

**ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ
ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ¹**

**A STUDY PROBING FOR MULTIPLE
INTELLIGENCES IN SECONDARY SCHOOL
TEXTBOOKS OF SELECTED SCHOOL SUBJECTS
IN THE PRESENT CURRICULUM**

Κλεοπάτρα Νταλλή
Φιλολόγος, Καθηγήτρια ΔΕ
cleopnta23@gmail.com

Γεώργιος Φλουρής
Καθηγητής ΕΚΠΑ
gflouris2000@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή περιγράφει με συντομία τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (ΠΤΝ) του Howard Gardner, η οποία υποστηρίζει τη θέση ότι η νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη και ενιαία –όπως αποτυπώνεται με τη μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης (στα IQ tests) – αλλά συνίσταται από τουλάχιστον οκτώ διακριτούς Τύπους Νοημοσύνης (TN), καθιστώντας το άτομο μοναδικό μέσα στον πλουραλισμό των ικανοτήτων του. Δεδομένων των νομικών πλαισίων της χώρας μας για «ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών» αναμένεται ότι τα γνωστικά περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και οι δραστηριότητες που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια θα είναι «πολυτροπικά», έτσι ώστε μέσω αυτών να διευκολύνονται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν το σύνολο των πολλαπλών διαστάσεων ανάπτυξης των μαθητών τους. Με βάση την ανωτέρω προσέγγιση διεξήχθη μια μελέτη ανάλυσης περιεχομένου σε επιλεγμένα σχολικά εγχειρίδια του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να εξεταστεί πόσο «ευφυή» είναι τα σχολικά βιβλία και ποιοι TN αναδεικνύονται σε αυτά. Στο εν λόγω πλαίσιο, η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο εκπροσωπούνται και προωθούνται οι οκτώ TN του Gardner σε επιλεγμένα σχολικά εγχειρίδια τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας, τόσο στα βιβλία του μαθητή όσο και στα τετράδια εργασιών. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι οι δραστηριότητες των παραπάνω εγχειριδίων δεν καλλιεργούν τους πολλαπλούς TN, ώστε να καλύπτουν σφαιρικά τις ανάγκες ανάπτυξης όλων των μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι μόνο οι μαθητές που παρουσιάζουν το

πλεονέκτημα να έχουν ευχέρεια σε συγκεκριμένους ΤΝ –π.χ. στη Γλωσσική και στη Λογικομαθηματική Νοημοσύνη– θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις δραστηριότητες των εγχειριδίων που αναλύονται. Άλλο βασικό εύρημα της μελέτης αποτελεί η αποκάλυψη ότι οι δύο αυτοί ΤΝ κυριαρχούν σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάζονται, καθώς πιθανά οι ΠΤΝ δεν αναπτύσσονται σε όλο το φάσμα τους (8 ΤΝ) με εξαίρεση την κυρίαρχη παρουσία της Γλωσσικής και Λογικομαθηματικής Νοημοσύνης. Παρόμοια ευρήματα έχουν διαπιστωθεί σε προηγούμενες σχετικές μελέτες προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνιστάται, επομένως, κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση να καλλιεργείται όλο το εύρος των ΤΝ στα σχολικά εγχειρίδια και τις δραστηριότητές των μαθητών, μέσω της πολλαπλής αναπαράστασης του διδακτικού περιεχομένου και των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, καθώς και μέσω της ισότιμης ενεργοποίησης των «πυλών εισόδου» όλων των ΤΝ, όπως προτείνεται από τον ιδρυτή της θεωρίας, Howard Gardner.

Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, σχολικά εγχειρίδια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάλυση περιεχομένου, πρόγραμμα σπουδών, δραστηριότητες μάθησης, βιβλία μαθητών, τετράδια εργασιών.

Abstract

This study highlights Howard Gardner's theory which supports the position that intelligence is not of a single type-as measured by the I.Q. test but it is comprised of at least eight relatively different capabilities. Given the formal announcements of the Greek Ministry of education about 'holistic development of students' it is expected that curriculum subjects and learning activities in the textbooks will be multi modal so that they will allow teachers to cultivate in students multiple dimensions of cognitive, emotional and social development. Based on the above conceptualization, a content analysis study was conducted in selected curriculum textbooks, at the secondary level, in order to ascertain how "intelligent are the textbooks" under analysis and what varieties of intelligences are reflected in them. To this end, the present study probed for Gardner's eight types of intelligences in selected school textbooks of secondary education, namely Language arts and history textbooks as well as student books. The analysis at hand revealed that the learning activities of the above textbooks do not lead to multiple intelligences (MI) in order to better tailor to the needs of all students. Additionally, it was found out that only those students who possess the advantage of having fluency in linguistic and logical-mathematical types of intelligences will be able to master the prescribed activities. Another major finding of the study revealed that these two types of intelligences seem to dominate in all school subjects under analysis. Furthermore, the results revealed that the array of MI of the textbooks analyzed is limited, with the exception of linguistic and logical-mathematical intelligences. Similar results were also found in previous curriculum and textbook studies conducted at the

elementary level in Greece. It is recommended that a multiplicity of intelligences ought to be cultivated via all school subjects and activities in compulsory education, through the multiple representation of content and appropriate teaching strategies as well as by presenting equally the 'entry points' of all intelligences as suggested by the founder of the theory, Howard Gardner.

Key words

Multiple intelligences, school textbooks, secondary school level, content analysis, curriculum, learning activities and student books.

0. Εισαγωγή

Η έννοια της νοημοσύνης, ως επιστημονικός όρος, απασχόλησε συστηματικά τους Ηειδικούς από τον 19^ο αι και αποτέλεσε έκτοτε ένα από τα κατεχοχίν αμφιλεγόμενα θέματα. Οι ατομικές διαφορές αλλά και η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης νόησης έχει προκαλέσει μεγάλη συζήτηση για το τι είναι νοημοσύνη και ποιες λειτουργίες επιτελεί, ενώ η ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών και θέσεων, ως προς το θέμα αυτό, έχει γίνει αιτία πολλών διαμαχών. Τα ποικίλα ευρήματα και οι διαπιστώσεις γύρω από τον εγκέφαλο, το νου, τη μάθηση και την ανάπτυξη παράγουν διαφορετικές θέσεις και θεωρίες που αφορούν στις εννοιολογήσεις για τη νοημοσύνη και τον ανθρώπινο νου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία δείχνει ότι επικρατεί αρκετή σύγχυση ακόμη και ανάμεσα στους ειδικούς, ως προς τη φύση, τη χρήση, τους παράγοντες διαμόρφωσης, την 'προβλεψιμότητα' και άλλες ακόμη λειτουργίες της νοημοσύνης. Εκτός από το ότι αποτελεί σημαντικό ακαδημαϊκό ζήτημα, όπως θα φανεί στη συνέχεια, συνιστά ταυτόχρονα και ένα φλέγον κοινωνικο-πολιτικό θέμα, εφόσον επηρεάζει άμεσα τη χάραξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής μιας χώρας (Κατή, 1990, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, Hayes, 1998, Καλογιαννάκη, 2011).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια οι θέσεις/αντιλήψεις γύρω από την ενιαία διάσταση της νοημοσύνης έχουν αλλάξει. Ολοένα και περισσότεροι ψυχολόγοι κάνουν λόγο για την πολυπλοκότητα της νοημοσύνης και για το πολυδιάστατο συνεχές των νοητικών, των συναισθηματικών, των κοινωνικών και άλλων ικανοτήτων που διαθέτουν τα «έξυπνα» ή νοήμονα άτομα. Αν και οι απόψεις σχετικά με την πολυδιάστατη φύση της νοημοσύνης έχουν διατυπωθεί και πολύ παλιότερα, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διαμορφωθεί τεκμηριωμένες και εύχρηστες θεωρίες για το θέμα αυτό. Οι θέσεις που αντιμετώπιζαν τη νοημοσύνη ως ενιαία, κληρονομική και αμετάβλητη και εκτιμούσαν την επάρκειά της μέσα από τυποποιημένες ψυχομετρικές τεχνικές ή τεστ έχουν χάσει την ισχύ τους, όπως έχουν δείξει πολλές μελέτες στην Ανθρωπολογία, στις Γνωστικές Επιστήμες, στις Νευροεπιστήμες κι άλλους κλάδους (Stenberg

1985, Howe, 1997, Gardner 1983, 1993, 1999α, 2010, Eggen & Kauchac, 2001, Dickinson, 2002, Φλουρής 2001, 2005α, β).

Πιο συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες έρευνες στοιχειοθετούν ότι η νοημοσύνη δεν έχει μια ενιαία διάσταση, αλλά αποτελείται από πολλαπλά νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και λοιπά συστήματα (modality view of intelligence), τα οποία είναι έμφυτα σε όλα τα άτομα. Οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν είναι ένα 'ενιαίο μηχάνημα' που επιτελεί διάφορες λειτουργίες, με την ίδια ισχύ και για όλους τους σκοπούς, ανεξάρτητα από το γνωστικό περιεχόμενο και το συγκείμενο» (Gardner, 1999: 32). Το αξίωμα αυτό, φαίνεται να αποδέχονται πολλοί σύγχρονοι ψυχολόγοι και ερευνητές στις ημέρες μας (Ceci, 1990, Sternberg, 1985, 1999, Anderson, 1992, Gardner, 1983, 1995, 1999α, 2010, Goleman, 1996, Caine & Caine, 1994, Howe, 1997, Armstrong, 2000 κ.ά.).

1.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και οι βασικές της παραδοχές

Η ψυχομετρική παράδοση που αφορά στο δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ) κυριάρχησε μέχρι το πρόσφατο παρελθόν και είχε αφετηρία τη μονιστική θέση για τη νοημοσύνη, ως ενιαία διάσταση, η οποία θεωρήθηκε ότι ήταν ένα βιογενετικό «κληροδοτήμα» ορισμένων μόνο ανθρώπων. Η ενιαία διάσταση της νοημοσύνης, επιδίωξε σε γενικές γραμμές να «μετρήσει», κυρίως, τις γλωσσικές και λογικομαθηματικές δεξιότητες και βάσει του αποτελέσματος αυτού -δηλαδή, το πηλίκο των δύο αυτών ικανοτήτων- να κατατάξει τα άτομα σε περισσότερο ή λιγότερο «έξυπνα», αλλά και να «προβλέψει» τις επιδόσεις τους στο σχολείο, στο επάγγελμα και κατ' επέκταση στη ζωή. Η πρακτική αυτή θεωρήθηκε ελλιπής γιατί ανάμεσα στα άλλα, συρρικνώνει την ποικιλία του ανθρώπινου δυναμικού σε ελάχιστες ικανότητες -δηλαδή, γλωσσικές και λογικομαθηματικές- οι οποίες, παρά τη σημαντικότητα και την αξία που είχαν στο παρελθόν και θα έχουν, ενδεχομένως, στο μέλλον, δεν παύουν να αποτελούν ένα ελλείμμα σε σχέση με τον πλουραλισμό επιπρόσθετων ικανοτήτων, που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι, οι οποίες συνιστούν τη νοήμονα σκέψη ή/και συμπεριφορά τους.

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (ΠΤΝ) του Gardner (1983, 1993, 1999, 2010) αποτελεί «αίρεση» στην παραδοσιακή αντίληψη για τη νοημοσύνη και επιδιώκει να ανατρέψει το μονισμό της ενιαίας θεώρησής της, θέση που αποδέχθηκαν και προώθησαν για πολλές δεκαετίες τα σχολεία της Δύσης, μέσα από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και τα σχολικά εγχειρίδια. Στη θεωρία του ο Gardner αμφισβητεί την εγκυρότητα του δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ), γιατί δεν ανταποκρίνεται στον πλουραλισμό των έμφυτων ικανοτήτων με τις οποίες γεννιούνται τα ανθρώπινα όντα. Σύμφωνα με τον Gardner όλα τα άτομα (με εξαίρεση εκείνα με νοητική υστέρηση, τα οποία όμως έχουν άλλες δυνατότητες) είναι σε θέση να λειτουργήσουν με ένα φάσμα από «σχετικά ανεξάρτητες» διακριτές νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κιναισθητικές και άλλες ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών και επίλυσης

προβλημάτων. Οι ικανότητες αυτές οδηγούν σε ποικίλες διαφοροποιημένες λειτουργίες, ενώ παράλληλα στοιχειοθετούν τους οκτώ τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι καθιστούν το άτομο μοναδικό.

Μια άλλη βασική παραδοχή είναι το γεγονός ότι οι τύποι νοημοσύνης είναι 'αξιακά ουδέτεροι'. Αυτό σημαίνει ότι κανένας τύπος δεν είναι a priori ανώτερος, από τους άλλους, αλλά αποκτά τη χρησιμότητα και «αξία» του, στο πλαίσιο ενός δεδομένου πολιτισμικού περιβάλλοντος ή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας μέσα στην οποία τα άτομα ζουν.

