

Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Θεατρικές Σπουδές**

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Θέατρο και Μουσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η
Συμβολή τους στην Καλλιέργεια της Πολλαπλής Νοημοσύνης**

Λαμπρινή Κυρίτση

Επιβλέπων Καθηγητής

Θεόδωρος Γραμματάς

Μάιος 2016

Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Θεατρικές Σπουδές**

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Θέατρο και Μουσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η
Συμβολή τους στην Καλλιέργεια της Πολλαπλής Νοημοσύνης**

Λαμπρινή Κυρίτση

Επιβλέπων Καθηγητής

Θεόδωρος Γραμματάς

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

στις Θεατρικές Σπουδές

από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Περίληψη

Ύστερα από μία μακρά περίοδο επικράτησης της μονοδιάστατης άποψης σχετικά με την ανθρώπινη νοημοσύνη, η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, όπως διαμορφώθηκε από τον Howard Gardner, έρχεται να δώσει μία νέα προοπτική στην εκπαίδευση. Μέσα από αυτή, ο Gardner επιχειρεί να τονίσει το ρόλο του πολιτισμού και των τεχνών στην ανάπτυξη κάθε είδους νοημοσύνης, ενοχοποιώντας, παράλληλά, το παραδοσιακού τύπου σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών, της γλωσσικής και της λογικο-μαθηματικής, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα της υπόλοιπες. Το θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυσύνθετο πολιτιστικό φαινόμενο, στο οποίο συνυπάρχουν αρμονικά κι άλλες μορφές τέχνης, όπως η μουσική, ο χορός, η λογοτεχνία και η εικαστική δημιουργία. Η μελέτη μας επιχειρεί να συνδυάσει και να παρουσιάσει με συστηματοποιημένο τρόπο τις θεατρικές τεχνικές, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες που σε συνδυασμό με τη μουσική, τόσο μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας, όσο και της οργάνωσης και πραγματοποίησης μιας σχολικής εκδήλωσης, μιας θεατρικής παράστασης, ή ενός πολυθεάματος, μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κάθε διακριτού τύπου νοημοσύνης, οδηγώντας με τον τρόπο αυτό στην ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου.

Summary

After a long period in which the notion of a single human intelligence prevailed, the theory of multiple intelligences, as proposed by Howard Gardner, is leading the way towards a new approach regarding education. Through this approach, Gardner is attempting to highlight the role of culture and arts in the development of every type of intelligence, while at the same time rejects the traditional school system, which primarily focuses on the development of only two of those types, the linguistic and logical- mathematic intelligence, considering the others as being less important. Theatre in Education is a cultural phenomenon characterized by the co-existence of various forms of art, such as music, dance, literature and visual arts. Our research sets out to relate and present in a synthetic-exhibitive form, all those theatrical techniques, methods and activities which, when combined with music, as far as teaching and planning a school event, a theatrical performance, or a cultural event are concerned, can contribute to the development of every type of intelligence and, as a result, to the full development of the self.

Ευχαριστίες

Ως μουσικοπαιδαγωγός, η καλλιτεχνική μου έκφραση και δημιουργία, αλλά και η παιδαγωγική πρακτική, τόσο μέσα στην τάξη σε επίπεδο διδασκαλίας, όσο και στην σκηνή σε επίπεδο παράστασης, με οδηγούσε πάντα στο συγκερασμό των επιμέρους τεχνών και στο συνδυασμό του ήχου με την κίνηση και το λόγο. Οδηγούμενη από επιθυμία μου να γνωρίσω καλύτερα την τέχνη του θεάτρου βρέθηκα να φοιτώ στο ΑΠΚυ, στο πρόγραμμα των *Θεατρικών Σπουδών* και συγκεκριμένα στην ειδικότητα της Θεατρικής Αγωγής επιχειρώντας να κατανοήσω τους στόχους, τα μέσα και τη μεθοδολογία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ώστε στη συνέχεια να μπορέσω να το εφαρμόσω αυτόνομα στην τάξη με τους μαθητές μου, αλλά κυρίως να μελετήσω και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά το θέατρο και η μουσική στη διδασκαλία στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την οποία υπηρετώ ως εκπαιδευτικός τα τελευταία δέκα χρόνια.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την κυρία Αύρα Σιδηροπούλου και τον κύριο Βαίιο Λιαπή για τη συμβολή τους στη στελέχωση ενός ακαδημαϊκού προγράμματος υψηλού επιπέδου και τη βοήθεια που μου παρείχαν όλα αυτά τα χρόνια. Εύχομαι να έχουν τη δύναμη, το κουράγιο και την υπομονή να είναι πάντα δίπλα στους φοιτητές, τους οποίους στηρίζουν με απaráμιλλη ευγένεια και επαγγελματισμό.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη της μεταπτυχιακής μου διατριβής και επιβλέποντα καθηγητή μου στην ενότητα ΘΣΠ61 την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015, κύριο Θόδωρο Γραμματά, που με τις γνώσεις και τη μεθοδικότητα του μας βοήθησε να προσεγγίσουμε την τέχνη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μέσα από τα μάτια του παιδιού, του εκπαιδευτικού, του καλλιτέχνη-δημιουργού, αλλά και του θεατή-συνδημιουργού. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, τη δασκάλα μου, κυρία Λήδα Στάμου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην οποία οφείλω το «ευ ζην», και τον κύριο Σίμο Παπαδόπουλου, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θράκης, για τον ανθρωπισμό και τις πολύτιμες συμβουλές του.

Κατά τα χρόνια των σπουδών μου βίωσα και τις σημαντικότερες εμπειρίες της ζωής μου, που ήταν η γέννηση του Κωνσταντίνου και της Αικατερίνας. Σε εκείνους, αλλά και στο σύζυγό μου, που στέκει διαχρονικός σύμμαχος δίπλα μου σε όλες τις αποφάσεις και τους στόχους μου, οφείλω μέσα από την καρδιά μου ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Για τη ζωή, τη δύναμη και το κουράγιο που παίρνω από τα μάτια τους...

Από τα μάτια των παιδιών...

και την ευθύνη που αισθάνομαι απέναντι τους ώστε να μετεξελίσσομαι,

παλεύοντας με τις δικές μου ισχνές νοημοσύνες.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
1 Η Θεωρία των ΠΤΝ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και η Σύνδεση της με την Τέχνη του Θεάτρου και της Μουσικής.....	4
1.1 Από το Παραδοσιακό Μοντέλο Εκπαίδευσης στο Νέου Τύπου Σχολείο των ΠΤΝ.....	5
1.2 Τέχνες και Εκπαίδευση	11
1.2.1. Νέα Προγράμματα Σπουδών και Πάμμουσος Παιδαγωγία	14
2 Η Συμβολή του Θεάτρου και της Μουσικής στην Καλλιέργεια των ΠΤΝ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	17
2.1 Γλωσσική Νοημοσύνη	18
2.2 Μουσική Νοημοσύνη.....	23
2.3 Λογικο-μαθηματική Νοημοσύνη	28
2.4 Χωρική Νοημοσύνη	32
2.5 Σωματική-κιναισθητική Νοημοσύνη	36
2.6 Προσωπικές Νοημοσύνες: Ενδοπροσωπική και Διαπροσωπική	40
2.7 Φυσιολογική Νοημοσύνη	45
3 Επίλογος	51
Παράρτημα	
A Συγκεντρωτικός Πίνακας/Εργαλειοθήκη Διδακτικών Στρατηγικών και Δραστηριοτήτων	55
Βιβλιογραφία	60

Εισαγωγή

Το 1983, ο Howard Gardner, καθηγητής αναπτυξιακής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, διαμορφώνει τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (ΠΤΝ). Η θεωρία του έρχεται να αλλάξει την μέχρι πρότινος διαμορφωμένη αντίληψη για την ευφυΐα και αποτελεί, ουσιαστικά, μία κριτική της κλασικής άποψης ότι υπάρχει μία και μοναδική νοημοσύνη (Armstrong, 2003: 12, Gardner, 2010: 55) με την οποία γεννιόμαστε και την οποία δεν μπορούμε να αλλάξουμε (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000: 15). Έχει ως αφετηρία την παραδοχή πως ορισμένα άτομα μπορεί να υπερέχουν σε έναν τομέα, αλλά να υστερούν σε κάποιον άλλο, καθώς και ότι πολλά άτομα προβάλλουν διανοητικές ικανότητες, οι οποίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν μέσω των γνωστών τεστ μέτρησης της νοημοσύνης (Παπανελοπούλου, 2002: 38), εφόσον η ικανότητα του μυαλού είναι πολύπλευρη και η παραδοσιακή παραδοχή σχετικά με τη νοημοσύνη λαμβάνει υπόψη της μόνο τη γλωσσική και τη μαθηματική οπτική (Campbell & Campbell, 1999: 5, Hoerr, 2000: 2).

