμη και Τολέδο με τη βοήθεια αυτοκόλλητων, έτσι ώστε να είναι ορατά σε όλη την τάξη. Η δημιουργία του γεωφυσικού χάρτη της Κρήτης, αναλαμβάνεται από τους μαθητές της Χωρικής και Νατουραλιστικής Νοημοσύνης, οι οποίοι με τη βοήθεια των Λογικομαθηματικών τύπων, αντιπαραβάλουν στοιχεία έκτασης, καιρικών συνθηκών και περιβάλλοντος ανάμεσα στα παραπάνω μέρη. Κατόπιν, οι Λογικομαθηματικοί τύποι υπολογίζουν τις αποστάσεις των ταξιδιών του El Greco, χρησιμοποιώντας χιλιόμετρα για την ξηρά και ναυτικά μίλια για τη θάλασσα.

Συνεργαζόμενοι οι Λογικομαθηματικοί, Γλωσσικοί, Διαπροσωπικοί και Χωρικοί τύποι, συγκεντρώνουν πληροφορίες για την οργάνωση της ζωής (πληθυσμός, οικονομική άνθιση, διοίκηση, τέχνες, επιτεύγματα της εποχής, κτλ.) σε Κρήτη, Βενετία, Ρώμη και Τολέδο, το 16^ο αιώνα, ανατρέχοντας στη σχολική βιβλιοθήκη ή στο διαδίκτυο. Επίσης, χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο της Γεωγραφίας για άντληση πληροφοριών σε σχέση με το παρόν και αναφέρουν τα ευρήματα στην τάξη κάνοντας μια συγκριτική αντιπαράθεσή τους. Οι μαθητές της Ενδοπροσωπικής και της Διαπροσωπικής Νοημοσύνης, μέσω της «ενσυναίσθησης», κρατούν ένα ημερολόγιο όπου καταγράφουν φιλοδοξίες, συναισθήματα, φόβους, ελπίδες, κτλ. του ζωγράφου και το παρουσιάζουν στην τάξη ή στον πίνακα ανακοινώσεων.

Δεύτερη φάση

Με τη βοήθεια ενός προβολέα για slides, προβάλλουμε τον πίνακα του El Greco «Η Γέννηση» τον οποίο οι μαθητές παρατηρούν δίχως να γνωρίζουν τον τίτλο του. Οι μαθητές της Χωρικής Νοημοσύνης αναλαμβάνουν να εκφέρουν τη γνώμη τους για τον πίνακα, το θέμα του, τις κυρίαρχες φιγούρες και τα συναισθήματα που τους προκαλεί. Με τη βοήθειά τους, όλοι οι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν τον τίτλο του πίνακα, δικαιολογώντας την άποψή τους. Εφοδιασμένοι με νερομπογιές από το μάθημα των Εικαστικών, οι Γλωσσικοί, οι Κινησθητικοί και οι Χωρικοί μαθητές, παρουσιάζουν τα βασικά χρώματα και τα συμπληρωματικά με ανάμειξη των πρώτων. Σε αυτό το σημείο, οι Λογικομαθηματικοί και οι Χωρικοί τύποι αναλύουν τα χρώματα του πίνακα με λεπτομέρειες, αναφερόμενοι επίσης στον τόνο τους, την ένταση και στο συμβολισμό τους. Ακολούθως, οι Γλωσσικοί και οι Χωρικοί τύποι σχολιάζουν ή σχεδιάζουν τα σχήματα και τις γραμμές που χρησιμοποιήθηκαν. Εστιάζοντας στα συναισθήματα, οι Ενδοπροσωπικοί και Γλωσσικοί τύποι κατασκευάζουν έναν «ιστό αράχνης» με λέξεις που σχετίζονται με αυτά, κατηγοριοποιώντας τις λέξεις σε σχέση με την ένταση των συναισθημάτων που περιγράφουν. Έπειτα, οι Χωρικοί και Διαπροσωπικοί τύποι, κλείνοντας τα μάτια, φαντάζονται τον πίνακα και παρουσιάζουν προφορικά τα συναισθήματα των προσώπων που απεικονίζει. Η δεύτερη φάση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μιας περιγραφής από τους Γλωσσικούς και τους Ενδοπροσωπικούς τύπους που εστιάζεται στα συναισθήματά τους, σαν να ήταν παρόντες στη σκηνή του ζωγραφικού πίνακα. Για βοήθεια, μπορούν να ανατρέξουν στη σχετική ενότητα του βιβλίου των Θρησκευτικών.