Κάθε τύπος νοημοσύνης συνίσταται από 'επιμέρους νοημοσύνες' (sub-intelligences) και διαθέτει το δικό του πυρήνα νευρωνικής και νοητικής δραστηριότητας, καθώς και τον αντίστοιχο 'υπολογιστικό μηχανισμό' (computational mechanism), βάσει του οποίου πραγματοποιούνται οι περαιτέρω επεξεργασίες του περιεχομένου που απηχεί συγκεκριμένες νοητικές ή άλλες δραστηριότητες (π.χ. γλώσσα, μουσική, κλπ) (Gardner, 1983, 1999, 2010). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ενιαίες και συγκεντρωτικές αποθεματικές ή άλλες δυνατότητες επεξεργασίας των πληροφοριών που μπορούν να ισχύουν γι' όλες τις ικανότητες ή τύπους νοημοσύνης στον ίδιο βαθμό. Για παράδειγμα, οι γενικές ή οριζόντιες ικανότητες, όπως π.χ. η προσοχή, η αντίληψη, η βραχυπρόθεσμη, η μακροπρόθεσμη μνήμη, οι μεταγνωστικές ικανότητες, κλπ., δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους τύπους νοημοσύνης. Διαφορετικά π.χ. πράγματα προσέχει ή αντιλαμβάνεται ένα άτομο, αν διαθέτει σε υπερεπάρκεια τη μουσική νοημοσύνη και διαφορετικά το άτομο που έχει πολύ αναπτυγμένη τη διαπροσωπική νοημοσύνη ή κάποιο άλλο τύπο νοημοσύνης. Η παραδοχή αυτή ενισχύεται και από τη θέση του Gardner ότι ο εγκέφαλος δεν είναι ένα 'ενιαίο μηχανήμα' που λειτουργεί με μια ορισμένη ισχύ, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και το συγκεκριμένο. Μάλιστα ο Gardner δίνει μεγάλη σημασία στο γνωστικό περιεχόμενο (π.χ. γλωσσικό, μουσικό κλπ.), γιατί έχει διαπιστώσει μέσα από τις έρευνες του, ότι είναι εκείνο που ενεργοποιεί τους αντίστοιχους μηχανισμούς του συγκεκριμένου τύπου νοημοσύνης. Η παραδοχή αυτή για τη σπουδαιότητα του γνωστικού περιεχομένου ενισχύεται και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της μαθησιακής διαδικασίας και αφορούν στη συγκεκριμενοποιημένη (contextualized learning) ή τη συγκυριακή (situated learning) μάθηση, οι οποίες αποκάλυψαν ότι η κατάκτηση του όποιου περιεχομένου απαιτεί ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο (Eggen & Kauchak, 2001). Σε διαφορετική περίπτωση το περιεχόμενο παραμένει μετέωρο ή αποστασιοποιημένο, γεγονός που δυσχεραίνει την περαιτέρω επεξεργασία και κατάκτησή του.

Μια άλλη, τέλος, παραδοχή της θεωρίας συνίσταται στη θέση ότι ο κάθε τύπος νοημοσύνης δεν είναι αμετάβλητος, αλλά υπόκειται σε αναπτυξιακές διαδικασίες. Βέβαια, ο κάθε τύπος νοημοσύνης έχει τη δική του περίοδο αναπτυξιακής εξέλιξης και εμφάνισης στη ζωή του ατόμου, αλλά δυναμικά αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

1.2. Το Πρόγραμμα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και η σημασία τους στη διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85 (άρθρο 1,§1) για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες...». Στην ίδια βάση θεμελιώνεται και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ), στο κείμενο του οποίου δηλώνεται ρητά ότι μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης είναι ότι «...επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή...», ενώ ειδικότερα για τη γλώσσα αναφέρεται ως ειδικός σκοπός η εξέλιξη των μαθητών σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.² Παράλληλα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (ΝΓ) (2011) τονίζεται ότι «ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών που μεταδίδονται τόσο με τα παραδοσιακά μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα) όσο και με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κ.τ.λ.)...» με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται «...νέες πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας...» αλλά και «...νέοι τρόποι πρόσληψης όχι μόνο του λόγου αλλά και όλων των μορφών πολιτισμικής και πολιτισμικής έκφρασης».³

Ως προς το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, το οποίο αν και τυπικά δε συνδέεται με τη ΝΓ, είναι όμως ουσιαστικά συνδεδεμένο με την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, σκοπός είναι «...η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης...» και «...η εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον».⁴ Επιπρόσθετα, το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου⁵ παρουσιάζει μεγάλη βαρύτητα, καθώς αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας σε μια τάξη που καλύπτει το μεταβατικό στάδιο από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) σε ανώτερη (Λύκειο).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μέρος του επίσημου προγράμματος – αυτού, δηλαδή, που έχει εγκριθεί από την πολιτεία προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία – και πιο συγκεκριμένα του 'εφαρμοσμένου' ή προς εφαρμογή σχολικού προγράμματος, εφόσον αποτελούν το βασικό αντικείμενο διδασκαλίας στην τάξη, ενώ αντικατοπτρίζουν ή πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις αρχές στις οποίες θεμελιώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.⁶ Πλείστα ερευνητικά συμπεράσματα έχουν καταδείξει πως το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μέχρι σήμερα ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία στηριζόμενοι σχεδόν αποκλειστικά– ενίοτε καθ' ολοκληρίαν –σε αυτό, ενώ αποτελεί το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας ως προς τα περιεχόμενα μάθησης και τις πηγές πληροφόρησης. Ταυτόχρονα, το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται απαραίτητο

για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές. Παράλληλα, το σχολικό αυτό μέσο ασκεί μια σειρά από λειτουργίες, οι οποίες το καθιστούν αυξημένης σημασίας, παρά το ότι σήμερα οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας διαδίδονται όλο και περισσότερο.⁷

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση των ΠΤΝ στο πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια είναι λιγοστές στη χώρα μας. Στην πραγματικότητα οι μοναδικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι τρεις. Η πρώτη αφορούσε τη σύγκριση ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και τα σχολικά εγχειρίδια της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού στην Ελλάδα (Παπαγελοπούλου, 2002). Η δεύτερη έρευνα διεξήχθη ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και απέβλεπε στο να συγκριθούν οι τελευταίες δύο μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (1982-2006), των προγραμμάτων αυτών (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2009α), ενώ η τρίτη έρευνα πραγματοποιήθηκε στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών του Δημοτικού της Αγγλίας και της Ελλάδας ως το 2005. Και στις τρεις έρευνες αυτές αποκαλύφθηκε πως υπερτερούσαν οι μονοδρομικές δραστηριότητες (εκείνες, δηλαδή, που υποστηρίζουν έναν ΤΝ), πράγμα που σημαίνει ότι υπήρξε μονοσήμαντη προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων και επομένως έλλειμμα ως προς την καλλιέργεια της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών μέσω των εν λόγω προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων.

3. Βασικός σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει ορισμένες από τις προϋποθέσεις που συνιστούν την *‘ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών’* μέσα από τη διερεύνηση της δυνατότητας καλλιέργειας και του βαθμού προώθησης των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (ΠΤΝ) σε ένα μέρος του *‘εφαρμοσμένου προγράμματος’* της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα σχολικά εγχειρίδια. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου (βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών μαθητή για καθεμιά από τις ανωτέρω τάξεις), καθώς και στο εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου (Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, βιβλίο μαθητή).

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας ήταν οι ακόλουθοι:

- 1) Να διεξαχθεί η συγκριτική εξέταση της προώθησης των ΠΤΝ ανάμεσα:
 - α) στα βιβλία του μαθητή (ΒΜ) και τα τετράδια εργασιών (ΤΕ) της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΓ) των Α', Β' και Γ' τάξεων για κάθε τάξη χωριστά (οριζόντια σύγκριση), αλλά και ανάμεσα στις τρεις αυτές τάξεις, τόσο μέσα από τα εκάστοτε

ΒΜ και τα εκάστοτε ΤΕ, όσο και μέσα από το σύνολο των δύο διδακτικών εγχειριδίων (ΒΜ και ΤΕ) κάθε τάξης (κάθετη σύγκριση), β) στα διδακτικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΓ) (μέσω των εγχειριδίων: ΒΜ και ΤΕ) και της Ιστορίας (μέσω του εγχειριδίου: ΒΜ) στη Γ' τάξη του Γυμνασίου.

- 2) Να διερευνηθεί, τόσο ο τρόπος προώθησης των ΠΤΝ συνολικά στις τάξεις του Γυμνασίου μέσα από όλα τα διδακτικά εγχειρίδια της ΝΓ που αφορούν το μαθητή (ΒΜ και ΤΕ), όσο και η ενδεχόμενη επίδραση που ασκεί η εμφανιζόμενη προώθηση των ΠΤΝ στα εν λόγω εγχειρίδια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές⁸.

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Το κεντρικό ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:

Πώς εκπροσωπείται η θεωρία του Gardner και διεξάγεται η προώθηση των ΠΤΝ στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ΝΓ σε καθεμιά από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου που αφορούν τον μαθητή (ΒΜ και ΤΕ) καθώς και σε αυτό της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα εξής:

- 1) Ποιοι τύποι νοημοσύνης εκπροσωπούνται-προωθούνται: α) στη ΝΓ Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (σε κάθε ΒΜ και σε κάθε ΤΕ χωριστά); β) στο εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου;
- 2) Με ποιον τρόπο εκπροσωπούνται-προωθούνται οι ΠΤΝ: α) στο διδακτικό αντικείμενο της ΝΓ καθεμιάς τάξης του Γυμνασίου μέσα από τα σχολικά του εγχειρίδια (ΒΜ και ΤΕ); β) σε όλα στα ΒΜ χωριστά, σε όλα τα εκάστοτε ΤΕ, αλλά και συνολικά σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια (ΒΜ και ΤΕ) της ΝΓ όλων των τάξεων του Γυμνασίου; γ) στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' τάξης του Γυμνασίου;
- 3) Ποια διαφοροποίηση παρουσιάζεται στην εκπροσώπηση και προώθηση των ΠΤΝ από τη συγκριτική εξέταση: α) των ΒΜ με τα ΤΕ της ΝΓ για κάθε τάξη χωριστά; β) των εγχειριδίων του ΒΜ της ΝΓ ανά τάξη, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου; γ) των εγχειριδίων ΤΕ της ΝΓ ανά τάξη, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου; δ) των εγχειριδίων (ΒΜ και ΤΕ ως σύνολο) της ΝΓ μεταξύ των τριών τάξεων; ε) των εγχειριδίων των δύο διδακτικών αντικειμένων – ΝΓ και Ιστορίας – στη Γ' Γυμνασίου;
- 4) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους Τύπους Νοημοσύνης στο σύνολο των προς εξέταση σχολικών εγχειριδίων;

3.2. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αποτελεί το επίκεντρο αναφορικά με τη στόχευση της έρευνας,⁹ ενώ η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με τη χρήση του

στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 20. Έτσι, μέσω της τεχνικής της τριγωνοποίησης, η οποία επιβάλλεται όταν υπάρχουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, διασφαλίστηκαν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

3.3. Το υλικό της έρευνας

Αντικείμενο της εν λόγω έρευνας αποτελούν οι δραστηριότητες για τον μαθητή που περιέχονται σε όλα τα ΒΜ και ΤΕ της ΝΓ των τάξεων Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, καθώς και στο εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας Γ' Γυμνασίου.¹⁰

3.4. Κριτήρια επιλογής του ερευνητικού υλικού

Η επιλογή του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενου της έρευνας, βασίζεται στις εξής διαπιστώσεις: α) το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης¹¹, ενώ αποτελεί μέρος του επίσημου ή γραπτού προγράμματος (formal curriculum) και πιο συγκεκριμένα του 'εφαρμοσμένου προγράμματος' (applied curriculum), στο πλαίσιο του οποίου στηρίζονται οι αρχές στις οποίες έχει θεμελιωθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών,¹² β) οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να στηρίζουν το διδακτικό τους έργο, κυρίως, στο σχολικό βιβλίο, παρά το ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας συνεχώς επεκτείνονται στο χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3.5. Οι Μονάδες ανάλυσης και το σύστημα των κατηγοριών του υπό έρευνα υλικού

Τα τεκμήρια της έρευνας συνίστανται στα επτά σχολικά εγχειρίδια που προαναφέρθηκαν, ενώ οι μονάδες ανάλυσής τους, αποφασίστηκε να είναι το συνολικό κείμενο (item, whole text) της κάθε δραστηριότητας που περιλαμβάνεται σε καθένα σχολικό εγχειρίδιο.¹³ Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αντιστοιχούν στους οκτώ τύπους νοημοσύνης του Gardner:

Γλωσσική Νοημοσύνη (ΓΛ Ν)

Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη (ΛΜ Ν)

Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη (Χ Ν)

Κινησθητική Νοημοσύνη (ΚΝ Ν)

Μουσική Νοημοσύνη (Μ Ν)

Διαπροσωπική Νοημοσύνη (ΔΠ Ν)

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (ΕΠ Ν)

Οικολογική Νοημοσύνη (ΟΙΚΛ Ν)

4. Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών

Η ανάλυση των κατηγοριών βασίζεται στη βιβλιογραφία όπου συσχετίζεται η θεωρία των ΠΤΝ με την εκπαίδευση και ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία της στην τάξη.¹⁴

Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων σε κάθε δραστηριότητα εμφανίζεται ένας συνδυασμός τύπων νοημοσύνης, που σημαίνει ότι οι δραστηριότητες κατατάσσονται σε περισσότερες της μιας κατηγορίες, όταν εντοπίζεται σε αυτές πάνω από ένας τύπος νοημοσύνης. Κατά την ανάλυση, επομένως, δόθηκε βαρύτητα ως προς το ποιοι και πόσοι τύποι νοημοσύνης (ΤΝ) απαιτείται να ενεργοποιηθούν για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας. Το γεγονός αυτό είναι σύμφωνο με τις απόψεις του Gardner, ο οποίος τονίζει ότι οι τύποι νοημοσύνης μπορούν να αναγνωριστούν, να διδαχθούν και να εφαρμοστούν με διαδικασίες που δεν είναι μονομερείς και απομονωμένες. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η *Γλωσσική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί ακόμα και μέσω των μαθηματικών (π.χ. μέσα από ιστορίες με χρονικές αναφορές, σχέδια, χάρτες κ.ά.). Η *Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη* είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί και μέσα από τη δραματοποίηση (στα χρονοδιαγράμματα δοκιμών θεατρικών παραστάσεων, τις μετρήσεις, εκτιμήσεις, τον υπολογισμό κόστους και τους προϋπολογισμούς κ.ά.). Η *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω ομαδικών μελετών (π.χ. κατασκευή μοντέλων, χαρτών, εικόνων κ.ά.). Η *Μουσική Νοημοσύνη* μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την επιστήμη και την τεχνολογία (π.χ. μέσα από μελέτες για τους παλμούς των μετάλλων, διάφορους πειραματισμούς κ.ά.). Η *Κιναισθητική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω της μουσικής (π.χ. μέσα από τα ρυθμικά χειροκροτήματα και τα τραγούδια, με τις ρυθμικές κινήσεις και το χορό κ.λπ.). Η *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη συνεργασία και τις στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την επίλυση προβλημάτων και την ολοκλήρωση εργασιών. Η *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη* μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τη στρατηγική σκέψης, μεταγνωστικές δραστηριότητες, αυτοαξιολογήσεις κ.ά. Η *Οικολογική Νοημοσύνη* είναι δυνατόν να αναπτυχθεί και μέσα από το διάβασμα, το γράψιμο ή τη συζήτηση πάνω σε θέματα που αφορούν το στενό ή ευρύτερο φυσικό περιβάλλον των μαθητών.