Ο Gardner προσπάθησε μέσω της θεωρίας του να αποδείξει ότι ο εγκέφαλος αποτελείται από πολλές αυτοτελείς νοημοσύνες, καθεμία εκ των οποίων λειτουργεί σύμφωνα με τους δικούς της κανόνες και σχετικά αυτόνομα, ανεξάρτητα δηλαδή από τις άλλες (Gardner, 2010: 21) και πως η ανθρώπινη ευφυΐα δεν είναι ένα ενιαίο φαινόμενο, αλλά μία πλειονοψηφία ικανοτήτων (Armstrong, 2003: 12-13). Οι τύποι είναι ευδιάκριτοι μέσα στον εγκέφαλο, αλλά στην πράξη αναπόφευκτα διαπλέκεται ένα μίγμα από αυτούς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000: 4), οι νοημοσύνες, δηλαδή, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προκειμένου να παράγουν «*νοήμονα συμπεριφορά*» (Φλουρής, 2005: 18). Όλοι οι άνθρωποι έχουν όλες τις νοημοσύνες, και σύμφωνα με τον Στ. Αλαχιώτη «*όπως φαινόμαστε διαφορετικοί με διαφορετικές προσωπικότητες, έτσι ο καθένας μας έχει το δικό του αμάγαλμα από τις οκτώ ή εννέα νοημοσύνες*» (Αλαχιώτης, 2004), το δικό του προφίλ των ΤΝ.

Από την εκπαιδευτική εμπειρία που αποκτήθηκε τα τελευταία δώδεκα χρόνια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κι ερχόμενη αντιμέτωπη πάμπολλες φορές με την απαξίωση των διδακτικών αντικειμένων των Τεχνών στη σχολική διαδικασία, τόσο από την ίδια την πολιτεία, όσο και από τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που συχνά αντιμετωπίζουν τις Τέχνες ως μαθήματα υποδεέστερα, υποτιμώντας τη σημασία και την αξία τους για τη ζωή και την προσωπικότητα των μαθητών, οδηγήθηκα στην επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί μία «*Παμμουσο Παιδαγωγία*» (Γραμματάς, 2011α: 71) η μελέτη μας αποσκοπεί στην ανάδειξη της σπουδαιότητας παροχής Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να επιτύχουμε την καλλιέργεια όλων των ΤΝ και κατά συνέπεια την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στα εξής:

- Τι είναι η θεωρία του H. Gardner και οι ΠΤΝ; Πότε και πώς διαμορφώθηκε και για ποιους λόγους;
- Ποια η σπουδαιότητα της θεωρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Η σύμπραξη της μουσικής και του θεάτρου στα πλαίσια της διδασκαλίας και της οργάνωσης μιας σχολικής εκδήλωσης ή ενός πολιτιστικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια ΠΤΝ και μέσα από ποιες συγκεκριμένες συνδυαστικές τεχνικές και μεθόδους επιτυγχάνεται η ενίσχυση του κάθε ΤΝ;

Ακολουθώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής έρευνας προέβηκα στην αναζήτηση, τον εντοπισμό και την αποδελτίωση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, επιχειρώντας να παρουσιάσω το ήδη καταγεγραμμένο υλικό από συγγράμματα, άρθρα, μελέτες, διαδικτυακές πληροφορίες στην ελληνική και αγγλική γλώσσα συστηματοποιημένο, σε μια συνθετική-εκθετική μορφή (Παρασκευόπουλος, 1993: 21-22). Στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης με τίτλο «Η Θεωρία των ΠΤΝ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και η Σύνδεση της με την Τέχνη του Θεάτρου και της Μουσικής» επιχείρησα να αποτυπώσω τις παραμέτρους του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου διδασκαλίας, να παρουσιάσω τη θεωρία του Gardner και τους ΠΤΝ και να καταδείξω όλους τους λόγους για τους οποίους η φιλοσοφία της συγκεκριμένης θεωρίας πρέπει να εφαρμοστεί στην πράξη και να μας οδηγήσει σε ένα νέου τύπου σχολείο, εκείνο των ΠΤΝ. Στη συνέχεια, αναφέρθηκα στη μεγάλη σημασία που δίνει και ο ίδιος ο Gardner στη διδασκαλία των Τεχνών και επιχείρησα εν συντομία να αποτυπώσω τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης

της γνώσης μέσω των Τεχνών, και ιδιαίτερα μέσω του Θεάτρου και της Μουσικής που είναι οι παράμετροι της έρευνάς μας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Η Συμβολή του Θεάτρου και της Μουσικής στην Καλλιέργεια των ΠΤΝ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» επιχείρησα να παρουσιάσω σε ενότητες, ανά τομέα νοημοσύνης, τις βασικότερες μουσικοθεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους δύναται να συμβάλλουν στις ενίσχυση των συγκεκριμένων κάθε φορά ικανοτήτων. Ακολουθεί ο Επίλογος στον οποίο αποτυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, ενώ στο Παράρτημα ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να δει σε μορφή πινάκων μία Εργαλειοθήκη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων, η οποία αποτελεί τη συγκεντρωτική αποτύπωση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ανά ΤΝ.

Κεφάλαιο 1

Η Θεωρία των ΠΤΝ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και η Σύνδεση της με την Τέχνη του Θεάτρου και της Μουσικής

Ο Gardner αντιμετώπισε τη διαμόρφωση της θεωρίας των ΠΤΝ κυρίως ως συμβολή στις συμπεριφορικές και γνωστικές επιστήμες, ωστόσο, η θεωρία άσκησε σημαντική επιρροή στο χώρο της εκπαίδευσης (Gardner, 2010: 23) προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο μεθοδικής προετοιμασίας της διδασκαλίας τους που απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο, και δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα παιδιά όλα τα γνωστικά αντικείμενα με οκτώ ή εννέα διαφορετικούς τρόπους και να οδηγηθούν στη βαθύτερη κατανόηση τους (Χατζηγεωργίου, 2011: 102). Σύμφωνα με τον Ηλ. Ματσαγγούρα, «η δυναμική σύμπραξη όλων των ΤΝ δίνει τη συνισταμένη της νοημοσύνης εν δράσει και η ταυτόχρονη και φυσική ανάπτυξη των μαθητών στους αντίστοιχους τομείς συγκροτεί τη συνισταμένη μίας εκπαίδευσης που απαιτεί η μετανεωτερική εποχή» (Ματσαγγούρας, 2012: 295).

1.1. Από το Παραδοσιακό Μοντέλο Εκπαίδευσης στο Νέου Τύπου Σχολείο των ΠΤΝ

Ζούμε στην εποχή των μεγάλων αλλαγών, καθώς όλα γύρω μας μεταβάλλονται ταχύτατα και ο ρυθμός με τον οποία κινούνται οι γνώσεις, οι ιδέες, οι άνθρωποι, τα αγαθά είναι πρωτοφανής. Παρά το γεγονός ότι νέα δεδομένα εμπλουτίζουν συνεχώς την εκπαιδευτική θεωρία, η εκπαιδευτική πράξη παραμένει βραδυκίνητη, καθιστώντας την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης «*ζητούμενο διαχρονικό*» (Χαραλάμπους, 2000: 59). Το σημερινό σχολείο θεωρείται παραδοσιακό, καθώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, στις νέες μορφές της γνώσης και των επαγγελμάτων, αλλά ούτε και τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Οι λόγοι αυτοί κάνουν αρκετούς, μεταξύ αυτών και τον Gardner (2011), να το χαρακτηρίζουν και ως «*εργοστασιακό*», αφού «*διαθέτει συμβατικό πρόγραμμα και ακολουθεί μια ισοπεδωτική τακτική για τους μαθητές*» (Φλουρής, 2011: 489). Σύμφωνα με την Ελ. Παπανελοπούλου, «*το ελληνικό φορμαλιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως εκπονήθηκε από την Πολιτεία και εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία, δεν χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και πολυδρομικότητα στις προσεγγίσεις του*» (Παπανελοπούλου, 2011: 522). Δεδομένης της ξεχωριστής προσέγγισης των διδασκόμενων αντικειμένων και της μη διαθεματικής εφαρμογής αυτών στην πράξη (Παπανελοπούλου, 2011: 522), παρατηρείται ότι πολλές από τις εργασίες στα δημοτικά σχολεία που αποκαλούνται διεπιστημονικές είναι απλώς εργασίες που βασίζονται σε ένα θέμα, το οποίο δεν απαιτεί καμιά ενασχόληση με τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα (Gardner, 2011: 27).