Τρίτη φάση

Οι Λογικομαθηματικοί τύποι ενημερώνονται ότι «Η Γέννηση» ήταν ο τελευταίος πίνακας του El Greco. Συγκεντρώνουν πληροφορίες από τα πρώιμα έργα του, όταν βρισκόταν στην Κρήτη, τη Βενετία ή τη Ρώμη, και συγκρίνοντάς τα, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές. Στη συνέχεια, οι Μουσικοί, οι Διαπροσωπικοί, οι Γλωσσικοί και οι Χωρικοί τύποι, απολαμβάνουν το άκουσμα Χριστουγεννιάτικων ύμνων, κάνουν σχόλια για τη Βυζαντινή μουσική και με λέξεις ή ζωγραφική εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκαλούνται. Το σχέδιο εργασίας φτάνει στο τέλος του, όταν οι Χωρικοί, οι Κινησθητικοί και οι Διαπροσωπικοί μαθητές, αναπαριστούν τους χαρακτήρες του πίνακα με τη μορφή ενός tableau vivant (ζωντανός πίνακας).

Εφαρμογές - συμπεράσματα

Το ανωτέρω σχέδιο εργασίας, το οποίο περιγράφηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη, αξιοποίησε σε μέγιστο βαθμό το δυναμικό της τάξης και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εκλήφθηκε ως μια θετική εμπειρία από τη διδάσκουσα και τους μικρούς μαθητές. Έτσι,

κάθε μαθητής, ανάλογα με τον *τύπο νοημοσύνης* στον οποίο ανήκει, εξάσκησε με δημιουργικό τρόπο τις δεξιότητές του. Όλα τα οφέλη που ακολουθούν αποδεικνύονται από την αξιολόγηση που διενέργησε η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τη νεαρή ηλικία των μαθητών, αφού μια τυποποιημένη μορφή αυτής, εύκολα μπορεί να προκαλέσει ανησυχία και άγχος και να διαταράξει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Hughes 1989: 199, Goleman 1995: 300-302). Κρίθηκε λοιπόν σκόπιμη, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα των μικρών μαθητών και τους *Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης* τους, η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες εμπλέκουν τους ίδιους σε μια επικοινωνιακή βάση (Rixon 1992: 88). Αναλυτικά, υποδείχτηκε φάκελος υλικού που περιέχει αντιπροσωπευτικές εργασίες του κάθε μαθητή, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το βαθμό προόδου του σε μια δεδομένη χρονική περίοδο (Genesse & Urshur 1996: 99, Smith 1995: 6). Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του φακέλου υλικού για το υλοποιηθέν σχέδιο εργασίας περιελάμβανε όχι μόνο γραπτές εργασίες αλλά και οπτικό και ακουστικό υλικό.

Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτικός πρότεινε τη διατήρηση του ημερολογίου του μαθητή με το σκεπτικό ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εναλλακτικής αξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους, τι τους φάνηκε εύκολο ή τι τους δυσκόλεψε, έτσι ώστε επιπλέον δουλειά να γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση. Πρακτικά, το ημερολόγιο του μαθητή προωθεί τις δεξιότητες της αυτοαξιολόγησης, της ενδοσκοπήσης και τη *μεταγνώση* παρέχοντας ποιότητα στη μάθηση (Williams & Sternberg 1993: 321, Ellis 1999: 14).