Εξάλλου, οι περισσότερες ανθρώπινες δραστηριότητες απαιτούν την ταυτόχρονη καλλιέργεια ενός συνδυασμού τύπων νοημοσύνης, όπως υποστηρίζει και ο ίδιος ο επινοητής της θεωρίας. Για παράδειγμα ο παίκτης που χειρίζεται μπάλα (ποδοσφαιρού, μπάσκετ, ράγκμπι κ.λπ.) πρέπει να έχει αναπτυγμένη την *Κιναισθητική Νοημοσύνη* για να ρίξει την μπάλα με την κατάλληλη τεχνική, αλλά ταυτόχρονα και την *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη*, προκειμένου να έχει συναίσθηση σχετικά με το πώς 'θα οδηγήσει' τον συμπαίκτη του, ώστε συμπαίκτης και μπάλα να φθάσουν την ίδια στιγμή στο ίδιο σημείο. Ο αρχιτέκτονας ή ο διακοσμητής εσωτερικών χώρων χρειάζεται: *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη* για να μπορεί να αναδιαμορφώσει τον χώρο ενός

σπιτιού, *Κιναισθητική Νοημοσύνη* ώστε να χειρίζεται επιδέξια τα εργαλεία της δουλειάς του, *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* για να μπορεί να επικοινωνεί επιτυχημένα με τους πελάτες του, όπως και *Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη* για να υπολογίζει το κόστος μιας εργασίας που πρόκειται να αναλάβει.¹⁵

4.1. Κατηγορία Γλωσσική Νοημοσύνη (ΓΛ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία σχετίζεται με τις λειτουργίες της γλώσσας: ευαισθησία στους ήχους, τη δομή, τα νοήματα, τις λέξεις) εντάχθηκαν δραστηριότητες όπως: το διάβασμα, το γράψιμο, η αφήγηση ιστοριών, τα παιχνίδια με λέξεις. Επιπρόσθετα, εντάχθηκαν οι δραστηριότητες που σχετίζονται με: *την κατανόηση κειμένων, την περιληψη, τη διατύπωση τίτλων, πλαγιότιτλων, τις περιγραφές, τη μετάφραση, την αφήγηση, το λεξιλόγιο, τη χρήση λεξικού, τη σημασία των λέξεων, τη σύνταξη, τη γραμματική, την ορθογραφία. όπως και τη συγκέντρωση πληροφοριών, τον σχολιασμό, την εξήγηση, την ερμηνεία, τις συζητήσεις και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για διάφορα θέματα.*

Σε ορισμένες από τις ανωτέρω δραστηριότητες κρίναμε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΓΛ Ν αλλά και άλλες: Στην περιληψη, στους τίτλους και πλαγιότιτλους εντοπίζεται όχι μόνο η ΓΛ, αλλά και η *Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη (ΛΜ Ν)*, αφού απαιτείται ενός είδους οργάνωση, λογική ιεράρχηση νοημάτων και γενίκευση. Στην αναζήτηση και ανακάλυψη κανόνων εντοπίζεται πέραν της ΓΛ Ν και η ΛΜ Ν, αφού απαιτείται επίλυση προβλήματος, οργάνωση, λογική σκέψη και γενίκευση. Στα λεξικά σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα εντοπίζεται όχι μόνο η ΓΛ Ν, αλλά και οι: ΛΜ Ν και *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη (Χ Ν)*, εφόσον οι λέξεις οργανώνονται με βάση αριθμητικές σχέσεις, κατηγοριοποιούνται και αναπαρίστανται στο χώρο. Στις δραστηριότητες αντιστοίχισης, ταξινόμησης λέξεων και νοημάτων, στις λεξικές ακροστοιχίδες εντοπίζεται εκτός από τη ΓΛ Ν και η ΛΜ Ν, καθώς παρατηρείται ταυτόχρονα κατηγοριοποίηση και οργάνωση των λέξεων ή των νοημάτων. Στη συγκέντρωση πληροφοριών για ένα θέμα εκπροσωπείται όχι μόνο η ΓΛ Ν, αλλά και η ΛΜ Ν, αφού απαιτείται επιλογή, αναζήτηση σχέσεων, κατηγοριοποίηση και οργάνωση των πληροφοριών. Στις δραστηριότητες που ζητείται από τους μαθητές να μελετήσουν ένα θέμα, να διατυπώσουν κρίσεις και επιχειρήματα γι' αυτό, να υποθέσουν, να αξιολογήσουν, να αιτιολογήσουν ή να διατυπώσουν συμπεράσματα (οι οποίες όμως δεν αφορούν αποκλειστικά γλωσσικά ή συντακτικά φαινόμενα¹⁶) εκπροσωπείται μαζί με τη ΓΛ Ν και η ΛΜ Ν. Κι αυτό γιατί η μάθηση παρουσιάζει τη μορφή επίλυσης προβλήματος και επομένως, είναι απαραίτητη η διερεύνηση, η αναζήτηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος, ο συλλογισμός, οι υποθέσεις και κάποιες φορές οι γενικεύσεις. Στις δραστηριότητες που ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε νοήματα και θέματα (που δεν αφορούν αποκλειστικά γλωσσικά ή συντακτικά φαινόμενα) εκπροσωπείται η ΓΛ Ν παράλληλα με τη ΛΜ Ν,

καθώς απαιτείται λογική σκέψη και συλλογισμός για αναζήτηση ή όχι σχέσεων. Στην περιγραφή εικόνων εκτός από τη Γλωσσική εντοπίζεται και η XN , εφόσον οι μαθητές προσπαθούν να αποδώσουν με λόγο οπτικοποιημένες πληροφορίες, χρώματα, σχέδια κ.λπ., ενώ στον σχολιασμό και τη συζήτηση διαφορών θεμάτων θεωρήθηκε ότι εκπροσωπείται όχι μόνο η $ΓΛΝ$ αλλά και η Διαπροσωπική Νοημοσύνη ($\DeltaΠΝ$), καθώς απαιτείται επικοινωνία, συνεργατικότητα, παροχή ανατροφοδοτήσεων στους άλλους και πρόσληψη ανατροφοδοτήσεων από αυτούς.

4.2. Κατηγορία Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη ($ΛΜΝ$)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διάκρισης λογικών και αριθμητικών προτύπων, χειρισμού ποικίλων συλλογισμών, υποθέσεων, επίλυσης προβλημάτων, ποσοτικοποιήσεις και χρήσεις αριθμών) εντάχθηκαν δραστηριότητες που αφορούν σε πειραματισμούς, υποθέσεις, λογική κρίση, αναζήτηση ποσών, 'διάβασμα' διαγραμμάτων και γραφημάτων όπως: πληροφορίες που δίνονται σε διαγράμματα, πίνακες, γραφήματα και γραφικές αναπαραστάσεις οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν από τον μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει διάφορες δραστηριότητες, ποσοτικοποιήσεις, αξιοποίηση αριθμών, χρήση αφηρημένων συμβόλων, ταξινομήσεις, αντιστοιχήσεις, υπογραμμίσεις, τοποθετήσεις σε κύκλο, ασκήσεις άστρου, χρονολόγια, υποθέσεις,¹⁷ αξιολογήσεις, αναζήτηση σχέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων ή κανόνων από πλήθος παραδειγμάτων, συγκρίσεις,¹⁸ διερεύνηση, μελέτη, οργάνωση, αποτίμηση θεμάτων, αιτιολόγηση, τεκμηρίωση απαντήσεων.

Σε κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι εκτός από τη $ΛΜΝ$, εμπλέκονται και άλλες όπως:¹⁹ Στα χρονολόγια και στις ασκήσεις άστρου εκπροσωπείται όχι μόνο η $ΛΜΝ$, αλλά και η $ΧΝ$, καθώς οι πληροφορίες κατηγοριοποιούνται χρονικά στο χώρο με τη βοήθεια συνήθως της γραμμής του χρόνου ή άλλου τρόπου, ενώ όταν οι πληροφορίες είναι λεκτικές (νοήματα, προτάσεις) θεωρούμε ότι εντοπίζεται και η $ΓΛΝ$. Όπου ζητείται να υποθέσουν οι μαθητές ότι παίρνουν τη θέση κάποιου άλλου προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν για κάποιο θέμα, εκπροσωπείται εκτός από τη $ΛΜΝ$ τόσο η $\DeltaΠΝ$ όσο και η $ΓΛΝ$.

4.3. Κατηγορία Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη ($ΧΝ$)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία απευθύνεται στην ικανότητα αντίληψης και παρατήρησης του οπτικού-χωρικού περιβάλλοντος, έκφρασης των αρχικών αντιλήψεων και ιδεών με τη μορφή σχεδίων, εικόνων, σχημάτων, παραστάσεων και τρισδιάστατων αντικειμένων) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με οξυμμένη παρατηρητικότητα, χρήσης της φαντασίας του ατόμου, παιχνίδια φαντασίας, τοποθέτησης στον χώρο, χρήση και αξιοποίηση χαρτών, εικόνων²⁰ και ποικίλων παραστάσεων-θεαμάτων όπως: 'διάβασμα' εικόνων και άλλων παραστάσεων, 'διάβασμα' χαρτών, αξιοποίηση φαντασίας: «φανταστείτε», φανταστικές ιστορίες, οπτικοποίηση πληροφοριών,

παρακολούθηση βίντεο, ταινιών κ.ά., αξιοποίηση κόμικς, γελοιογραφιών, σκίτσων, δημιουργία ταινιών, βίντεο, δημιουργία κόμικς, γελοιογραφιών, σκίτσων, χρήση χρωμάτων, εικονογράφηση, δραστηριότητες ζωγραφικής, γλυπτικής κ.ά.

Σε ορισμένες από τις ανωτέρω δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η Χ Ν αλλά και άλλες όπως: Όπου η χρήση των εικόνων, σκίτσων ή γενικότερα των οπτικών παραστάσεων συμπεριλαμβάνει συζήτηση ή σχολιασμό και οργάνωση ή κρίση θεωρούμε ότι εκπροσωπείται όχι μόνο η Χ Ν, αλλά και οι: ΔΠ Ν, ΓΛ Ν και ΛΜ Ν. Όπου η χρήση φαντασίας ή φανταστικών ιστοριών συμπεριλαμβάνει συζήτηση, συνεργασία ή σχολιασμό εκτιμήθηκε ότι εκπροσωπείται επιπλέον τόσο η ΔΠ Ν όσο και η ΓΛ Ν.

4.4. Κατηγορία Κινησθητική Νοημοσύνη (ΚΝ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία αφορά στην ικανότητα να ελέγχει αποτελεσματικά κάποιος το σώμα του, να διαθέτει σωματική, κινητική δεξιότητα και ρυθμική κινησιολογική έκφραση) συνυπολογίστηκαν δραστηριότητες σχετικές με τον χορό, τις ρυθμικές κινήσεις του σώματος, τη δραματοποίηση, το παίξιμο ρόλων, όπως οι εξής: χειρονομίες, χοροί, αναπαράσταση νοημάτων με το σώμα, συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, παίξιμο ρόλων, δραματοποιήσεις, σπορ, συμμετοχή σε παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες, κατασκευές (αφίσες, κολάζ κ.λπ.), χειρισμός οργάνων, συσκευών, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ), αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος, φωτογράφηση, μαγνητοφώνηση.

Σε μερικές από τις παραπάνω δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΚΝ Ν, αλλά και άλλες: Έτσι, στη χρήση του (Η/Υ) εκτιμήθηκε ότι δεν εκπροσωπείται μόνο η ΚΝ Ν, αλλά και οι: Χ Ν, ΛΜ Ν, καθώς το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο Η/Υ, ποιες κινήσεις πρέπει να γίνουν και με ποια σειρά απαιτεί λογική σκέψη και επίλυση προβλήματος, ενώ χρειάζονται και χωρικές ικανότητες προκειμένου να 'περιγεύεται' με επιτυχία και ευστοχία το άτομο στο 'νοητό χώρο' του (Η/Υ) ή του διαδικτύου. Αν, επιπλέον, ζητείται και η σύνταξη μηνύματος ή κειμένου εκπροσωπείται και η ΓΛ Ν. Στην αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος εκτιμήθηκε ότι δεν εκπροσωπούνται μόνο οι: ΚΝ Ν, Χ Ν και ΛΜ Ν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και η ΓΛ Ν, καθώς συμπεριλαμβάνεται και η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας για τη σύνταξη ενός κειμένου. Στο παίξιμο ρόλων και τις δραματοποιήσεις εκπροσωπείται παράλληλα και η ΔΠ Ν, καθώς είναι απαραίτητο το άτομο να κατανοήσει τη θέση και τα συναισθήματα αυτού που υποδύεται, αλλά και η ΓΛ Ν, εφόσον είναι απαραίτητη η χρήση της μνημονικής ικανότητας για την απόδοση των λόγων του ρόλου.