Παράλληλα, η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται δεν είναι εξατομικευμένη και εξαντλείται στην άμεση ή εκθετική διδασκαλία, με το μονόλογο να αποτελεί το βασικότερο επικοινωνιακό μέσο (Ματσαγγούρας, 2006: 391). Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο θεματοφύλακας και μεταλαμπαδευτής της γνώσης, που στοχεύει στη μεταβίβαση αυτής στη «*συνείδηση*» των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006: 390-391). Οι τυποποιημένες πρακτικές που εφαρμόζει εξαντλούνται πολλές φορές στην απομνημόνευση, στην επανάληψη και στην ασκησιολογία (Φλουρής, 2011: 447, 449, Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012: 357). Οι μαθητές οφείλουν να αποστηθίζουν έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών, οι οποίες, πολύ συχνά είναι αναχρονιστικές και δεν τους προκαλούν ενδιαφέρον. Επίσης, πρέπει να τις ανακαλούν όποτε τους ζητείται και να απαντούν σε προκαθορισμένα ερωτήματα αποδεχόμενοι τη μία και μοναδική σωστή

απάντηση (Βασαρμίδου, 2013: 26). Επομένως, το παραδοσιακό σχολείο παραμένει υπερβολικά αφοσιωμένο στο πλήθος της παρεχόμενης γνώσης, και στη σοβαροφάνεια, σε μία εποχή που απαιτείται επίμονα η ποιότητα, η ουσιαστική κατανόηση η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Χαραλάμπους, 2011: 543-544), *«στερώντας από τους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν, να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τα δικά τους προσωπικά “κανάλια” και τρόπους πρόσβασης και προσπέλασης της νέας γνώσης»* (Παπανελοπούλου, 2011: 523)

Η θεωρία των ΠΤΝ είχε τόσο μεγάλη απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα, επειδή προσέφερε ένα μοντέλο δράσης που αποσκοπεί στη διδασκαλία του παιδιού ως ολότητα (Hoerr κ.ά., 2010: 259) και βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν δυνατότητες (Hoerr, 2000: 5). Έδωσε μια καινούργια οπτική στη διαφορετικότητα και την κοινωνική αδικία και αμφισβήτησε τη διάκριση των μαθητών σε «ευφυείς» και «χαζούς» (Χαραλάμπους, 2011: 541), καθώς μία τέτοια διάκριση βασίζεται στην επιτυχία ή την αποτυχία στο παραδοσιακό σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης που στηρίχθηκε στην επί πολλών χρόνων επικρατούσα θεωρία της ενιαίας νοημοσύνης (Baum κ.ά., 2005: 8) παραμερίζοντας τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου (Χατζηγεωργίου, 2011: 103).

Πρεσβεύοντας πως ο κάθε ένας είναι έξυπνος (Fleetham, 2006: 42) η θεωρία προτείνει τη ριζική αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, ή της *«σχολικής οικολογίας»* όπως μπορούμε να πούμε, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των διαφορετικών τύπων των εκπαιδευομένων (Armstrong, 2009: 99, Crim κ.α, 2013) και το πρώτο βήμα για την ατομικά προσαρμοσμένη εκπαίδευση είναι να γνωρίσουμε το πρόσωπο που μαθαίνει και τον τρόπο που μαθαίνει (Fleetham, 2007: 32). Οι αξιολογήσεις που γίνονται με βάση τις όψεις της θεωρίας αυτής βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στον εντοπισμό ερωτήσεων, θεμάτων, δραστηριοτήτων και υλικών τα οποία θα είναι ιδιαίτερα συμβατά με τα διανοητικά προφίλ και τα ενδιαφέροντα τους, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση εξατομικευμένων διδακτικών στρατηγικών, όπου οι ισχυρές διανοητικές περιοχές χρησιμοποιούνται προκειμένου να ενδυναμωθούν οι ασθενέστερες (Gray & Viens, 1994).

Η παρεχόμενη εκπαίδευση οφείλει να αναπτύξει στα παιδιά τη λογική που θα τα κάνει να σκέφτονται με κεντρικό άξονα τα γνωστικά πεδία. Η γνώση αυτή είναι πολύ διαφορετική από την αποστήθιση και το *«αναμάσημα γεγονότων και πληροφοριών»* (Gardner, 2011: 24-25) και αποσκοπεί στο να διαμορφώσει μαθητές με αρχές, αξίες και κριτικό πνεύμα που θα έχουν θέληση για μάθηση (Gardner, 2011: 25). Σύμφωνα με το Γ.

Φλουρή, «το σχολείο των ΠΤΝ επιδιώκει να προωθήσει τη βαθιά κατανόηση των επιστημονικών κλάδων – όχι μόνο της επιφανειακής σχολικής γνώσης - μέσα από το κυρίαρχο ή τα κυρίαρχα κανάλια του κάθε μαθητή, ενθαρρύνοντας έτσι τη μοναδικότητά του με τρόπους που είναι “ουδέτεροι” προς τις εξεταστικές διαδικασίες, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο το οποίο χρησιμοποιεί μία ισοπεδωτική τακτική και τον ανταγωνισμό» (Φλουρή, 2006: 150).

Βασική αρχή της θεωρίας είναι πως δεν περιμένουμε από τους μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν όλους τους ΤΝ, αλλά όλοι θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν τουλάχιστον μερικούς προκειμένου να αναπαραστήσουν την κατάκτηση της σχετικής έννοιας ή δεξιότητας (Gardner, 2011: 46). Στο βιβλίο *Frames of Mind* (1983), ο Gardner διακρίνει τη γλώσσα και τη μουσική ως τις νοημοσύνες που είναι ανεξάρτητες από τα αντικείμενα, τη λογικομαθηματική, τη χωρική και τη σωματική-κινησιαστική νοημοσύνη, ως εκείνες που είναι συνδεδεμένες με τα αντικείμενα και συνενώνει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη σε ένα ενιαίο πλαίσιο που ονομάζει προσωπικές νοημοσύνες (Gardner, 2010: 363).

Η λειτουργία της γλώσσα στα δεξιόχειρα άτομα είναι συνδεδεμένη με το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου (Gardner, 2010: 146). Η γλωσσική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις λέξεις, είτε στον προφορικό (όπως ο ρήτορας, ο αφηγητής, ή ο πολιτικός), είτε στον γραπτό λόγο (όπως ο ποιητής, ο συγγραφέας, ο συντάκτης ή ο δημοσιογράφος) (Armstrong, 2009: 6). Να κατανοεί τη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία της γλώσσας και την πρακτική χρήση της, προκειμένου να βοηθήσει το άτομο να θυμηθεί πληροφορίες, να εξηγήσει, να επικοινωνήσει, αλλά και να πείσει τους άλλους για μια πορεία δράσης (Armstrong, 2003: 13). Στις λειτουργίες της γλώσσας πρέπει να προσθέσουμε και την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε «μεταγλωσσικές αναλύσεις», δηλαδή την ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να στοχαζόμαστε πάνω σε αυτή (Gardner, 2010: 138).