Κατ' επέκταση, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης που παράλληλα προτείνονται, ενδείκνυνται για τους μαθητές της *Ενδοπροσωπικής Νοημοσύνης*, μιας και ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για τη διαδικασία που ακολούθησαν, με σκοπό την επίτευξη των στόχων μεμονωμένων εργασιών. Η καταγραφή αυτή, μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερος χρήσιμη, διότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει τα διανοητικά μονοπάτια των μαθητών, να κατανοήσει τις γνωστικές τους ικανότητες και να αντιληφθεί τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Στα πλαίσια μιας πιο προσωπικής αξιολόγησης του σχεδίου εργασίας, η εκπαιδευτικός αξιολόγησε τη συνολική επίδοση των μαθητών σε φύλλα παρατήρησης υπό τη μορφή σημειώσεων, καταγράφοντας το βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας ή άλλα σχόλια που συνεισφέρουν στη γενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών ήταν ποικίλα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της *Γλωσσικής Νοημοσύνης* ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών, γραπτής παρουσίασης ευρημάτων, ανάλυσης ιστοριών και κατασκευής ερωτηματολογίων. Όσοι ανήκουν στη *Λογικομαθηματική Νοημοσύνη*, εργάστηκαν πάνω σε χάρτες και διαγράμματα, χρησιμοποιώντας μαθηματικούς τύπους υπολογισμού, κατηγοριοποίησης, σύγκρισης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων ενός ερωτηματολογίου. Οι μαθητές της *Σωματικής-Κινησιακής Νοημοσύνης*, πειραματίστηκαν με το σώμα τους και παρουσίασαν ένα «ζωντανό πίνακα» (*tableau vivant*), έπαιξαν παντομίμα και ασχολήθηκαν με χρώματα και σκιάσεις. Η συνεισφορά των μαθητών της *Μουσικής Νοημοσύνης*, ήταν η σύνθεση και η εκτέλεση ενός μουσικού θέματος, η οποία έδωσε ρυθμό και ζωντάνια στην τάξη. Η κατασκευή σχεδιαγραμμάτων και χαρτών με τα γεωγραφικά τους χαρακτηριστικά, η συμβολή τους στην εποικοδομητική κριτική των έργων τέχνης αναφορικά με τα χρώματα και τη συμμετρία αποτέλεσαν το πεδίο εργασίας των μαθητών της *Χωρικής Νοημοσύνης*. Η ομάδα των μαθητών της *Ενδοπροσωπικής Νοημοσύνης*, έγραψε φύλλα ημερολογίου, αφηγήσεις, αναφορές, περιγραφές, ανέλυσε ένα σχεδιάγραμμα και δούλεψε πάνω στα δεδομένα του ερωτηματολογίου. Η συλλογική εργασία των ομάδων οργανώθηκε και παρουσιάστηκε από τους μαθητές της

Διαπροσωπικής Νοημοσύνης, οι οποίοι εργάστηκαν εκμεταλλευόμενοι τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τέλος, οι μαθητές της *Νατουραλιστικής Νοημοσύνης*, συγκέντρωσαν στοιχεία για το φυσικό περιβάλλον (χλωρίδα και πανίδα) και τις καιρικές συνθήκες, συμβάλλοντας στην πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας.

Συμπερασματικά, η εργασία των μικρών μαθητών με την *ευρετική-ανακαλυπτική* μέθοδο σε *ομαδοσυνεργατικό* πλαίσιο και η εξάσκηση των ικανοτήτων τους, βάση των *Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, προήγαγαν την ενεργητική συμμετοχή όλων, αναπτύσσοντας την *αυτονομία* τους και εξοπλίζοντάς τους με δεξιότητες ζωής. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας έγινε συνείδηση. Ακόμη και οι πιο αδύναμοι μαθητές, οι οποίοι συχνά αισθάνονται άβολα στο σχολικό περιβάλλον, μιας και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ενισχύει κυρίως γλωσσικές και λογικομαθηματικές δεξιότητες, υποβιβάζοντας τη σπουδαιότητα άλλων, αντιλήφθηκαν τη μάθηση ως ένα παζλ, η σύνθεση του οποίου προϋποθέτει διαφορετικές, αλλά εξίσου σημαντικές δεξιότητες και στρατηγικές.