4.5. Κατηγορία Μουσική Νοημοσύνη (Μ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία σχετίζεται με την ικανότητα να απολαμβάνει κάποιος και να παράγει ρυθμούς και τονικές συνθέσεις, να εκφράζεται μέσα από τις

μουσικές δημιουργίες, τη σύνθεση και το παίξιμο μουσικών οργάνων ή την ερμηνεία μουσικών συνθέσεων) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με το τραγούδι, τη μουσική, τον ρυθμό και τον τόνο, το άκουσμα μουσικών κομματιών ή τραγουδιών όπως: *άκουσμα τραγουδιού, σφυρήγματα, ρυθμικές κινήσεις των χεριών και των ποδιών, ανταπόκριση στη μουσική με κινήσεις (κατά τη διάρκεια χορού), ανταπόκριση στη μουσική με συναισθήματα (έκφραση συναισθημάτων), ανταπόκριση στη μουσική με διανοητικό τρόπο (συζήτηση και ανάλυση μουσικής), παίξιμο μουσικών οργάνων σε σχολικές εκδηλώσεις, μουσικές αποδόσεις εννοιών και καταστάσεων, άκουσμα ήχων του περιβάλλοντος, της φύσης, διάκριση ρυθμών και ήχων.*

Σε κάποιες από τις πιο πάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η Μ Ν αλλά και άλλες όπως: Στις χορευτικές αποδόσεις με τη συνοδεία μουσικής εκπροσωπούνται ταυτόχρονα τόσο η ΚΝ Ν όσο και η Μ Ν. Στις μουσικές αποδόσεις εννοιών και καταστάσεων, εκπροσωπούνται εκτός της Μ Ν οι: ΕΠ Ν εάν εκφράζονται προσωπικά συναισθήματα, ΔΠ Ν εάν ζητείται να έλθουν οι μαθητές στη θέση κάποιου άλλου και να εκφράσουν τα συναισθήματά του. Στην ανταπόκριση στη μουσική με διανοητικό τρόπο (συζήτηση και ανάλυση μουσικής) εκτιμήθηκε ότι δεν εκπροσωπείται μόνο η Μ Ν, αλλά και οι: ΓΛ Ν, ΔΠ Ν εφόσον διεξάγεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, καθώς μια τέτοια δραστηριότητα απαιτεί επικοινωνία, συνεργατικότητα, παροχή ανατροφοδοτήσεων στους άλλους και πρόσληψη ανατροφοδοτήσεων από αυτούς.

4.6. Κατηγορία Διαπροσωπική Νοημοσύνη (ΔΠ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να διακρίνει, να επικοινωνεί και να ανταποκρίνεται κάποιος στις προθέσεις, στα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων, να αντιλαμβάνεται και να ενισχύει τα συναισθήματά τους, να συνεργάζεται με επιτυχία, και να εντάσσεται αρμονικά σε ομάδες) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με τη συζήτηση, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, την ενσυναίσθηση, όπως: *αίσθηση και ερμηνεία των ιδεών και των συναισθημάτων των άλλων, δραστηριότητες ενσυναίσθησης (μπες στη θέση του άλλου, αν ήσουν στη θέση του άλλου τι θα έκανες ή πώς θα αισθανόσουν; πώς νιώθει ο άλλος;), συνεργατικές πρακτικές, ομαδική εργασία, κατανομή ρόλων και εργασιών σε ομάδες, δυνατότητα ηγετικής στάσης και αποφάσεων σε ομάδες, διαθεματικές δραστηριότητες, projects, ανατροφοδότηση προς τους άλλους, ανατροφοδότηση από τους άλλους, κατανόηση της θέσης-κατάστασης και συμβουλές προς τους άλλους.*

Σε κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΔΠ Ν αλλά και άλλες: Στις διαθεματικές δραστηριότητες και στα projects εκπροσωπούνται οι: ΓΛ Ν καθώς αναπτύσσεται προφορική γλωσσική επικοινωνία, παράγονται γραπτά κείμενα ή ανακοινώνονται προφορικά τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας κάθε ομάδας, ΑΜ Ν αφού απαιτείται επιλογή, οργάνωση, αναζήτηση σχέσεων

αιτίου – αποτελέσματος κατά τη συγκέντρωση των πληροφοριών και τη διερεύνηση του εκάστοτε θέματος ή η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων, *ΧΝ* και *ΚΝΝ* εφόσον για την αναζήτηση των πληροφοριών χρησιμοποιούνται μέσα όπως ο Η/Υ και το διαδίκτυο και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων απαιτείται οπτικοποίηση (χρήση Power Point ή εικόνων), *ΕΠΝ* όταν ζητείται η έκφραση-αποτύπωση προσωπικών συναισθημάτων, βιωμάτων ή εμπειριών.

4.7. Κατηγορία Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (ΕΠΝ)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία επικεντρώνεται στην ικανότητα να κατανοεί κανείς και να εκφράζει τα συναισθήματά του, να έχει επίγνωση των δυνάμεων ή των αδυναμιών του, να διαθέτει την ικανότητα να αυτοαξιολογείται, να συγκεντρώνεται, να προγραμματίζει και να ελέγχει τον εαυτό του, αλλά και να διεισδύει στον εσωτερικό του κόσμο) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με τον εαυτό, όπως: *έκφραση συναισθημάτων και βιωμάτων ή προσωπικών εμπειριών, διατήρηση ημερολογίου, σύνδεση της γνώσης με την προσωπική ζωή, διαμόρφωση σκοπών, έλεγχος των πράξεων – κινήσεων, προσωπικός προγραμματισμός, αναστοχασμός, μεταγνωστικές δραστηριότητες, στρατηγικές σκέψης, αυτοαξιολόγηση.*

Σε ορισμένες από τις παραπάνω δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΕΠΝ, αλλά και άλλες όπως: Στην έκφραση συναισθημάτων και βιωμάτων ή προσωπικών εμπειριών, στη διατήρηση ημερολογίου, στις μεταγνωστικές δραστηριότητες και στις στρατηγικές σκέψης αναπτύσσεται ταυτόχρονα και η ΓΛΝ, αφού ο λόγος αποτελεί ένα κυρίαρχο μέσο έκφρασης. Στην αυτοαξιολόγηση αναπτύσσεται παράλληλα και η ΑΜΝ εφόσον απαιτείται και η κριτική ικανότητα του ατόμου.

4.8. Κατηγορία Οικολογική Νοημοσύνη (ΟΙΚΑΝ)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή να παρατηρεί, να ερευνά, να μελετά το φυσικό κόσμο, να ευαισθητοποιείται για τη διαφύλαξη αειφόρου ανάπτυξης των φυσικών πόρων, την προστασία του περιβάλλοντος, της χλωρίδας και πανίδας) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με το φυσικό κόσμο, όπως: *επίσκεψη σε πάρκα, φυσικά περιβάλλοντα, ζωολογικούς κήπους, ενυδρεία, μουσεία φυσικής ιστορίας κ.λπ., υιοθέτηση ζώων ή χώρων για φροντίδα φυτών, παρατήρηση και συλλογή στοιχείων από το φυσικό κόσμο, οργάνωση και ταξινόμηση δεδομένων από την παρατήρηση της φύσης, χρήση εργαλείων παρατήρησης της φύσης, του κόσμου, του διαστήματος, διατήρηση και φροντίδα κήπου, συζητήσεις για το περιβάλλον, τα φυτά, τα ζώα, μελέτη κειμένων για περιβαλλοντικά προβλήματα, παρακολούθηση video, ταινιών για τη φύση, συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις.*

Σε ορισμένες από τις παραπάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΟΙΚΑΝ αλλά και άλλες όπως: Στην επίσκεψη σε πάρκα, φυσικά περιβάλλοντα, ζωολογικούς κήπους, ενυδρεία, μουσεία φυσικής ιστορίας κ.λπ. εντοπίζεται

και η *ΚΝ Ν* εφόσον περιλαμβάνεται και η συλλογή φυτών, φύλλων και άλλων στοιχείων για παρατήρηση. Στην *οργάνωση και ταξινόμηση δεδομένων από την παρατήρηση της φύσης*, αναπτύσσεται παράλληλα και η *ΛΜ Ν* καθώς απαιτείται πολιτική σκέψη και κατηγοριοποίηση των στοιχείων. Στις *συζητήσεις για το περιβάλλον, τα φυτά, τα ζώα*, αναπτύσσονται ταυτόχρονα και οι: *ΓΛ Ν* και *ΔΠ Ν* εφόσον απαιτείται χρήση του λόγου για την έκφραση απόψεων, όπως και ικανότητες επικοινωνίας, σεβασμού των απόψεων των άλλων και συνεργατικότητα. Στην *παρακολούθηση video, ταινιών για τη φύση* καλλιεργείται παράλληλα και η *Χ Ν* καθώς οι πληροφορίες παρουσιάζονται οπτικοποιημένες.

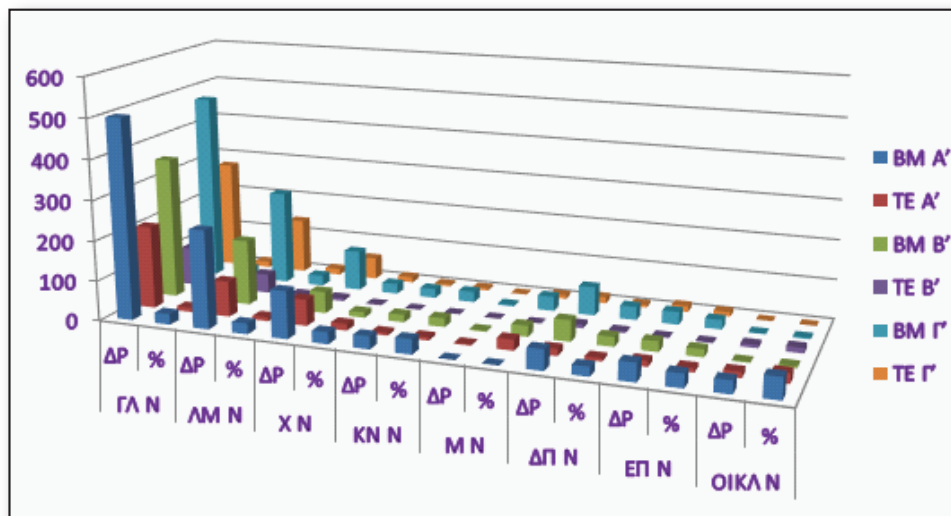
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Εξετάστηκαν: α) τα σχολικά εγχειρίδια του διδακτικού αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας κάθε τάξης του Γυμνασίου, αλλά και β) το σχολικό εγχειρίδιο του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό δυνητικά αξιοποιείται *‘η πολύπλευρη ή η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών’*²¹ μέσα από την προώθηση των ΠΤΝ στις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν. Από τη συστηματική εξέταση των παραπάνω τεκμηρίων προέκυψε ότι δεν επιτυγχάνεται η ισότιμη κατανομή των ΠΤΝ, ούτε η ισοσταθμισμένη, ταυτόχρονη καλλιέργεια όλων των ΤΝ. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην αξιοποιούνται δημιουργικά οι ικανότητες και δυνατότητες που διαθέτουν οι μαθητές, ο καθένας με διαφοροποιημένο και μοναδικό τρόπο, και κατ’επέκταση να μη δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση της εξαγγελίας που κάνει λόγο *‘για ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών’*.

5.1. Γενική ανάπτυξη των ΠΤΝ στα εγχειρίδια ΝΓ

Ως προς την ανάπτυξη των ΠΤΝ,²² σε όλα τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας η *ΓΛ Ν* παρουσιάζει πολύ υψηλή δυνατότητα ανάπτυξης (σχεδόν καθολική, πράγμα που αναμένεται, εφόσον τα περιεχόμενα της γνώσης αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας) και σε όλα πάντοτε ακολουθεί η *ΛΜ Ν*, της οποίας η εκπροσώπηση είναι επίσης υψηλή. Ενισχύονται, επομένως, κατά προτεραιότητα οι: *ΓΛ* και *ΛΜ Ν* και μαζί καταλαμβάνουν κυρίαρχη θέση σε βάρος όλων των υπόλοιπων ΤΝ, πράγμα που επιβεβαιώνει την άποψη – που έχει υποστηριχθεί τόσο από τον Gardner, όσο και από πολλούς άλλους ειδικούς – ότι στα σχολεία του δυτικού κόσμου υπάρχει γενικά η τάση για καλλιέργεια κυρίως των δύο αυτών τύπων νοημοσύνης.

Εικόνα 1: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση της εκπροσώπησης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων της Ν. Γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου



Η διαπίστωση ετούτη θα πρέπει, επίσης, να συνδυαστεί με το γεγονός ότι επικρατεί ο συνδυασμός δύο ΤΝ σε συντριπτικά μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων των εγχειριδίων, πράγμα που διαφαίνεται και από τον μέσο όρο (Μ.Ο.) του πλήθους των ΤΝ ανά δραστηριότητα, ο οποίος κυμαίνεται μεταξύ 2,05 (ΒΜ Α' Γυμν.) στην καλύτερη περίπτωση και 1,77 (ΤΕ Β' Γυμν.) στη χειρότερη (Πίνακας 2). Έτσι, τα περιθώρια που απομένουν προκειμένου να αναπτυχθούν οι άλλοι έξι ΤΝ είναι αρκετά περιορισμένα. Αναλυτικότερα, από τους μη κυρίαρχους ΤΝ, η Χ Ν παρουσιάζει καλύτερη προώθηση σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους, κυρίως στα ΒΜ και κατόπιν στα ΤΕ των Α' και Γ' τάξεων, ενώ η ανάπτυξή της στα δύο εγχειρίδια της Β' τάξης είναι ασθενέστερη. Η ΔΠ Ν δεν εκπροσωπείται ικανοποιητικά και παρουσιάζεται κάπως πιο ενισχυμένη στα εγχειρίδια του ΒΜ των Β' και Γ' τάξεων, δεν ισχύει το ίδιο, όμως, και με την ΕΠ Ν, της οποίας η ανάπτυξη είναι αρκετά ασθενής, παρουσιάζοντας κάπως καλύτερη εμφάνιση στο ΒΜ της Α' τάξης και έπειτα της Β' τάξης του Γυμνασίου. Η ΟΙΚΛ Ν δεν εκπροσωπείται σε όλα τα εγχειρίδια – εκλείπει από το ΤΕ Γ' Γυμν. – και προωθείται σχετικώς καλύτερα στα εγχειρίδια της Α' τάξης και στο ΤΕ της Β' Γυμν. Η ΚΝ Ν εμφανίζει κάποια μικρή εκπροσώπηση στο ΒΜ της Α', και ακόμα μικρότερη παρουσία στα ΒΜ των Β' και Γ' τάξεων, ενώ στα ΤΕ παρουσιάζει χειρότερη εικόνα σε τέτοιο σημείο, ώστε απουσιάζει τελείως από το ΤΕ της Β' Γυμνασίου. Τέλος, η Μ Ν προωθείται σε πολύ μικρό βαθμό σε όλα τα εγχειρίδια της Ν. Γλώσσας υπάρχει, μιας και εκλείπει από τα: ΒΜ της Α' τάξης και ΤΕ της Β' τάξης του Γυμνασίου.