Η μουσική νοημοσύνη εντοπίζεται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου (Gardner, 2010: 183-184) και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τους διάφορους τύπους μουσικής, να κάνει συγκρίσεις και αναλύσεις μουσικών έργων, να παράγει ή να παραλλάσει μουσικές συνθέσεις, αλλά και να εκφράζει μουσικές φόρμες (όπως ο ερασιτέχνης μουσικός, ο μουσικοκριτικός, ο συνθέτης, ο εκτελεστής μουσικών έργων) (Armstrong, 2009: 7, Φλουρή, 2011: 499). Τα άτομα που διαθέτουν

μουσική νοημοσύνη επιδεικνύουν ευαισθησία στο ρυθμό, το τονικό ύψος, τη μελωδία και το ηχόχρωμα (Armstrong, 2009: 7), μπορούν να τραγουδούν, να κινούνται στο ρυθμό, να παράγουν συντονισμένα χτυπήματα στον παλμό του κομματιού (Φλουρής, 2011: 499), να μετέχουν σε χορωδίες, να μελετούν ακούγοντας μουσικής κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2012: 292).

Σύμφωνα με τον H. Gardner, «η ικανότητα ανάγνωσης και παραγωγής των μαθηματικών συμβόλων είναι μία λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου, ενώ η κατανόηση των λογικών σχέσεων και εννοιών φαίνεται να απαιτεί και την ανάμιξη του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου» (Gardner, 2010: 227). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να λογίζεται ορθά και να χειρίζεται επιδέξια τους αριθμούς (όπως ο μαθηματικός, ο φοροτεχνικός κ.ά.), να κατανοεί και να χρησιμοποιεί λογικά πρότυπα μέσω διαδικασιών όπως ο υπολογισμός, η κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση και η εξέταση υποθέσεων (Armstrong, 2009: 6). Τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη λογικομαθηματική νοημοσύνη διακρίνονται για την ορθή και διεξοδική τους νόηση, τον εμπειριστατωμένο λόγο τους, την αντίληψη ποσοτικών διαστάσεων και αναλογιών, καθώς και την απόδοση αυτών με συμβολικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2012: 290).

Η οπτικο-χωρική επεξεργασία λαμβάνει χώρα στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου (Gardner, 2010: 253). Προϋποθέτει ευαισθησία στα χρώματα, στις γραμμές, στα σχήματα, στις μορφές, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία (Armstrong, 2009: 7), καθώς και «την αντίληψη των πραγμάτων ή του χώρου τρισδιάστατα» (Φλουρής & Ιμβριντέλη, 2009: 41). Τα άτομα με αυξημένη χωρική νοημοσύνη αρέσκονται στην απεικόνιση των αντικειμένων και στη γραφική αναπαράσταση του χώρου (αρχιτέκτονες, γεωγράφοι, εξερευνητές κ.ά.). Διαθέτουν καλλιτεχνικές ικανότητες (Φλουρής, 2011: 498), και επιδίδονται κυρίως στη ζωγραφική και τη γλυπτική (Gardner, 2010: 269).

Τα περισσότερα τμήματα του νευρικού συστήματος συμμετέχουν στην εκτέλεση των κινητικών πράξεων (Παпанελοπούλου, 2002: 132). Η κιναισθητική-σωματική νοημοσύνη περιγράφεται ως η ικανότητα χρήσης του σώματος με ποικίλους και επιδέξιους τρόπους, τόσο για εκφραστικούς σκοπούς όσο και για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (όπως στην περίπτωση του ηθοποιού, του μίμου, του αθλητή, ή του χορευτή), αλλά σχετίζεται και με την ικανότητα επιδέξιου χειρισμού των αντικειμένων από το άτομο, προκειμένου να παράγει ή να μεταμορφώσει πράγματα

(όπως ο μαραγκός, ο γλύπτης, ο μηχανικός κ.ά) (Armstrong, 2009:7). Όπως υπογραμμίζει και ο H. Gardner, «οι δύο αυτές βασικές συνιστώσες μπορούν να υπάρχουν μεμονωμένα, κατά κανόνα, όμως, η επιδεξιότητα στη χρήση του σώματος για πρακτικούς ή εκφραστικούς σκοπούς τείνει να συμπορεύεται με την επιδεξιότητα στο χειρισμό αντικειμένων» (Gardner, 2010: 283).

Οι μετωπιαίοι λοβοί αναδεικνύονται στις δομές με τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα για την ανάπτυξη των προσωπικών μορφών γνώσης (Gardner, 2010: 345). Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τον εαυτό του και να χρησιμοποιεί την αυτοκατανόησή του για να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τη ζωή του (Armstrong, 2009: 7). Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη στοχάζονται, οραματίζονται, πραγματοποιούν ενδόμυχα σχέδια για το παρόν και το μέλλον, αναζητώντας την ταυτότητά τους, τον προορισμό τους, την προέλευση των επιθυμιών τους κ.ά. (Φλουρής, 2011: 500), όπως συμβαίνει με τους ψυχοθεραπευτές, τους επιχειρηματίες, τους δημιουργικούς καλλιτέχνες, τους σαμάνους (Armstrong, 2003: 14). Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη διαθέτουν την ικανότητα «κατανόησης, προσέγγισης και αντιμετώπισης των άλλων» (Παпанελοπούλου, 2002: 157). Η διαπροσωπική ευφυΐα επιτρέπει στο άτομο να καταλαβαίνει τις αλλαγές στα συναισθήματα, στις διαθέσεις, στα κίνητρα, στις προθέσεις και τις επιδιώξεις των συνανθρώπων του (όπως συμβαίνει στους πολιτικούς, τους θρησκευτικούς ηγέτες, τους ιερείς, τους δασκάλους, τους γονείς, τους θεραπευτές κ.ά.) (Gardner, 1999: 43) και κατ' επέκταση να συνεργάζεται, να συμπράττει αρμονικά με αυτούς (Φλουρής & Ιμβριντέλη, 2009: 41).

Μετά από την πρώτη έκδοση του *Frames of mind* (1983) και τη διαμόρφωση της θεωρίας των ΠΤΝ με τους επτά διακριτούς τύπους που προαναφέραμε, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο Gardner και οι συνεργάτες του επεχείρησαν να επεκτείνουν τη λίστα (Παпанελοπούλου, 2002: 159). Το 1993 ο Gardner αναφέρεται στη θρησκευτική/πνευματική και την καλλιτεχνική νοημοσύνη, οι οποίες όμως δεν πληρούν τα κριτήρια που ο ίδιος έχει θέσει ώστε να συνιστούν νέες νοημοσύνες (Gardner, 1993: 46). Το 1999 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν άφθονα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ μια φυσιοδιφικής νοημοσύνης και, επίσης, ενδεικτικά στοιχεία υπέρ μιας πιθανής υπαρξιακής νοημοσύνης (Gardner, 1999: 48-51, 60-66).

Η φυσιοδιφική (Gardner, 2010: 17), οικολογική/ φυσιογνωστική (Αλαχιώτης, 2004, Παпанελοπούλου, 2002: 159, Φλουρής & Ιμβριντέλη, 2009: 41), νατουραλιστική

(Γαρυφαλάκη, 2013: 116-134, Ματσαγγούρας, 2012: 293), ή φυσιολατρική νοημοσύνη (Χάσκου, 2010: 48) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ταξινομεί τα πολυάριθμα είδη της φύσης – την πανίδα και τη χλωρίδα – στο περιβάλλον στο οποίο ζει (Gardner, 1999: 48). Τα άτομα που διαθέτουν «βιοφιλία» αισθάνονται άνετα με τον κόσμο των οργανισμών και πιθανόν να διαθέτουν το ταλέντο της φροντίδας, την ικανότητα να εξημερώνουν ή να αλληλεπιδρούν με ποικίλα έμβια όντα, ή με ολόκληρα οικοσυστήματα (όπως συμβαίνει στην περίπτωση του ψαρά, του γεωργού, του κηπουρού, του ζωολόγου, του βιολόγου κλπ) (Armstrong, 2003: 14).