Η ανάγκη προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από αυθεντικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων διανθισμένη με στοιχεία κριτικής σκέψης, ως μέρος μιας *μεταγνωστικής* διεργασίας, λειτούργησε ως συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ των γνωστικών επιπέδων (Kallenbach & Viens 2002, Shore, 2004: 114, Noble 2004: 194). Δικαίως ο Howard Gardner (1983), όπως επίσης και η εκπαιδευτική κοινότητα, συχνά αναρωτιούνται για την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης που βασίζεται στη στείρα απομνημόνευση, μη συνάδοντας με τα νέα δεδομένα των ερευνών. Φυσικά, δεν προτείνεται η αντικατάσταση του Προγράμματος Σπουδών από αντίστοιχο αποκλειστικά βασισμένο στους *Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης*, γιατί κάτι τέτοιο προϋποθέτει διαφορετικές δομές και σχεδιασμό. Επειδή όμως, κανένα Πρόγραμμα Σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια (Eisner 2004: 32-33), η θεωρία των *Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης* μέσα σε ένα *διαθεματικό* πλαίσιο, λειτουργεί συμπληρωματικά, δίνοντας ώθηση στην πνευματική καλλιέργεια των μικρών μαθητών (Armstrong 1994). Δεδομένων των παραπάνω, η διαμόρφωση της σχολικής τάξης πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να προκύπτουν για τους μικρούς μαθητές τα εξής οφέλη (Campbell *et al.* 1992: 173):

- Θετικό, συναισθηματικό κλίμα αποδοχής.
- Ευπροσάρμοστες, αναλόγως των συνθηκών, διδακτικές μέθοδοι.
- Σαφείς κανόνες στην τάξη σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.
- Δυνατότητα ατομικής και ομαδικής εργασίας.
- Δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων από το μαθητή, με κίνηση.
- Κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό και κατασκευή χειροτεχνημάτων.
- Σύνδεση με τον κοινωνικό ιστό και τον κόσμο των ενηλίκων.

Επιπλέον, η *ολιστική* μεθοδολογία προσέγγισης των μικρών μαθητών, υπό το πρίσμα της ομπρέλας διαφορετικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, προήγαγε επιτυχώς τους υπάρχοντες *Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης*, δημιουργώντας ένα περιβάλλον, όπου οι μικροί μαθητές θέτουν στόχους και αυτοαξιολογούνται (Webb 1996). Αναμφισβήτητα, γονείς και μαθητές, έρχονται στη σχολική κοινότητα με ήδη διαμορφωμένη άποψη και προσδοκίες σχετικά με την ξένη γλώσσα (Dornyei 2001: 119). Γι' αυτό το λόγο, η εκμάθησή της δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά σε δραστηριότητες γνωστικού τύπου αλλά σε ευφάνταστες, *διαθεματικές* εργασίες με κίνητρα ενδιαφέροντος για κάθε μαθητή (Dornyei 2003: 9, Dornyei 1998: 120, Resnick 1989).

Επιλέγοντας αυθεντικό υλικό ή κείμενα, τα οποία δεν έχουν αρχικώς προταθεί για εκπαιδευτική χρήση (Williams & Moran 1989: 219), έγινε δυνατή η σύνδεση του

μικρόκοσμου της τάξης με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες του ατόμου (Nuttall 1996: 172). Μια τέτοια επιλογή λειτούργησε ως ερέθισμα για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων, πραγματοποιήσιμων, εξαιτίας της εύκολης πρόσβασης σε πολλαπλές πηγές (Widdowson 1978). Έτσι, το αυθεντικό-χρηστικό υλικό εξυπηρέτησε ικανοποιητικά τις ανάγκες των μικρών μαθητών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συζήτησης, αδιαμφισβήτητα, ο πολυσχιδής ρόλος του εκπαιδευτικού, ως *διαμεσολαβητή* και *διευκολυντή* της μάθησης αναδείχτηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Με τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας στην τάξη, την παροχή κινήτρων, τη διαρκή αναθεώρηση, τον επαναπροσδιορισμό βραχύβιων στόχων και το σεβασμό της ατομικότητας των μαθητών σε επίπεδο δεξιοτήτων, επιτεύχθηκε η προσωπική καταξίωση του εκπαιδευτικού, μέσω της ευόδωσης της στοχοθεσίας του (Ματσαγγούρας 1998).