5.2. Παρουσία ΓΛ Ν και ΑΜ Ν στα εγχειρίδια ΝΓ

Όπως επισημαίνεται, η υψηλή εκπροσώπηση της ΓΛ Ν στα εγχειρίδια της Ν. Γλώσσας δικαιολογείται από τη φύση του διδακτικού αντικειμένου και το σχετικό γνωστικό περιεχόμενο, καθώς *‘σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η κατάρτηση από τους μαθητές του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά’*.²³ Καταβάλλεται, με τον τρόπο αυτό, προσπάθεια οι μαθητές να κατανοούν, να σχολιάζουν, να εξηγούν, να ερμηνεύουν τόσο τον λόγο των κειμένων, όσο και τον ζωντανό προφορικό λόγο. Επιπλέον, να αποκτούν γνώσεις που αφορούν τη δομική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας και τη λειτουργία των γραμματικο-συντακτικών δομών της, να μαθαίνουν κανόνες και σχέσεις που διέπουν τόσο τις λέξεις, όσο και γενικότερα τη γλωσσική επικοινωνία μέσα από ποικιλία κειμένων που εντάσσονται στα γένη του λόγου (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία) και σε ποικίλα κειμενικά είδη. Επίσης, επιχειρείται οι μαθητές να καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να κατανοούν τις πληροφορίες, καθώς και να εκφράζονται χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά τον προφορικό και γραπτό λόγο για να περιγράφουν, να αφηγούνται και να επιχειρηματολογούν στην καθημερινή τους ζωή. Η προώθησή της είναι επίσης υψηλή, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά προώθησης παρουσιάζει στα ΒΜ και ΤΕ ΝΓ της Β΄ Γυμνασίου, τόσο σε σχέση με τους υπόλοιπους ΤΝ, όσο και σε σχέση τα υπόλοιπα εγχειρίδια (Πίν. 2., Εικ. 2).

Παράλληλα, η ισχυρή προώθηση της ΑΜ Ν σχετίζεται με το γεγονός ότι μέσα από τις δραστηριότητες διαφαίνεται ο στόχος να ασκούνται οι μαθητές στη διάκριση των επικοινωνιακών παραγόντων και του ρόλου τους (πομπός, δέκτης, μέσα επικοινωνίας, κοινωνικά και άλλα πλαίσια και πρακτικές), να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα ώστε να ερμηνεύουν κριτικά το λόγο των κειμένων, να μπορούν να διακρίνουν ‘πίσω’ από το εμφανές μήνυμα τη σχέση του λόγου με τους παράγοντες μέσα στους οποίους δημιουργήθηκε, να ανακαλύπτουν σχέσεις αίτιου και αποτελέσματος, να κάνουν λογικές συσχετίσεις, να οργανώνουν, να γενικεύουν και να παράγουν δημιουργικό λόγο. Εξάλλου, το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της ΝΓ βασίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού* και έχει βασικό σκοπό του *‘να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου’*.²⁴ Μάλιστα, προωθείται συγκριτικά υψηλά στα ΒΜ και ΤΕ της Γ΄ τάξης συνολικά, όπως και στα ΒΜ και ΤΕ της Α΄ τάξης. Στην Β΄ τάξη παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά προώθησης, στοιχείο που συνδυαζόμενο με τα υψηλά συγκριτικά επίπεδα της ΓΛ Ν και το χαμηλό ΜΟ, αναδεικνύει μια τάση μονοδρομικότητας στα εγχειρίδια της τάξης αυτής (Πίν. 2).

5.3. Παρουσία ΧΝ, ΚΝ, ΜΝ, ΔΠ Ν, ΕΠ Ν, ΟΙΚΑ Ν και Μ Ν στα εγχειρίδια ΝΓ

Τα υψηλά μεγέθη προώθησης της ΓΛ Ν και της ΛΜ Ν αποβαίνουν σε βάρος των άλλων ΤΝ (πέραν του εν λόγω διπόλου ΓΛ-ΛΜ Ν), όπου διαπιστώνεται ότι τα στοιχεία διαφοροποιούνται αισθητά. Από τους υπόλοιπους ΤΝ, σε όλα σχεδόν τα εγχειρίδια η Χ Ν υστερεί λιγότερο, κάνοντας πιο αισθητή την παρουσία της. Προωθείται στην 3^η θέση,²⁵ καθώς καταβάλλεται προσπάθεια για διδακτική αξιοποίηση εικόνων, σκίτσων και πολυτροπικών κειμένων. Επιχειρείται, δηλαδή, γενικότερα να δοθεί σημασία στα μηνύματα που αναδύονται από τις οπτικοποιημένες πληροφορίες, τη χρήση νέων τεχνολογιών και την τέχνη, όπως και τη διέγερση της φαντασίας των μαθητών. Το στοιχείο αυτό αποτελεί πλεονέκτημα τόσο για το ΒΜ της Α', στο οποίο η 7^η ενότητα: *Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ-ΟΘΟΝΗ* ασχολείται κατεξοχήν με τον κόσμο της εικόνας, όσο κυρίως για το ΤΕ της Α' όπου δίνεται ακόμη μεγαλύτερη σημασία στην οπτικοποίηση της πληροφορίας και στην αξιοποίηση της εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας. Σ' αυτό χρησιμοποιούνται περισσότερες εικόνες, σκίτσα, γελοιογραφίες, κόμικς, διαφημιστικά φυλλάδια κ.λπ., οι οποίες συνδέουν το μάθημα με ποικίλα οπτικά ερεθίσματα, παρόμοια με αυτά που οι μαθητές ούτως ή άλλως δέχονται σήμερα στην καθημερινή τους ζωή. Υπάρχουν μάλιστα ενότητες στο εγχειρίδιο όπου η οπτικοποίηση της πληροφορίας, η αξιοποίηση εικόνων, παραστάσεων και η εξάσκηση της φαντασίας καταλαμβάνουν σεβαστό χώρο, όπως οι ενότητες: 1. *ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΜΕΡΕΣ Σ' ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ*, 2. *ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*, 7. *Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΘΟΝΗ-ΕΙΚΟΝΑ*, αλλά και μέρος των ενότητων: 3. *ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ* και 4. *ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΜΟΥ*. Με τον τρόπο αυτό, η εκμετάλλευση της εικόνας κατά την παρουσίαση και εμπέδωση της νέας γνώσης βοηθά ως ένα βαθμό εκείνους τους μαθητές που δεν έχουν τις «πύλες εισόδου» (Gardner, 1999) -αφηγηματική, ποσοτικοποίησης και λογική- ως κυρίαρχες για την κατάκτηση του 'νέου' στο σχολείο.

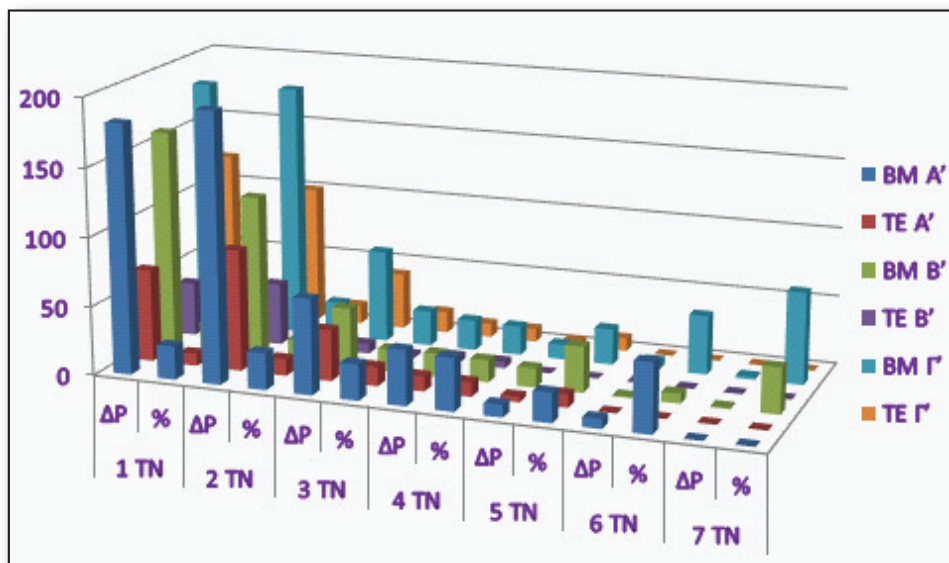
Αντίθετα, στο ΒΜ της Β' τάξης μειώνεται η βαρύτητα για την οπτικοποίηση της πληροφορίας, παρότι υπάρχουν σ' αυτό αρκετές εικόνες. Πολλές από αυτές, όμως, δεν σχετίζονται άμεσα με κάποια δραστηριότητα με αποτέλεσμα να μην παίζουν ενεργό ρόλο στην πολλαπλότητα παρουσίας της γνώσης. Θετικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι παρέχονται συγκριτικά περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη της ΔΠ Ν μέσω δραστηριοτήτων που προωθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, αν και δεν συμβαίνει το ίδιο και με την προσωπική έκφραση και την καλλιέργεια της μεταγνωστικής σκέψης (ΕΠ Ν), όπως και την καλλιέργεια της Μ Ν, της ΚΝ Ν. Το ίδιο ισχύει και για την ΟΙΚ Ν με μια μικρή εξαίρεση την 7η ενότητα: *ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ* που ασχολείται με οικολογικά θέματα. Ανάλογα, στο ΤΕ της ίδιας τάξης, η Χ Ν φανερά παραμελείται,²⁶ αφήνοντας την 3^η θέση στη ΔΠ Ν, στοιχεία που αν συνδυαστούν με τη σχετικά καλύτερη εικόνα της ΔΠ Ν, την

υποεκπροσώπηση της ΕΠ Ν, την απουσία των: ΚΝ Ν και Μ Ν και τέλος την πολύ ισχυρή προώθηση των: ΓΛ και ΛΜ Ν, παρέχουν μια χαρακτηριστική εικόνα ανισορροπίας ως προς την κατανομή των ΠΤΝ σε σχολικό εγχειρίδιο. Αναδεικνύεται, συνεπώς, ένα παράδειγμα αναντιστοιχίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τα Προγράμματα Σπουδών και τα μέσα ή όργανα υλοποίησής τους²⁷. Πρέπει να σημειωθεί δε, ότι σε σύγκριση με το σύνολο των δραστηριοτήτων των άλλων δύο τάξεων οι δραστηριότητες που αναλύθηκαν στα δύο εγχειρίδια της Β' Γυμνασίου είναι οι πιο ολιγάριθμες. Πρόκειται για παραδοσιακές, μονοδιάστατες πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου που υποστηρίζεται υπερβολικά η λογική, παρέχονται ομογενοποιημένες και μη διαφοροποιημένες αναπαραστάσεις της γνώσης και παραγκωνίζονται οι ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε μαθητή.

Στο ΒΜ της Γ' τάξης η εκπροσώπηση της ΧΝ παρουσιάζει καλύτερη εικόνα, πράγμα που επιβεβαιώνεται από την παρουσία εικόνων, χαρτών, κόμικς, σκίτσων και άλλων 'πολυτροπικών' κειμένων για επεξεργασία από τους μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων κυρίως στις ενότητες: 1η: *Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ*, 2η: *ΓΛΩΣΣΑ-ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ*, 3η: *ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΙΔΙΟΙ. ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ* και 7η: *ΤΕΧΝΗ: ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΟΧΕΣ*, με αποτέλεσμα να δίνονται δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης και μέσω της αισθητικής «πύλης» εισόδου. Από τους προσωπικούς ΤΝ, η ΔΠ Ν προωθείται περισσότερο σε σχέση με την ΕΠ και ιδιαίτερα στις ενότητες: 1η: *Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ*, 4η: *ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ*, 5η: *ΕΙΡΗΝΗ-ΠΟΛΕΜΟΣ* και 6η: *ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ*. Οι ΚΝ Ν, Μ Ν και ΟΙΚΛ Ν, βέβαια, και εδώ κατέχουν αναλογικά πολύ μικρή θέση. Παρ' όλα αυτά το ΤΕ της ίδιας τάξης παρουσιάζει την μεγαλύτερη προώθηση ενός ΤΝ συγκριτικά με αυτά των άλλων τάξεων, ενώ η βαρύτητα που δίνεται στην ταυτόχρονη εκπροσώπηση δύο ΤΝ (ΓΛ Ν και ΛΜ Ν) είναι πολύ μεγάλη. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν τη μειωμένη παρουσία των άλλων ΤΝ με την εκπροσώπηση της ΧΝ να εμφανίζεται σε καλύτερη θέση (βλ. Πίν. 1 και 2, όπως και Εικ. 1 και 2).