Η υπαρξιακή νοημοσύνη αναφέρεται στην επιθυμία του ανθρώπου να κατανοήσει υπέρτατα ερωτήματα, έννοιες και μυστήρια της ζωής (Campbell & Campbell, 1999: 5). Συνδέεται με τη διττή ικανότητα του ατόμου να εντάξει τον εαυτό του στις ευρύτερες διαστάσεις του σύμπαντος – στο άπειρο, αλλά και στο απειροελάχιστο – καθώς και την ένταξή του σε σχέση με τις υπαρξιακές συνθήκες της ανθρώπινης κατάστασης, όπως η σπουδαιότητα της ζωής, η έννοια του θανάτου, η αγάπη ενός άλλου προσώπου κ.ά. (Gardner, 1999: 60). Καθότι, ο συγκεκριμένος ΤΝ βρίσκεται ακόμη υπό μελέτη και μένει να αποδειχθεί αν αποτελεί ή όχι αυτόνομο τρόπο μάθησης (Αλαχιώτης, 2004) δεν μπορούμε να πραγματοποιήσουμε διδακτικές προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2012: 235) στην παρούσα μελέτη.

Η μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο σε ένα «*νέου τύπου σχολείο, εκείνο των ΠΤΝ*» (Φλουρής, 2011: 492), στο οποίο θα υλοποιούνται δραστηριότητες που θα καλλιεργούν όλους τους ΤΝ, διαμορφώνει ένα πλαίσιο δράσης στο οποίο μπορούν να επεκταθούν τα ταλαντούχα και προικισμένα παιδιά, αλλά κι αυτά που χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000: 4, 16). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι νοημοσύνες είναι δυνατόν να λειτουργήσουν τόσο ως αυτόνομα μαθησιακά αντικείμενα, όσο και ως μέσα αφομοίωσης των ποικίλων μαθησιακών πεδίων (Gardner, 2010: 489). Όπως αναφέρει και η Λ. Στάμου, «*με δεδομένο ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να ανακαλύψει, να αναπτύξει και να αξιοποιήσει το δυναμικό και τις πολλαπλές ικανότητες κάθε παιδιού στο μέγιστο δυνατό βαθμό, κατανοεί κανείς πόσο σημαντικό είναι να εντοπίζεται και να αξιοποιείται το καλλιτεχνικό δυναμικό των παιδιών*» (Στάμου, 2007: 10). Οι Τέχνες είναι εκείνες που οξύνουν τη φαντασία των παιδιών, ενώ μπορούν να αποτελέσουν πεδία ουσιαστικής και αποτελεσματικής μάθησης, αλλά συνάμα και πολύτιμους χώρους δράσης και ελευθερίας, καθώς διδάσκουν στα παιδιά να ακροώνται, να βλέπουν και να παρατηρούν συνειδητά τόσο τον ίδιο τους τον εαυτό,

όσο και τους γύρω τους, το περιβάλλον τους, τα γεγονότα της ζωής που εκτυλίσσονται καθημερινά μέσα και έξω από την ύπαρξή τους (Guichard, 2001 στο Άλκηστις, 2008: 203).

1.2. Τέχνες και Εκπαίδευση

Στη χώρα μας, η «γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Πυργιωτάκης, 2014: 72) και η ανάπτυξη της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης απασχόλησε την ελληνική κοινωνία ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση. Σύμφωνα με την Ελ. Παπανελοπούλου, το ελληνικό σχολείο επικεντρώθηκε στην προώθηση των δύο ΤΝ, «αφού αποτελούσαν ασφαλιστικές δικλίδες και δυνητικές εγγυήσεις των αντίστοιχων ικανοτήτων», σε μία Ελλάδα όπου «ένα μεγάλο τμήμα του λαού ήταν αναλφάβητο και το μορφωτικό επίπεδο πολύ χαμηλό» (Παπανελοπούλου, 2002: 409). Δύσκολα θα συναντήσει κανείς κάποια αναφορά στη διδασκαλία των Τεχνών, ενώ σε όλα τα προγράμματα σημειώνεται με στερεότυπο τρόπο «η ιχνογραφία, η καλλιγραφία και η ωδική», αποσκοπώντας απλά και μόνο την ενίσχυση ορισμένων δεξιοτήτων (Πυργιωτάκης, 2014: 73). Το ίδιο συμβαίνει και με το θέατρο, καθώς, όπως υπογραμμίζει ο Σ. Παπαδόπουλος «χρησιμοποιείται στις εθνικές και άλλες επετείους, ως μέσο για την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και φορέας ηθικο-πλαστικής αγωγής, χωρίς καμιά περαιτέρω επιδίωξη για ελεύθερη έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών» (Παπαδόπουλος, 2010: 40).

Στις μέρες μας τα πράγματα έχουν αλλάξει ριζικά, καθώς με την είσοδο στην Ευρωπαϊκή και Νομισματική Ένωση η χώρα μας συμμετέχει στις ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις, όπου η γλωσσική και η υπολογιστική ικανότητα δεν αρκούν προκειμένου το άτομο να διαμορφώσει την επαγγελματική του πορεία και να οδηγηθεί στην επιτυχία και την αυτοεκπλήρωση (Παπανελοπούλου, 2002: 409). Παρόλα αυτά, έρευνες δείχνουν ότι δεν υπάρχει «ισοβαρής κατανομή των ΠΤΝ», καθώς η λογικομαθηματική και η γλωσσική νοημοσύνη προτάσσονται στην ανάλυση των δεδομένων και η ευμένειά τους πραγματοποιείται εις βάρος των άλλων ΤΝ (Φλουρής & Ιμβριντέλη, 2009: 42), ιδιαιτέρως της χωρικής, μουσικής και κιναισθητικής νοημοσύνης (Φλουρής & Ιμβριντέλη, 2009: 47-48), , που είναι κι εκείνες που ευνοούνται κυρίαρχα από τη διδασκαλία των Τεχνών. Μελετώντας κανείς τα προγράμματα της πλειονότητας των δημοτικών σχολείων δεν αργεί να διαπιστώσει ότι υπάρχει μια ισχυρή

εκπροσώπηση των ακαδημαϊκών μαθημάτων (ΦΕΚ 1139/2006), που καταλαμβάνουν τον περισσότερο σχολικό χρόνο των παιδιών, ενώ ισχνή είναι η παρουσία των μαθημάτων αισθητικής παιδείας που εκφράζουν τις Τέχνες και τον πολιτισμό (Πυργιωτάκης, 2014: 75), τα οποία υπάγονται συχνά και στην κατηγορία των «δευτερευόντων μαθημάτων» (Κουρετζής, 2008: 317, Πουρσανίδου, 2014: 154). Προσπάθειες για την ένταξη των Τεχνών στα δημοτικά σχολεία πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια, με τα ωρολόγια προγράμματα δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) (ΦΕΚ 1327/2011, ΦΕΚ 200/22015), οι οποίες όμως παραμένουν ανολοκλήρωτες και εφαρμόζονται σε ένα μέρος των δημοτικών σχολείων της χώρας μας, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων.

Η αντιμετώπιση αυτή αντιβαίνει στις διακηρύξεις της ελληνικής πολιτείας σχετικά με την «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη, ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ν1566/85, Άρ. 1), που στοχεύουν στην ανάπτυξη των πολλαπλών δυνατοτήτων των μαθητών και τη δυναμική του εξέλιξη σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Φλουρής & Ιμβριντέλη, 2009: 43). Το γεγονός ότι παρέχεται η ίδια βασική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά δημιουργεί με την ψευδαίσθηση ότι το σχολείο είναι δίκαιο και δημοκρατικό, αλλά στην πραγματικότητα είναι άδικο (Καζταρίδου, 2012: 1, Κομνηνού, 2009: 2), καθώς δεν ευνοεί τους ΠΤΝ και παραμένει εγκλωβισμένο στους παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης και διδασκαλίας, που μονοπωλούνται από το γλωσσικό και λογικομαθηματικό ΤΝ (Παпанελοπούλου, 2002: 414). Έτσι, το πρόγραμμα λειτουργεί ως «κλίνη του Προκρούστη» (Παпанελοπούλου, 2011: 517), εφόσον λαμβάνει υπόψη του μόνο δύο εκφάνσεις τις πολυδύναμης φύσης του μαθητή, τις οποίες χρησιμοποιεί ως πανάκεια για την πρόσβαση στη σχολική γνώση, υποβαθμίζοντας ταυτόχρονα τις υπόλοιπες και οδηγώντας τις σε ατροφία (Ζαχομάλλιου κ.ά., 2015: 24).