Επίλογος

Εν κατακλείδι, μέσω των θεματικών σχεδίων εργασίας, αναδείχθηκαν οι *Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης* των μαθητών, συνεισφέροντας στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ικανότητες και τα ταλέντα τους. Αναπτύχθηκαν οι γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους, με την απόκτηση τεχνικών που προσομοιάζουν στην πραγματικότητα. Καλλιεργήθηκαν η αυτοεκτίμηση των μικρών μαθητών και η επίγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους. Δημιουργήθηκαν δεσμοί συνεργασίας μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και μέσα σε ένα «ασφαλές» περιβάλλον ξεδιπλώθηκε το δυναμικό της τάξης. Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα ήταν περιορισμένη, η ανάδειξη της ύπαρξης *Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, κάνει την ανάγκη διερεύνησής τους από το μέρος του εκπαιδευτικού αναγκαία. Οι μαθητές διψούν για πλουραλισμό στις μεθόδους προσφερόμενης γνώσης ασφικτώντας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που απευθύνεται κυρίως σε όσους υπερέχουν σε γλωσσικές ή μαθηματικές δεξιότητες. Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι η προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της υποστήριξης των *Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, κρίνεται απαραίτητη για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό που οφείλει να ενσωματώνει με κριτική ματιά τα ερευνητικά δεδομένα στην εκπαιδευτική πράξη, αποτελώντας το έναυσμα για μελλοντική έρευνα.

Author's e-mail: t123123@otenet.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, L., Campbell, B., and Dickinson, D. (1992). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Stanwood, WA: New Horizons for Learning.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory, research and applications*. Oxford: Blackwell.
- Eisner, E. W. (2004). 'Multiple intelligences: its tensions and possibilities.' *Teacher College Record*, 106/1: 31-39.
- Ellis, G. (1999). 'Children's literature as a means of developing metacognitive awareness.' *IATEFL Young Learners SIG Newsletter*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1991). 'Intelligence in seven steps'. Reprinted from *Intelligence Connections*, Fall 1991. Available at: <http://www.davidlazeargroup.com/multi-intell/articles/MI-7Steps.htm>.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Genesse, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Harlow, Essex: Longman.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kallenbach, S. & Viens, J. (2002). 'Open to interpretation: multiple intelligences theory' in *Adult literacy education (NSCALL Report 21)*. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum*. Chicago: Zephyr Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Noble, T. (2004). 'Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation.' *Teachers College Record*, 106/1: 193-211.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.
- Puchta, H. & Rinvolucri, M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL*. Helbling Languages.
- Resnick, L. B. (Ed.) (1989). *Introduction in knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rixon, S. (1992). 'State of the art article: English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world.' *Language Teaching*, 25/2.
- Shearer, C. B. (2004). 'Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student achievement.' *Teachers College Record*, 106/1: 147-162.
- Shore, J. R. (2004). 'Teacher education and multiple intelligences: a case study of multiple intelligences and teacher efficacy in two teacher preparation courses.' *Teachers College Record*, 106/1: 112-139.
- Smith, K. (1995). 'Assessing and testing young learners: can we? should we?' In D. Allen (Ed.). *Entry points: papers from a symposium of the research, testing and young learners Special Interest Groups*. Whitstable: IATEFL, 1-10.
- Smith, M. K. (2002). 'Howard Gardner and multiple intelligences.' The Encyclopedia of Informal Education, <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of intelligence: exploring how students learn*. California: Corwin.
- Webb, R. (1996). *Cross-curricular primary practice: taking a leadership role*. London: Falmer.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, E. & Moran, C. (1989). 'Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English.' *Language Teaching*, 22/4: 217-228.
- Williams, W. M. & Sternberg, R. J. (1993). 'Seven lessons for helping children make the most of their abilities.' *Educational Psychology*, 13/3- 4: 317-331.