Γενικά, παρατηρείται καλύτερη κατανομή και προώθηση των ΠΤΝ στα ΒΜ όλων των τάξεων (σε σχέση με τα ΤΕ), πράγμα που οφείλεται και στο γεγονός πως στο τέλος κάθε ενότητας των ΒΜ υπάρχουν δραστηριότητες παραγωγής λόγου και διαθεματικές δραστηριότητες, στις οποίες εντοπίζεται η μεγαλύτερη συγκέντρωση και ταυτόχρονη προώθηση περισσότερων ΤΝ (συνήθως προωθούνται ταυτόχρονα 4 και 5 ΤΝ, ενώ 6 ΤΝ παρουσιάζονται σε περιορισμένες δραστηριότητες και σε ακόμα λιγότερες 7 ΤΝ).²⁸

Εικόνα 2: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων της Ν. Γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου



Οι τελευταίες αυτές δραστηριότητες αποτελούν αναμφισβήτητα ένα από τα πρωτοποριακά στοιχεία της τελευταίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Δεν είναι, μάλιστα, τυχαίο ότι σ' αυτές ενισχύονται περισσότερο οι Προσωπικοί ΤΝ (κυρίως η ΔΠ Ν και ασθενέστερα η ΕΠ Ν), όπως και η ΚΝ Ν (στην όποια μικρή εκπροσώπησή της). Οι δραστηριότητες αυτές χαρακτηρίζονται από πνεύμα ομαδοσυνεργατικότητας, με αποτέλεσμα να ευνοείται η συζήτηση, η καλλιέργεια της συμμετοχικότητας, η εξωστρέφεια και η κοινωνική επαφή, να ενεργοποιείται, δηλαδή, η κοινωνική «πύλη εισόδου» κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να αναπτύσσονται δεξιότητες κοινωνικοποίησης απαραίτητες για τη συνύπαρξή με τους άλλους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης, γίνεται σ' αυτές προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, να ασχοληθούν με την οπτικοποιημένη μορφή της πληροφορίας και να αναπτύξουν τη φαντασία τους παράλληλα με τη μεταξύ τους κοινωνική αλληλεπίδραση και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (ανάπτυξη Χ Ν, ΔΠ Ν και ΚΝ Ν). Βέβαια, ως προς την ΕΠ Ν καταβάλλεται κάποια προσπάθεια να καλλιεργηθούν πρακτικές αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικές στρατηγικές. Για κανένα εγχειρίδιο, όμως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτό γίνεται με τρόπο επαρκή και αποτελεσματικό, καθώς η ΕΠ Ν παντού υποεκπροσωπείται, παρουσιάζοντας μια λίγο πιο ενθαρρυντική εικόνα στα εγχειρίδια της Α' Γυμνασίου. Στα εγχειρίδια της τάξης αυτής (ακολουθούν και τα εγχειρίδια της Γ' Γυμν.) παρατηρείται η ενθαρρυντικότερη

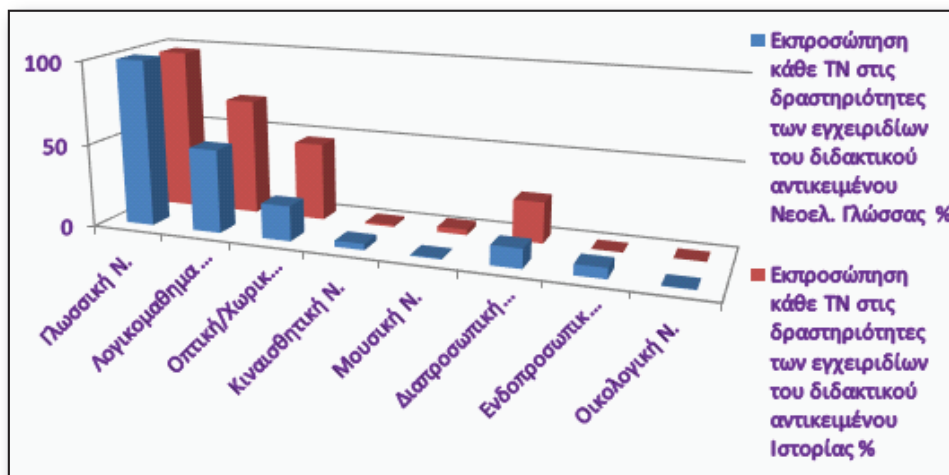
προώθηση ΤΝ, εφόσον εδώ εντοπίζονται οι περισσότερες δραστηριότητες στις οποίες υποστηρίζονται ταυτόχρονα 3 ΤΝ. Έτσι, εκτός της αφηγηματικής και λογικής «πύλης εισόδου» για τη νέα γνώση, ενεργοποιούνται περισσότερο τόσο η αισθητική «πύλη» όσο και η «πύλη» των χειρονακτικών δραστηριοτήτων παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν περισσότερες από τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτουν μέσω της προώθησης των: Χ Ν, ΚΝ Ν και λιγότερο της Μ Ν.

Αναφορικά με την εμφάνιση των: ΚΝ Ν και Μ Ν, αυτές παρουσιάζονται σε όλα τα εγχειρίδια αρκετά περιορισμένες, πράγμα που αν συσχετιστεί με: α) το ότι σε πολλές σχολικές μονάδες η χρήση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές είναι δυνατή μόνο σε ειδικές αίθουσες που διαθέτουν Η/Υ, β) το ότι το περιβάλλον μάθησης περιορίζεται κατά κύριο λόγο στη σχολική αίθουσα,²⁹ ενώ και ο χρόνος διδασκαλίας συρρικνώνεται στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας (45'- 35') και γ) το ότι λίγες δραστηριότητες στα εγχειρίδια αναφέρονται σε δραματοποιήσεις, μουσικές εκφράσεις και δράσεις, καταδεικνύεται το μέγεθος υποεκπροσώπησης τους. Στοιχειοθετείται, επομένως, ότι τα ανωτέρω στοιχεία δεν επαρκούν για την εξασφάλιση της ισορροπίας στην κατανομή των ΠΤΝ, και κατ' επέκταση την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πολύπλευρων δυνατοτήτων των εφήβων. Συμπερασματικά, τα εγχειρίδια είναι μεν σύμφωνα με τις γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ως προς το ότι: *προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης... εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση...*), καθώς και το ότι *διαμορφώνονται συνθήκες για τη φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου*³⁰), οι αρχές, όμως, αυτές δεν διατρέχουν το σύνολο ή την πλειονότητα των δραστηριοτήτων τους. Έτσι, σε τελική ανάλυση η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου δεν στοιχειοθετείται μέσω των εγχειριδίων, ενώ υπάρχει αναντιστοιχία και ασυμβατότητα ανάμεσα στο επίπεδο των προθέσεων που εκφράζουν οι επίσημοι φορείς της εκπαίδευσης στις γενικές αρχές ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στο επίπεδο της υλοποίησής τους.

5.4. Νεοελληνική Γλώσσα και Ιστορία Γ' Γυμνασίου

Αναφορικά με την εκπροσώπηση των ΠΤΝ³¹ στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου σε σχέση με τη ΝΓ της ίδιας τάξης, παρατηρείται διαφοροποίηση, όχι ως προς την πολύ υψηλή παρουσία της ΓΛ Ν, αλλά κυρίως ως προς την εκπροσώπηση άλλων ΤΝ, καθώς: α) δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις: ΛΜ Ν, Χ Ν και ΔΠ Ν, οι οποίες εδώ παρουσιάζουν υψηλότερη προώθηση συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα εγχειρίδια που ερευνήθηκαν, β) παρατηρείται μικρός περιορισμός της υποεκπροσώπησης της Μ Ν, η οποία παρουσιάζει συγκριτικά την καλύτερη εικόνα (αν και εξακολουθεί να βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και σε αυτό το εγχειρίδιο) και γ) οι υπόλοιποι ΤΝ είτε παραμελούνται σημαντικά (ΚΝ Ν), είτε απουσιάζουν τελείως (ΕΠ Ν και ΟΙΚΛ Ν).

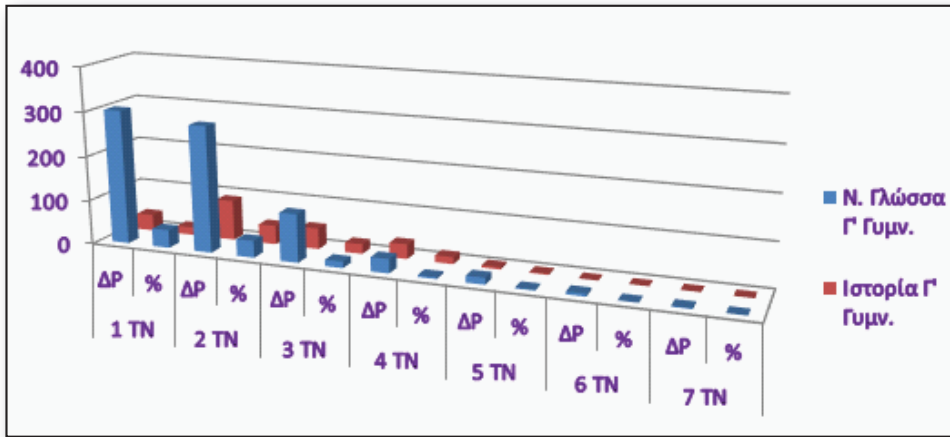
Εικόνα 3: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση της εκπροσώπησης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων των διδακτικών αντικειμένων Ν. Γλώσσας και Ιστορίας Γ' Γυμνασίου



Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνεται και από την ταυτόχρονη προώθηση των ΤΝ σε κάθε δραστηριότητα,³² όπου για πρώτη φορά κυριαρχούν οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων υποστηρίζονται 2 και 3 ΤΝ, πράγμα που διαφαίνεται και από τον μέσο όρο (Μ.Ο.) του πλήθους των ΤΝ ανά δραστηριότητα, ο οποίος είναι ο υψηλότερος από όλα τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάστηκαν (2,43) (Πίν. 4).

Η σημαντική εκπροσώπηση της ΓΛ Ν που παρατηρείται στο εγχειρίδιο σχετίζεται με το γεγονός ότι γενικά στο σχολείο η γλώσσα αποτελεί το κυρίαρχο μέσο έκφρασης και ειδικά στο εν λόγω διδακτικό αντικείμενο καθίσταται εργαλείο για την απόδοση και εννοιολόγηση ιστορικών όρων, την περιγραφή καταστάσεων και φαινομένων, όπως και για την έκφραση λογικών εξηγήσεων. Επιπρόσθετα, η υψηλή προώθηση της ΛΜ Ν συνδέεται με την προσπάθεια, μέσα από τις δραστηριότητες, να ανιχνεύονται αιτιώδεις σχέσεις, να αναζητούνται συνέπειες ομοιότητες και διαφορές, να αναλύονται, να συγκρίνονται καταστάσεις και να καλλιεργείται ο στοχαστικός συλλογισμός των μαθητών μέσα από την προσέγγιση και επεξεργασία ιστορικών πηγών, ώστε τελικά να διαμορφώνουν κριτική ιστορική σκέψη.

Εικόνα 4: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων των διδακτικών αντικειμένων Ν. Γλώσσας και Ιστορίας Γ' Γυμνασίου



Η βελτιωμένη παρουσία της Χ Ν (σε σχέση με τα εγχειρίδια της ΝΓ) βασίζεται στην ύπαρξη οπτικών πηγών (εικαστικών έργων, σκίτσων, γελοιογραφιών, φωτογραφιών, χαρτών, στατιστικών δεδομένων) και την κινητοποίηση της φαντασίας των μαθητών μέσα από την επεξεργασία τους.³³ Αξίζει να αναφερθεί η ύπαρξη του πλαισίου: *ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΜΑΤΙΑ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ* (όπου προτείνεται στους μαθητές να διαβάσουν βιβλία, να δουν ταινίες ή βίντεο και να ακούσουν μουσική³⁴) αλλά και οι εν λόγω διαθεματικές δραστηριότητες, καθώς αναδεικνύεται η συσχέτιση της ιστορίας με άλλα επιστημονικά πεδία και θεματικές (διεπιστημονικότητα- διαθεματικότητα). Με τον τρόπο αυτό, ενεργοποιούνται οι: «αισθητική» και «κοινωνική» «πύλες εισόδου» για τη νέα γνώση, εφόσον στην περίπτωση αυτή επιτυγχάνεται η καλύτερη προώθηση των: Χ Ν, ΔΠ Ν και Μ Ν (σε σύγκριση με τον τρόπο που προωθούνται στο μάθημα της ΝΓ της ίδιας τάξης), παρ' ότι και πάλι είναι μεγάλη η βαρύτητα που δίνεται στο παραδοσιακό δίπολο των: ΓΛ Ν και ΛΜ Ν. Από την άλλη, αξιολογείται αρνητικά το ότι η εκπροσώπηση της Μ Ν και πολύ περισσότερο της ΚΝ Ν ουσιαστικά υστερούν, όπως και το ότι δεν εκπροσωπούνται καθόλου οι: ΕΠ Ν και ΟΙΚΛ Ν. Ούτε και στην περίπτωση αυτή, επομένως, εφαρμόζεται ένα ολοκληρωμένο και προσεκτικά σχεδιασμένο πλάνο, το οποίο θα προσπαθεί να αξιοποιεί όλες τις «πύλες εισόδου» για την εμπέδωση του 'νέου' από τους μαθητές, με τρόπο που να δίνει βαρύτητα στην πολυνοητική, διαφοροποιημένη, μοναδική φύση τους, ενώ ταυτόχρονα θα σέβεται και τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής μετατόπισης της γνώσης.³⁵

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ελάχιστη διαφοροποίηση, συγκριτικά με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών, ως προς τη μονομέρεια και τη μονολιθικότητα των ΤΝ στα γνωστικά περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Κι αυτό γιατί από την ανάλυση των δεδομένων (Πίν. 2 και 4, Εικ. 2 και 4) καταδεικνύεται ότι σε μερικά εγχειρίδια υπερτερούν οι δραστηριότητες όπου εκπροσωπούνται 2 ΤΝ (π.χ. ΝΓ ΒΜ Α', ΝΓ ΤΕ Α'), σε άλλα οι δραστηριότητες όπου ενεργοποιούνται 2 και 3 ΤΝ παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό (π.χ. ΝΓ ΒΜ Α'), ενώ δεν υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στα πλήθη των δραστηριοτήτων όπου προωθούνται 1 ΤΝ και 2 ΤΝ αντίστοιχα (π.χ. ΝΓ ΒΜ Γ'). Αυτό σημαίνει ότι εντοπίζεται κάποιος περιορισμός της στεγανότητας και της μονοδιάστατης παρουσίας των θεμάτων των διδακτικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας και της πολυτροπικότητας που εφαρμόζονται στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται η εξάλειψή τους. Κι αυτό γιατί παρ' όλα αυτά δεν κατέστη και πάλι δυνατό να εκλείψει η παραδοσιακή προσκόλληση στους δύο 'κλασικούς' ΤΝ και κατ' επέκταση, η αναντιστοιχία και ανισορροπία ανάμεσα στις προθέσεις (τα ΠΣ) και την εφαρμογή τους στην πράξη (τα σχολικά εγχειρίδια), οι οποίες εξακολουθούν να υφίστανται.