Σύμφωνα με τον Αντ. Λενακάκη, «η πολυαισθητηριακή διδασκαλία είναι μια αναγκαιότητα, την οποία υπαγορεύει, άλλωστε, και η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, την οποία οφείλει η εκπαίδευση όχι μόνο να τη διερευνήσει και να σεβαστεί, αλλά και να την αναδείξει ως αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός» (Λενακάκης, 2011: 47). Οι Τέχνες μπορούν να αποτελέσουν το όχημα της νέας παιδαγωγικής, ώστε οι μαθητές να αγαπήσουν τη διαδικασία της μάθησης και να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από διαδικασίες που αναπτύξουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους.

Μόνο με τον τρόπο αυτό θα καταφέρουν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους, να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες, την αποκλίνουσα σκέψη, τη δημιουργική λύση προβλημάτων, καθώς και την ευρηματικότητά τους. Οι Τέχνες όμως καταπολεμούν και τον εφησυχασμό για όσα συμβαίνουν γύρω τους και στον κόσμο, αναπτύσσοντας την ευαισθησία και την κριτική απέναντι στα γεγονότα και ωθώντας στην ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά τεκταινόμενα (Robinson, 1992 στο Άλκηστις, 2008: 202). Η έμφαση στον πολιτισμό διαμέσου των Τεχνών, ως μόνιμη, ουσιαστική και αμετάβλητη παρουσία και όχι ως ευκαιριακή πράξη μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αποζητά *«την ευχαρίστηση μέσα από την αίσθηση και τη γνώση, τη δημιουργία μέσα από την ευαισθητοποίηση και την έκφραση»* (Κουρετζής, 2008: 316).

Ο Gardner μέσα από το συγγραφικό του έργο προβάλλει το σπουδαίο ρόλο που μπορούν να παίξουν οι Τέχνες στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Gardner 1980, 1982, 1990, 1994, 2006), και υποστηρίζει ότι η καλλιτεχνική εμπειρία μέσω των πολλαπλών *«αισθητικών αναπαραστάσεων»* (στις καλές τέχνες, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, το χορό, τη μουσική, το θέατρο) (Crim κ.ά., 2013) έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία. Απόρροια των θεωριών του αποτελεί και η ανάπτυξη *«Προγραμμάτων Σπουδών για τους ΠΤΝ που βασίζονται στις Τέχνες»*. Οι υποστηρικτές αυτών των Προγραμμάτων Σπουδών πιστεύουν ότι η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες, *«μέσα από τους συμβολισμούς τους απηχούν ένα μόνο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας»* και πως οι Τέχνες *«είναι απολύτως απαραίτητες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να ερμηνεύσουν άλλες όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας και ζωής»* (Campbell κ.ά., 1996 στο Φλουρής, 2006: 143). Συνεπώς, τα Προγράμματα Σπουδών που συγχωνεύουν τις *«Νοημοσύνες των Τεχνών»* τόσο κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, όσο και στις υπόλοιπες σχολικές διαδικασίες, *«δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν τόσο τις βασικές δεξιότητες, όσο και τα συμβολικά συστήματα της Τέχνης, να αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου και να μουνται στην πολλαπλότητα των "κόσμων" που συνυπάρχουν σε κάθε άτομο»* (Campbell κ.ά., 1996 στο Φλουρής, 2006: 143-144).

1.2.1 Νέα Προγράμματα Σπουδών και Πάμμουσος Παιδαγωγία

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ (2003) και τα ΝΑΠΣ (2011γ, 2011δ), η διδασκαλία της Τέχνης προτείνεται και υποστηρίζεται με την αξιοποίηση των διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) και είναι συνυφασμένη με καινοτόμες εφαρμογές στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών δομών, όπως των σχολείων ΕΑΕΠ, της ευέλικτης ζώνης, του ολοήμερου σχολείου καθώς και των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων (Παπαμιχαήλ, 2014: 146). Η σύνδεση των Τεχνών με την ποίηση, τη γλώσσα, τις επιστήμες και την τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργικότητα, γι' αυτό και οι δάσκαλοι καλούνται να γκρεμίσουν τα σύνορα της γνώσης και να κινηθούν διαθεματικά μέσω της Τέχνης (UNESCO, 2000).

Βασική επιδίωξη των διαθεματικών προγραμμάτων *«είναι να επιτύχουν την ενιαιοποίηση της γνώσης εντός του περιεχομένου των μαθημάτων, διότι αμφιβάλλουν αν οι μαθητές μπορούν μόνοι τους να πραγματοποιήσουν στο μυαλό τους την ενιαιοποίηση των γνώσεων που προσφέρθηκαν τμηματικά από διάφορα μαθήματα»* (Ματσαγγούρας, 2012: 96), καθώς απαιτείται πολύς χρόνος και μεθοδική εργασία προκειμένου να εκπαιδύσουμε ένα *«παρθένο»* παιδικό νου που εισάγεται στη σχολική εκπαίδευση να μελετά κάτι έχοντας ως άξονα ένα γνωστικό, επιστημονικό πεδίο (Gardner, 2011: 26). Το σχολείο, επομένως, οφείλει να εφαρμόζει *«αρχές της ολιστικής προσέγγισης»* της γνώσης προκειμένου να ενισχύσει τις δυνατότητες της ουσιαστικής κατανόησης (Ματσαγγούρας, 2012: 110).

Η δημιουργικότητα είναι μία γενική ανθρώπινη ιδιότητα και πρέπει να αποτελεί τη βάση της διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Ο αυθορμητισμός είναι η πρώτη και αναπόφευκτη φάση της δημιουργίας (Basic, 1988: 64-65) και το παιδί της προσχολικής και σχολικής ηλικίας που βρίσκεται στην άνθηση της συμβολικής δραστηριότητας μπορεί να παράγει με ενθουσιασμό και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, προϊόντα από τον καθένα από τους συμβολικούς τομείς (τραγούδι, θέατρο, χορό, ζωγραφική κ.ά). Είναι σε θέση να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς άσκοπη κριτική αντίληψη, είναι πρόθυμο να υπερβεί τα όρια, να συνδέσει τομείς να πραγματοποιήσει ασυνήθιστες αντιπαραθέσεις, επιδεικνύοντας κάτι από τον πειραματισμό και τη χαρακτηριστική ζωντανότητα που διακατέχουν τον ώριμο καλλιτέχνη (Gardner, 2010: 399-400). Αν όμως δεν υπάρχει η κατάλληλη καλλιτεχνική αγωγή, η οποία θα ενισχύσει την καλλιέργεια αυτών των εκφραστικών μέσων και θα ενθαρρύνει τις πρώτες εκδηλώσεις της αισθητικής δημιουργίας, η δράση των ενηλίκων και των εξαναγκασμών του οικογενειακού ή

σχολικού περιβάλλοντος συνήθως αναστέλλει ή εμποδίζει τέτοιες τάσεις αντί να τις προωθεί (Piaget, 2000: 234). Μεμονωμένα κάθε αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν επαρκεί προκειμένου να καλύψει τις στοιχειώδεις ανάγκες του παιδιού, οι οποίες αποτελούν και ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Μόνο μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Κουρετζής, 2008: 316) τα παιδιά έχουν την ευκαιρία «να προσεγγίσουν την Τέχνη και τον Πολιτισμό ως μια μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, έκφρασης και δημιουργίας» (Κουρετζής, 2008: 315).

Στις μέρες μας, η μουσική, τα εικαστικά και το θέατρο αποτελούν αυτοτελή διδασκόμενα μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και εντάσσονται στα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής. Σύμφωνα με τον Αντ. Λενακάκη, «η αυτοτέλεια αυτή έχει οδηγήσει συχνά στην ύπαρξη παράλληλων μονολόγων ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και στις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και βέβαια ανάμεσα και στους διαμεσολαβητές/εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων μαθημάτων» (Λενακάκης, 2011: 46). Είναι σαφές ότι οι μαθητές οφείλουν να κατακτήσουν τις βασικότερες γνώσεις της κάθε Τέχνης ξεχωριστά, και γι' αυτό το λόγο το πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να τους παρέχει τη δυνατότητα αυτή μέσω της διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων. Προκειμένου όμως να επιτευχθούν οι γενικότεροι στόχοι της Αισθητικής Αγωγής, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό το κάθε διδασκόμενο μάθημα Τέχνης να μην μένει κλεισμένο στην αυτοτελεία του, αλλά απαιτείται αλληλεπίδραση, μία μορφή διαλεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των Τεχνών, καθώς και συνδυασμένες δράσεις με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα της σχολικής ζωής (Λενακάκης, 2013α, Λενακάκης, 2013β: 2).

Σύμφωνα με το Θ. Γραμματά, «το θέατρο στην Εκπαίδευση, με τις ποικίλες μορφές του, μπορεί να λειτουργήσει ως μία συνισταμένη των Τεχνών», ως μία «Πάμμουσος Παιδαγωγία» (Γραμματάς, 2011α: 73, Γραμματάς, 2011β), καθώς σε αυτό συνυπάρχουν και διαπλέκονται αρμονικά η λογοτεχνία, η μουσική, ο χορός, η εικαστική δημιουργία και τα πολυμέσα (φωτογραφία, video art, κινηματογράφος) (Γραμματάς, 2014δ: 79-83). Ουσιαστικά, αυτό που κάνει η Τέχνη είναι «να εκφράζει βαθιές και κρυμμένες αλήθειες με συμβολικό και αλληγορικό τρόπο» (Κωνσταντινίδης, 2012: 573) και το θέατρο αποτελεί ένα συμβολικό προϊόν πλήρους ενότητας (Gardner, 2010: 390), έναν κώδικα που αποτελείται από συνδυασμούς διαφόρων σημειωτικών συστημάτων (Πούχγερ, 2010: 141). Τα σύμβολα, όπως τονίζει και ο Gardner, «ανοίγουν τη βασιλική

οδό που οδηγεί από τις ακατέργαστες νοημοσύνες στις ολοκληρωμένες κουλτούρες» (Gardner, 2010: 389-390), και το θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το όχημα που θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου. Εξάλλου, όπως μνημονεύεται και στον Σ. Παπαδόπουλο, τα θεατρικά βιώματα γίνονται αντιληπτά μέσω *«της ενδοπροσωπικής-συναισθηματικής, διαπροσωπικής, γλωσσικής και κιναισθητικής νοημοσύνης, που συντελούν στην ανάπτυξη μιας “δραματικής ευφυΐας” (dramatic intelligence)»* (Gardner, 1985 στο Παπαδόπουλος, 2010: 47).

Σε ότι αφορά τη μουσική, η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη δεν εστιάζει στην αναγκαιότητα της Μουσικής στην Εκπαίδευση, η οποία θεωρείται δεδομένη, αλλά στην βέλτιστη αξιοποίηση της μουσικής με όλους τους δυνατούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μόσχος κ.ά., 2011: 99). Ο ρόλος και η αξία της μουσικής αγωγής διαφαίνεται στην ύπαρξη της ως αυτοτελούς μαθήματος, ως αυτόνομου κώδικα σημασίας στο θέατρο (Πανόπουλος, 2011: 23), αλλά και ως συνεργού άλλων γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, η γεωγραφία κ.ά.) (Πουρσανίδου, 2014: 158). Είναι γεγονός ότι η μουσική σχετίζεται με διάφορους τρόπους με όλο το φάσμα των ανθρωπίνων συστημάτων συμβόλων και των διανοητικών επιτηδειοτήτων (Gardner, 2010: 189), επομένως, δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια των ΠΤΝ στην εκπαίδευση.

Ο Gardner υποστηρίζει πως *«οι νοημοσύνες είναι κάθε άλλο παρά αμετάβλητες και επιδέχονται σημαντικές τροποποιήσεις»* (Gardner, 2010: 38). Οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να ερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να βοηθήσουμε στην ενεργοποίηση και ανάπτυξη του δυναμικού των παιδιών και στη συνέχεια, ως εμπυχωτές, να τους εφαρμόσουμε στην πράξη, μαζί με τους μαθητές μας. Η Τέχνη είναι αυτή που θα βοηθήσει το κάθε παιδί ελεύθερα, βιωματικά κι αβίαστα να προσεγγίσει την ψυχή του και να αφουγκραστεί τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες του, να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει τα προσόντα του που θα τον κάνουν να αισθάνεται διαφορετικός και να χαίρεται για τη μοναδικότητα του, να σεβαστεί τη διαφορετικότητα, εξαλείφοντας έτσι τον ανταγωνισμό και το ρατσισμό, αλλά κυρίως να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και αισθανθεί ικανός να μάθει και να εξελιχθεί, καθώς η διαμόρφωση των ΠΤΝ εξαρτάται *«από τα μέσα που προσφέρονται ή όχι για την καλλιέργειά τους κι επίσης από τις αντιλήψεις του εκάστοτε ατόμου για τις δυνατότητες και τις ικανότητές του»* (Gardner, 2010: 38).

Κεφάλαιο 2

Η Συμβολή του Θεάτρου και της Μουσικής στην Καλλιέργεια των ΠΤΝ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Πολλές από τις έρευνες που εστιάζονται στη μελέτη του ανθρώπινου εγκεφάλου καταλήγουν στη διαπίστωση ότι το σχολείο βοηθά περισσότερο στην ανάπτυξη της αριστερής πλευράς του εγκεφάλου, της ακαδημαϊκής πλευράς δηλαδή, παραμελώντας τη δεξιά, το «δημιουργικό εγκέφαλο». Τα πειράματα του βούλγαρου εκπαιδευτικού και ψυχιάτρου Georgi Lozanov, τον οδήγησαν σε σημαντικά ευρήματα για την ταχύτητα με την οποία μαθαίνει ο άνθρωπος με τη χρήση της δημιουργικής σκέψης, της μουσικής και του θεάτρου, που αποσκοπούν στην ενεργοποίηση και της δεξιάς πλευράς του εγκεφάλου, (Dryden & Vos, 2000 στο Χαραλάμπους, 2011: 542). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει πώς το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ως Συνισταμένη των Τεχνών, μπορεί να αποτελέσει ένα «μάθημα πυρήνα (*core subject*)» του Νέου Σχολείου, με τις πρακτικές του οποίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή προκειμένου να αναπτύξουν όλο το φάσμα των ΤΝ (Φλουρής, 2006: 144), και συνάμα πώς η Τέχνη της μουσικής, τόσο αυτόνομα, όσο και ως ακουστικό σημείο της θεατρικής πράξης μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών.

2.1. Γλωσσική Νοημοσύνη

Το θέατρο αποτελεί την «εικονοποίηση του λόγου» (Γραμματάς, 1997β: 62, Γραμματάς, 2011γ: 122). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που ασχολούνται με τις θεατρικές δραστηριότητες παρουσιάζουν αυξημένες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς και ότι τα γλωσσικά επιτεύγματα των μαθητών είναι βελτιωμένα όταν κατά τη γλωσσική διδακτική διαδικασία ενσωματώνονται θεατρικές δραστηριότητες (Polozdny, 2000: 264, Σωτηροπούλου-Zορμπαλά, 2012: 90). Οι μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, μέσα στα πλαίσια ενός εργαστηρίου θεατρικής γραφής, μπορούν να εξασκηθούν «σε ένα διαφορετικό είδος λόγου και έκφρασης, που έρχεται να εμπλουτίσει και να διευρύνει τις διαστάσεις των παραδοσιακών μορφών γλωσσικών και λεκτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως είναι η γραπτή εργασία, η έκθεση, το δοκίμιο κ.ά.» (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 84).