Σύμφωνα με τη θεωρία των ΠΤΝ, ο άνθρωπος μαθαίνει με πολλούς τρόπους και επομένως η κατάρκτηση των γλωσσικών λειτουργιών, της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, όπως και όλων των άλλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται μέσω όχι μόνο της ΓΛ Ν αλλά της αλληλεπίδρασης πολλών ΤΝ, ανάλογα με αυτούς που διαθέτει σε ανάπτυξη το κάθε άτομο. Σύμφωνα, επίσης, με το ΠΣ, όλα τα διδακτικά αντικείμενα (άρα και της ΝΓ και Ιστορίας) παρέχουν στους μαθητές πολλές δυνατότητες για την ανάπτυξη, όχι μόνο της λογικής και κριτικής ικανότητας, αλλά και για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών διαμεσολαβήσεων, των διαδικασιών αυτοεπίγνωσης, των στρατηγικών σκέψης και μετασκέψης, της έκφρασης προσωπικών συναισθημάτων, της πολύπλευρης δημιουργικότητας, καθώς και πλήθους δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες. Όλα αυτά καθίστανται στοιχεία απαραίτητα για να διαμορφώνουν οι έφηβοι υγιείς προσωπικές, κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις, να αναπτύσσονται σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζουν στις σύγχρονες, πολυσύνθετες, με χαρακτηριστικά παγκοσμιοποίησης και κοσμοπολιτισμού, διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες.³⁶

Τα στοιχεία που συλλέξαμε οδηγούν στη διαπίστωση ότι Ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να χρησιμοποιεί εγχειρίδια στα οποία το γνωστικό περιεχόμενο δεν διαρθρώνεται σε μορφή πολλαπλών αναπαραστάσεων και επιμένει διαχρονικά να υποστηρίζει «πύλες εισόδου» που ενισχύουν τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη όπως η «αφηγηματική», η «ποσοτικοποίηση» και η «πύλη» της «λογικής». Οι καταστάσεις αυτές έχουν σαν αποτέλεσμα να υπερτονίζουν το λόγο και τη λογική,

σε βάρος της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της φαντασίας και του συναισθήματος³⁷, ενώ συντελούν ώστε να παραβλέπονται οι ιδιαιτερότητες και η μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων, και παρά τις όποιες καινοτομίες, συνεχίζεται η εφαρμογή των ομογενοποιημένων πρακτικών, οι οποίες υπακούουν στη λογική του 'εργοστασιακού μοντέλου' μάθησης, αναμένοντας όλους τους μαθητές να κάνουν τα ίδια πράγματα, από το ίδιο βιβλίο, με τον ίδιο τρόπο.³⁸

Μια τέτοια αδιαφοροποίητη μεταχείριση είναι ουσιαστικά κατάφορα άδικη, μιας και δεν ευνοεί τους μαθητές που δεν διαθέτουν αναπτυγμένες τη ΓΛ και τη ΛΜ Ν, ενώ προκαλεί σ' αυτούς αρνητικά συναισθήματα τροφοδοτώντας μια χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, κατατάσσοντας τους εσφαλμένα σε βαθμίδες 'καλών', 'μέσων' και 'κακών' μαθητών (Φλουρής, 2002, 2008). Ένα τέτοιο σχολείο παραβλέπει το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να είναι όλοι 'καλοί' στα ίδια πράγματα, ούτε να κατορθώνουν τα ίδια επιτεύγματα με τον ίδιο τρόπο, ενώ τους αφαιρείται το δικαίωμα να μπορούν να είναι 'έξυπνοι' με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικούς τομείς. Επιπρόσθετα, δεν διευκολύνει τον εμπνευσμένο με όραμα εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία, ωθώντας τον είτε να επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο στην τάξη, είτε να αναζητά εκτός του σχολικού εγχειριδίου τρόπους διαφοροποίησης του διδακτικού του έργου. Η έλλειψη των ΠΤΝ δυσχεραίνει, σε μεγάλο βαθμό, την 'προσωποποιημένη διδασκαλία' και την εφαρμογή της εξατομικευμένης μάθησης, η οποία προσφέρει ποικιλία δραστηριοτήτων και πολλαπλών αναπαραστάσεων προκειμένου να ενεργοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες «πύλες εισόδου» για να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των αντικειμένων, δίνοντας σημασία στη μοναδικότητα και τον ιδιαίτερο συνδυασμό των ΤΝ των μαθητών του (Gardner, 1999, 2010, Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, 2016).

Το έργο του Gardner είναι σήμερα περισσότερο επίκαιρο από ποτέ, εν όψει των κοσμογονικών αλλαγών, αφού παρέχει στα σχολεία νέες δυνατότητες ανταπόκρισης στις προκλήσεις της εποχής μας, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν καλύτερα αν οι μελλοντικοί πολίτες έχουν αναπτύξει ένα συνεχές ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αξιών. Η κοινωνία της γνώσης και οι πολλαπλές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας διαφορετικής εκπαίδευσης για το μέλλον. Μιας εκπαίδευσης που δεν θα 'καταβροχθίζει' τους νέους ως άλλος «Μινώταυρος» χρησιμοποιώντας την Ψυχομετρία και το Δείκτη Νοημοσύνης, για να διαχωρίσει τους «έξυπνους» από τους «μη έξυπνους» με βάση συγκεκριμένες και πάγιες ικανότητες, ούτε θα λειτουργεί ως «προκρούστεια κλίνη», που θα επιβάλλει την ομοιομορφία και την ισοπέδωση με τα ίδια μέτρα και σταθμά. Επομένως, οι δυσλειτουργίες που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο απαιτούν την επινόηση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος με όραμα για το μέλλον, ένα όραμα που θα επιφέρει ένα νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό «διαφωτισμό». Στο όραμα αυτό ο Gardner έχει προσφέρει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ενεργώντας ως σύγχρονος «Προ-

μηθείας», κομίζοντας νέες ιδέες, ενσαρκώνοντας όνειρα και δημιουργώντας ελπίδες, ώστε τα «τετράγωνα» παιδιά να μην εξαναγκάζονται να περνούν από «στρογγυλές τρύπες». Μια τέτοια προσφορά είναι ουσιαστική, γιατί τίθεται στην υπηρεσία του ανθρώπου, αφού στηρίζεται σε οικουμενικές αξίες και ιδανικά, καθώς και σε σχέσεις ισότητας, ελευθερίας, αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ας σταματήσουμε, συνεπώς, να επιμένουμε να κοιτάζουμε μέσα από ένα συγκεκριμένο φίλτρο το «ουράνιο τόξο της νοημοσύνης» γιατί με τον τρόπο αυτό θα νομίζουμε εσφαλμένα, ότι πολλοί άνθρωποι στον κόσμο δεν έχουν φως (Φλουρής, 2011: 33-34).

Σημειώσεις

1. Ένα μέρος της παρούσας έρευνας εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος (Master) στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από την Κλεοπάτρα Νταλλή, Φιλολογο – Καθηγήτρια ΔΕ, και διεξήχθη υπό την εποπτεία του καθηγητή Γ. Φλουρή, με τίτλο «Ανάπτυξη των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση της εφαρμογής της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων του Γυμνασίου και της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου». Αθήνα ΕΚΠΑ, 2015.
2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, Αθήνα 2003, σ:2-3, 48). Βλέπε και ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003.
3. ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π. Ε&ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Αθήνα 2011 σ.3-4.
4. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, Αθήνα, 2003, σ:184, 213-214). Βλέπε και ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003.
5. Όπως, εξάλλου, και αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας της ίδιας τάξης.
6. Φλουρή & Πασιάς (2009:25), Φλουρή (1995:9-12). Χατζηγεωργίου (2004:107-110), Βρεττός & Καψάλης (1994:24-26), Μαυρογιώργος, Γ. (2000:136-139), Apple (1990), κ.ά.
7. Περισσότερες πληροφορίες για το θέμα δεξ: Μπονιδης (2004:1-13, 2009:86), Φλουρή & Πασιάς (2009:17-21), Χοντολίδου (2005:121-122), όπου παρατίθεται πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα και την καταλυτική επιρροή των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία, ή αλλιώς την άρρηκτη σύνδεσή τους αφενός με τα Προγράμματα Σπουδών και αφετέρου με την οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών δραστηριοτήτων.
8. Όπου αναφέρουμε μαθητές/μαθήτρες, εννοούμε και: μαθήτριά/μαθήτριες, τα οποία για λόγους οικονομίας και μόνο δεν αναγράφονται κάθε φορά.
9. Σύμφωνα με τον Mayring η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (qualitative content analysis) συνιστά «μια εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση» (Mayring, 2000:2).
10. Εδώ παρατίθενται τα στοιχεία της έντυπης μορφής των σχολικών εγχειριδίων, καθώς σε αυτή τη μορφή διατίθενται σε όλους τους μαθητές των τάξεων του Γυμνασίου, υπάρχουν όμως διαθέσιμα και σε ηλεκτρονική μορφή στην ηλεκτρονική δ/ση του ψηφιακού σχολείου, στη θέση Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php> Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα διαδραστικά βιβλία παρέχονται εμπλουτισμένα με περισσότερες πληροφορίες μέσω υπερσυνδέσεων και ηλεκτρονικών παραπομπών. Όμως το γεγονός αυτό δεν επηρέασε ούτε διαφοροποίησε την έρευνά μας, καθώς το πρόσθετο υλικό που εμπλουτίζει τα διαδραστικά βιβλία δεν συνοδεύεται από κάποιου είδους δραστηριότητες, που σημαίνει ότι ο αριθμός και το είδος των δραστηριοτήτων που περιέχεται σ' αυτά παραμένει ο ίδιος τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική τους μορφή.
11. Περισσότερες πληροφορίες για το θέμα δεξ: Μπονιδης (2004:1-13, 2009:86), Φλουρή & Πασιάς (2009:17-21), Χοντολίδου (2005:121-122), όπου παρατίθεται πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα και την καταλυτική επιρροή των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία, ή αλλιώς την άρρηκτη σύνδεσή τους αφενός με τα Προγράμματα Σπουδών και αφετέρου με την οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών δραστηριοτήτων.
12. Φλουρή & Πασιάς (2009:25), Φλουρή (1995:9-12). Χατζηγεωργίου (2004:107-110), Βρεττός & Καψάλης (1994:24-26), Μαυρογιώργος, Γ. (2000:136-139), Apple (1990).
13. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επιλογή της μονάδας ανάλυσης μας προβληματίσε ιδιαίτερα, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες αποτελούνται από πολλά μέρη-

υποερωτήματα. Έτσι, προέκυψε το πρόβλημα αν θα θεωρηθεί το κάθε υποερωτήμα ή το ρήμα κάθε πρότασης καθενός υποερωτήματος ως ξεχωριστή μονάδα ανάλυσης. Στην περίπτωση αυτή όμως, διαπιστώθηκε ότι θα δημιουργούνταν μεγάλος κατακερματισμός και θα αλλοιωνόταν, ενδεχομένως, η συνοχή του νοήματος στην κάθε δραστηριότητα, καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων τα υποερωτήματα συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε μόνο η συνολική θεώρηση του κειμένου της δραστηριότητας εξασφάλιζε τη διακύβηλη του νοήματος, της συνοχής και της συνεκτικότητας που είναι απαραίτητη για την κατανόηση και τη διερεύνηση της εκπροσώπησης των ΠΤΝ σε κάθε δραστηριότητα που απευθύνεται στους μαθητές.

14. Armstrong (1994, 2000, 2003), Dickinson (2002), Fogarty & Stoehr (2008), Gardner (1999, 20042, 2010, 2011, 2012), Lazear (1999), Flouris, Mavrououlos, Spiridakis, (2016:41-54), Φλουρήs & Μαυρόπουλος, (2012:356-368), Φλουρήs 2005α, 2005β, 2006), Παπανελοπούλου (2002), *Multiple intelligence*, on line emails: [sos@carl.org], [ids@isinet.com], [service@edrs.com]: στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000), κ. ά.
15. Smagorinsky (1995).
16. Τέτοια δραστηριότητα είναι η εξής (Νεοελλ. Γλώσσα Α' Γυμν. Τετράδιο Εργασιών, σ.52): «Σε ποια πτώση βάλανε το υποκείμενο; Για ποιο λόγο;» όπου είναι εμφανές ότι εκπροσωπείται καθαρά μόνο η *Γλωσσική Νοημοσύνη*.
17. Αφορά υποθέσεις που σχετίζονται με την 'επίλυση προβλήματος' και την αξιοποίηση της κρίσης ή την αναζήτηση επιχειρηματολογίας.
18. Εδώ περιλαμβάνονται συγκρίσεις θεμάτων, κειμένων, νοημάτων, επιχειρημάτων κ.λπ. και όχι συγκρίσεις που αφορούν αμιγώς γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.
19. Οι συνδυασμοί Τύπων Νοημοσύνης που εμπεριέχουν την ΛΜ Ν και έχουν αναφερθεί παραπάνω δεν θα αναφερθούν εκ νέου εδώ.
20. Διευκρινίζεται ότι από τις πολλές εικόνες που περιέχονται στα εξεταζόμενα εγχειρίδια έχουν ληφθεί υπ' όψιν μόνο όσες σχετίζονται άμεσα με τις υπάρχουσες δραστηριότητες και ζητείται η αξιοποίησή τους για τις ανάγκες των εργασιών από τους μαθητές. Οι υπόλοιπες που έχουν διακοσμητικό ρόλο ή η χρήση τους δεν απαιτείται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, δεν υπολογίστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.
21. Σύμφωνα με τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σ.2).
22. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του τρόπου εκπροσώπησης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων παρέχει ο Πίνακας 1, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 1, όπου αναδεικνύεται παραστατικά η ανισομερής κατανομή των ΠΤΝ.
23. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003:47) και ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα:03-10-2017, Αρ. Πρωτ.164314/Δ2.
24. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». (2011:6).
25. Εκτός του ΤΕ Β' Γυμνασίου, όπου η ΧΝ κατέχει την 4η θέση.
26. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πλήθος εικόνων στο εγχειρίδιο, πολλές από αυτές δεν σχετίζονται άμεσα με κάποια δραστηριότητα επιτελώντας κάποιο συγκεκριμένο ρόλο. Συνοδεύουν απλά τα κείμενα των ενότητων και η μόνη σύνδεση που παρουσιάζουν με αυτά είναι πως εμφανίζονται ως σχετικές με το θέμα των κειμένων. Με άλλα λόγια, δεν διευκρινίζεται από τους πομπούς η όποια διδακτική τους αξιοποίηση προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπρισματική παρουσίαση της νέας γνώσης, η ενεργοποίησή κι άλλων 'πυλών εισόδου' και η βαθύτερη κατανόηση. Συνεπώς, η τυχόν εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και τις διδακτικές αποφάσεις που θα πάρει.
27. Περισσότερα: Φλουρήs (1995:328-367), Φλουρήs & Ιβρίντελη (2007:40-48), Φλουρήs & Πασιάs (2009:17-53).

28. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων παρέχει ο Πίνακας 2, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 2.
29. Σχετικά με τα δύο διδακτικά αντικείμενα: της ΝΓ και της Ιστορίας το μαθησιακό περιβάλλον διευρύνεται κάποιες φορές με επισκέψεις και διαδραστική μάθηση σε μουσεία, ιστορικούς, αρχαιολογικούς, θεατρικούς και άλλους χώρους όπου είναι δυνατόν να προάγεται βιωματική γνώση. Αυτό βέβαια συμβαίνει ανάλογα με τις εκάστοτε παρεχόμενες δυνατότητες, έτσι ώστε να καθίσταται κάτι τέτοιο εφικτό.
30. Όπως αναφέρεται στις γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σ.4-6.
31. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του τρόπου εκπροσώπησης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου παρέχει ο Πίνακας 3, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 3, όπου αναδεικνύονται παραστατικά οι διαφοροποιήσεις στην κατανομή των ΠΤΝ.
32. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων παρέχει ο Πίνακας 4, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 4.
33. Και εδώ, βέβαια, εντοπίζεται η περίπτωση οπτικών πηγών όπου δεν διευκρινίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο η διδακτική τους αξιοποίηση (και επομένως δεν ελήφθησαν υπόψη στην παρούσα έρευνα), πράγμα που σημαίνει ότι η χρησιμοποίησή τους στη διδασκαλία εναπόκειται στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού και τις αποφάσεις που θα πάρει κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του.
34. Πρέπει να σημειωθεί ότι όσα πλαισιώνουν την «άλλη ματιά στο παρελθόν...», τα οποία είναι σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται κάθε ενότητα, θα ήταν σκόπιμο να συνοδεύονται από αναλυτικότερες οδηγίες για τους μαθητές, ώστε να γίνεται πιο συγκεκριμένο το πώς επιδιώκεται να εργαστούν κατά την ενασχόλησή τους με αυτά, καθώς και ποια αποτελέσματα αναμένονται.
35. Ο όρος διδακτική μετατόπιση αναφέρεται στους «μετασχηματισμούς και τις προσαρμογές που υφίσταται η εκάστοτε ακαδημαϊκή γνώση ως πεδίο αναφοράς για τη συγκρότηση της αντίστοιχης σχολικής επιστήμης». Περισσότερα δεξ: Κάββουρα (2010:22-27), Μονιότ (2002:44-49). Χουρδάκης (1999).
36. Το να μάθουν οι μαθητές να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της εκπαίδευσης του 21ου αι. σύμφωνα με την Unesco. Unesco (2002).
37. Δες: Gardner (1993, 1999, 2004, 2010), Campbell, Campbell, Dickinson (1996). Παρόμοια άποψη για την υπερτροφία της λογικής στο ελληνικό σχολείο έχει υποστηριχθεί και από άλλους. Δες: Μπονίδης (2003:25-40, 2004).
38. Gardner (1991), Caine & Caine (1994), Φλουρής (2005α), Armstrong (2000), Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, (2016:41-54).
39. Οι στήλες με **μπλε χρώμα** εκφράζουν τον αριθμό των δραστηριοτήτων (ΔΡ) στις οποίες εκπροσωπείται ο κάθε τύπος Νοημοσύνης (ΤΝ) σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο. Οι στήλες με **καφέ χρώμα** αντιπροσωπεύουν το ποσοστό εκπροσώπησης κάθε ΤΝ στο σύνολο των δραστηριοτήτων κάθε σχολικού εγχειρίδιου. Οι στήλες με **κόκκινο χρώμα** εκφράζουν το ποσοστό προώθησης κάθε ΤΝ στο κάθε εγχειρίδιο σε σχέση με τα άλλα σχολικά εγχειρίδια (συγκριτική προώθηση κάθε ΤΝ ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια. Κατακόρυφο άθροισμα 100%).
- 40 Οι στήλες με **μπλε χρώμα** εκφράζουν τον αριθμό των δραστηριοτήτων (ΔΡ) στις οποίες εκπροσωπείται το αντίστοιχο πλήθος ΤΝ. Οι στήλες με **πράσινο χρώμα** αντιπροσωπεύουν το ποσοστό εκπροσώπησης του κάθε πλήθους ΤΝ στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση με τα άλλα πλήθη ΤΝ (συγκριτική εκπροσώπηση κάθε πλήθους ΤΝ ανάμεσα στα άλλα πλήθη ΤΝ. Οριζόντιο

άθροισμα 100%). Οι στήλες με **κόκκινο χρώμα** εκφράζουν το ποσοστό προώθησης του εκάστοτε πλήθους ΤΝ στο κάθε εγχειρίδιο σε σχέση με τα άλλα σχολικά εγχειρίδια (συγκριτική προώθηση κάθε πλήθους ΤΝ ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια. Κατακόρυφο άθροισμα 100%). Η στήλη **Μ.Ο.** εκφράζει τον μέσο όρο του πλήθους των ΤΝ που εμφανίζεται ανά δραστηριότητα στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο.

- 41 Για τον προσδιορισμό και την επεξήγηση του Πίνακα 7 ισχύουν όσα αναφέρονται στον Πίνακα 5 (δες σχετική σημείωση 31).
- 42 Για τον προσδιορισμό και την επεξήγηση του Πίνακα 8 ισχύουν όσα αναφέρονται στον Πίνακα 6 (δες σχετική σημείωση 32).

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1990) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Armstrong, Th. (1994) Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum. *Educational Leadership* Vol. 52 (3): 26-28.
- Armstrong, Th. (2000) *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, Th. (2003) *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R., Caine, G. (1994) *Making connections*. New York: Innovative Learning Publication.
- Campbell, L. Campbell, B. Dickinson, D. (1996) *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Dickinson, D. (2002) *Learning through many kinds of intelligence*. New Horizons for Learning. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/mi/dickinson_mi.html
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001) *Educational Psychology: Windows on classrooms*. 5th edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Flouris, G., Mavropoulos, A., Spyridakis, J. (2016) "Personalizing a Science Unit in the Greek Curriculum for Optimal 'Quality' Instruction and Learning through the Use of Gardner's Theory of Multiple Intelligences". *International Journal of Education and Culture*. Vol. 5, Issues 3-4: 41-54.
- Fogarty, J. R. & Stoehr, J. (2008) *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads*. U.S: Corwin Press.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004²) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (Πρώτη έκδοση: 1983). Σε μετάφραση: Gardner, H. (2010), *Frames of Mind. Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. (Μτφρ. Π. Γεωργίου. Πρόλογος: Η. Ματσαγγούρας). Αθήνα: Μαραθία
- Gardner, H. (2011) *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science*. Spain: Madrid Στο: <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf>
- Gardner, H. (2012) *Frequently Asked Questions – Multiple Intelligences and Related Educational Topics*. Στο: http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf
- Hayes, N. (1998) *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Τ. Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Howe, M. (1997) *IQ in Question. The truth about Intelligence*. London: SAGA Publications.
- Lazear, D. (1999) *Seven Ways Of Teaching: The Artistry Of Teaching With Multiple Intelligences*. New York: Skylight
- Mayring, Ph. (2000) *Qualitative Content Analysis*. Forum: *Qualitative Social Research Vol. 1, No 2, Art. 20 – June 2000*.
- Moniot, H. (2002) *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Μτφρ. Έ. Κάννερ, Εισαγωγή: Θ. Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Multiple intelligence*, on line emails: [sos@carl.org], [ids@isinet.com], [service@edrs.com]
- Smagorinsky, P. (1995) *Multiple Intelligences in the English Class: An Overview*. *The English Journal, Vol. 84, No 8*. (Dec.1995): 19-26.
- Unesco (2002) *Εκπαίδευση- Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. UNESCO Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την Προεδρία του Jacques Delors. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ε. Γ. Καψάλης, Γ. Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ). (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (2011) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάββουρα, Δ. (2010) *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καλογιαννάκη, Π. (2011) *Η Εκπαίδευση στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Ίων.
- Κατή, Δ. (1990) *Νοημοσύνη και Φύλο: Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997) *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000) Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg: 135-145.
- Μπονίδης, Κ. (2003) Τα σύγχρονα Προγράμματα Διδασκαλίας και Σχολικά Βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία Παραγωγής, Μορφή και Περιεχόμενο, 'Πραγματικό' Πρόγραμμα, Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 131*: 25-40.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας. Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009) Κριτικές Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στην Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων: Θεωρητικές Παραδοχές και 'Παραδείγματα Ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13: 86 122.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000) *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Μεταφράσεις Άρθρων. (Μετ.: Γ. Ζήκας, Γλωσσική επιμ.: Μ. Παπαλεοντίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπανελοπούλου, Ε. (2002) *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: Θεωρία – Εφαρμογή και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος.
- Παπανελοπούλου, Ε. (2005) Η Πολλαπλότητα των Τύπων Νοημοσύνης και τα σχολικά Εγχειρίδια. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για τον Βύρωνα Μασσιάλα*, σ.517-537. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα: 03-10-2017, Αρ. Πρωτ.164314/Δ2. Διαθέσιμο στο: www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/164314
- Φλουρής, Γ. (1995) Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος: 328-367.
- Φλουρής, Γ. (2002) Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2002), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω: 345-365.
- Φλουρής, Γ. (2005α) Από το Παραδοσιακό Σχολείο στο Σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Μια Πρόκληση για το Μέλλον. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ.

- Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός: 487-516.
- Φλουρής, Γ. (2005β) Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 2: 7-32.
- Φλουρής, Γ. (2006) Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι Διδακτικές της Προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 3, Ρέθυμνο: 125-154.
- Φλουρής, Γ. (2008) *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2011) Ομιλία- παρουσίαση του έργου του Gardner, κατά την αναγόρευση του σε επίτιμο διδάκτορα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο *Επίσημοι Λόγοι*. Πρυτανεία Χρ. Ν. Κίττα- Δ. Ν. Ασημακοπούλου 2006-2010, Τόμος 35^{ος} (Μέρος Δ 19.5.2009-6.7.2010). Αθήνα: ΕΚΠΑ: 29-34.
- Φλουρής, Γ., Ιβρίντελη, Μ. (2007) Ασυμβατότητα, Αναντιστοιχία, Ασυμμετρία, Ασυνέχεια: οι Τέσσερις Πληγές του Ελληνικού Σχολικού Προγράμματος. Ένα Παλιό Φαινόμενο και η σύγχρονη Συνέχειά του Στο: Καψάλης Γ.Δ. & Κατσίκης Α.Ν. (επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας. Παν/μιο Ιωαννίνων 17-20 Μαΐου 2007*: 40-48.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2009α) Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και το αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών της Ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση των δύο τελευταίων προσπαθειών (1982-2006). Στο: Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (επιμ.). (2009). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;*: 115-129.
- Φλουρής, Γ. Ιβρίντελη, Μ. (2009β) Οι Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης και τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των Περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος: ΙΔ', τεύχος. 54, Άνοιξη 2009: 39-60.
- Φλουρής, Γ. Πασιάς, Γ. (2009) Σχολικά Εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών. 'Αλλαγή Παραδείγματος' στις Πολιτικές της Γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1997-2007). *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13/2009. Αθήνα: ΕΛ.Ε.Σ.Δ.Ε./Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε., ΠΤΔΕ Παν/μίου Αθηνών: 17-53.
- Φλουρής, Γ. Μαυρόπουλος, Α. (2012) *Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία*. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος. (επιμ.). (2012). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 11-13 Μαΐου 2012. Τόμος Α'* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: 356-368.

- Χατζηγεωργίου, Γ (2004) *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός
- Χοντολίδου, Ε. (2005) Η Ανταπόκριση του Σχολικού Βιβλίου στις Νέες Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο: Βέικου, Χ. (επιμ.) (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές (Πρακτικά Συνεδρίου που Οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη: 120-126.
- Χουρδάκης, Α. (1999) *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.