Με τον όρο διασκευή, μπορούμε να θεωρήσουμε τον απαγωγική εκείνη διαδικασία, που «αξιοποιώντας συγκεκριμένες μετασχηματιστικές τεχνικές και κώδικες υπερδιόρθωσης» (Γραμματάς, 2006: 16), προχωρά σε μία δεύτερη ανάγνωση ή ακόμα και επανερμηνεία ενός αρχικού λογοτεχνικού έργου, καταλήγοντας στην δημιουργία ενός νέου κειμένου (Γραμματάς, 2013). Μέσω της δραματοποίησης πραγματοποιείται η μεταγραφή του κειμένου μιας συγκεκριμένης κατηγορίας (πεζό, ποιητικό, δημοσιογραφικό) σε μία άλλη (δραματικό), με στόχο την ανάπτυξη «*παραστασιμότητας*» (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008: 45). Στο θεατρικό κείμενο θα πρέπει να απομακρυνθούν τα στοιχεία εκείνα που στατικοποιούν το θέμα (αφηγηματικά, περιγραφικά) και να ενισχυθούν τα δεδομένα που συντελούν στην δημιουργία του ενδιαφέροντος για την παρακολούθηση του έργου (Γραμματάς, 2001: 97), όπως είναι «*ο διάλογος, η δράση, η πλοκή, οι συγκρούσεις, οι δραματικές καταστάσεις και οι χαρακτήρες*» (Γραμματάς, 2001: 97-99).

Η «*διακειμενική σύνθεση*» συνιστά ένα σύγχρονο είδος θεατρικής γραφής, το οποίο έχει προκύψει από τη συγχώνευση και τη δημιουργική σύνθεση άλλων, παλαιότερων κειμένων (Γραμματάς, 2007: 42). Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να ξεκινήσει με μία «*ιδεοθύελλα*», με έναν «*καταιγισμό ιδεών*», μία μέθοδο που συμβάλλει στην καλλιέργεια της γλωσσικής νοημοσύνης, καθώς δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν ανεμπόδιστα τις ιδέες τους (Φλουρής, 2006: 134), με αφορμή μία εθνική επέτειο, ή ένα θέμα στα πλαίσια ενός πολιτιστικού προγράμματος, ή ενός πολυθεάματος. Όπως αναφέρει ο Θ. Γραμματάς «*οι μαθητές είναι ελεύθεροι να κάνουν τις επιλογές τους, να*

οδηγηθούν σε προσωπικές συνθέσεις και να προσαρμόσουν τα κείμενα αυτά στις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες, προτείνοντας λύσεις διαφορετικές ενδεχομένως απ' αυτές που παρουσιάζουν οι ίδιοι οι συγγραφείς στα έργα που πραγματεύονται» (Γραμματάς, 2007: 43). Η αξία του τελικού προϊόντος, του δραματικού κειμένου, δεν εντοπίζεται τόσο στη σπουδαιότητα των μεμονωμένων δοκιμών υλικών, τα οποία είναι σαφώς αναγνωρίσιμα, όσο στην συνύφανση και στην ομαλή μετάβαση από το ένα στο άλλο, ώστε να γίνονται αντιληπτές ως αυθύπαρκτες ψηφίδες μιας ενιαίας σύνθεσης (Γραμματάς, 2007: 42-43).

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η μορφοποίηση του κειμένου επί σκηνής, καθώς το δραματικό κείμενο είναι από τη φύση του ατελές και μόνο μέσα από τη σκηνική του αναπαράσταση θα πραγματοποιηθεί η συμπλήρωση και η ολοκλήρωσή του (Γραμματάς, 2004: 39). Στα πλαίσια της κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου και της παράστασης, ο παιδαγωγός-σκηνοθέτης οφείλει μέσα από τις κατάλληλες θεατρικές τεχνικές να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν το σώμα τους και τη φωνή τους και να αποδώσουν με εκφραστικότητα το δραματικό κείμενο, εξασκούμενοι στην ορθοφωνία και στη σωστή εκφορά του λόγου (Γραμματάς, 2004: 29). Παράλληλα, μέσα από διαδικασίες μουσικής ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην επιλογή και απόδοση των κατάλληλων ηχητικών εφέ και μουσικών έργων, πραγματοποιώντας τη μουσική επένδυση της παράστασης, η οποία οφείλει να αναδείξει το θεατρικό λόγο, υπηρετώντας πάντα το γενικότερο πνεύμα της σκηνοθεσίας (Γραμματάς, 2007: 56).

Η «*διερευνητική δραματοποίηση*» αποτελεί μια σπουδαία τεχνική για την ανάπτυξη της γλωσσικής ευφυΐας, καθώς επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου, στη διαπροσωπική επαφή και στον κατάλληλο χειρισμό των πληροφοριών (Παπαδόπουλος, 2007α: 77). Σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο, «*η διερευνητική δραματοποίηση δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, δημιουργεί τις προϋποθέσεις σ' ένα περιβάλλον έντονης αλληλόδρασης να χτίσει η ομάδα τη δική της ιστορία, να τη ζωντανέψει μέσα από τη δράση, να στοχαστεί πάνω σε αυτή και να αξιολογήσει τις ποιότητες της βιωμένης εμπειρίας της*» (Παπαδόπουλος, 2007α: 29). Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής και της βιωματικής συμμετοχής των παιδιών σε ποικίλα περιβάλλοντα και καταστάσεις, είτε σε ρόλο είτε ως ακροατές, οι μαθητές αντιλαμβάνονται και κρίνουν «*τις λειτουργίες τις γλώσσας σε γνωστικό, πληροφοριακό*

και αισθητικό επίπεδο» και παράλληλα ενισχύουν την ικανότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (Παπαδόπουλος, 2007α: 77).

Επίσης, η παραμυθιακή αφήγηση οδηγεί τους ακροατές στην ενίσχυση όλων των διαστάσεων της γλωσσικής ικανότητας, «όπως η λεκτική μνήμη, η λεκτική έκφραση, η ικανότητα εικονοπλασίας και μυθοπλασίας, η σωστή χρήση του ηχητικού και πραγματολογικού μέρους της γλώσσας κ.ά.» (Πελασγός, 2006: 403). Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν συνδυάζεται με μουσική, αποκτά μια πληρέστερη σφαιρικότητα, καθώς μέσω του ήδη ενεργοποιημένου αισθητηρίου της ακοής, διεγείρονται επιπλέον περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες εδράζονται στο αντίθετο ημισφαίριο από εκείνο των γλωσσικών κέντρων (Ετμεκτσόγλου, 2002: 232). Σύμφωνα με τη Μ. Αργυρίου, «η αφήγηση παραμυθιών συνδυαζόμενη με το τραγούδι έχει το χαρακτήρα ζωντανής παράστασης» (Αργυρίου, 2005: 353). Ο ρυθμός της αφήγησης και του τραγουδιού εντείνουν την περιπετειώδη σύσταση του παραμυθιού και διαμορφώνουν ένα σκηνικό που εξάπτει τη φαντασία, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη γοητεία του «μουσικού παραμυθικού λόγου» (Αργυρίου, 2005: 353).

Το θεατρικό αναλόγιο στοχεύει στην ανανέωση του τρόπου προσέγγισης στα λογοτεχνικά κυρίως κείμενα. Έργα τα οποία λόγω της έκτασης και του περιεχομένου τους είναι δύσκολο να αποδοθούν σκηνικά, μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη μορφή του αναλογίου (Γραματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 71-72). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την προετοιμασία των μαθητών, εξασκώντας αυτούς στον ορθό τρόπο εκφοράς του κειμένου, δίνοντας έμφαση στην άρθρωση και τον τονισμό των λέξεων, τις παύσεις, την εναλλαγή της ταχύτητας με την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση της ροής του λόγου. Ο μαθητής, χωρίς να είναι ηθοποιός, δύναται να αντλήσει από το θεατρικό ρόλο όλα τα απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου η ανάγνωσή του να καταστεί άμεση και παραστατική (Γραματάς & Μουδατσάκης, 2008: 70-71).

Η γλώσσα ως επικοινωνιακό μέσο είναι σημαντικό εργαλείο στα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα. Όταν οι μαθητές υποδύονται ρόλους μαζί με τους ηθοποιούς συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα του να είναι κανείς γρήγορος στις αποκρίσεις του όταν συνομιλεί, να χρησιμοποιεί τη λέξη που πρέπει στο κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον και την κατάλληλη χρονική στιγμή, να αντιλαμβάνεται την αξία της σιωπής στον προφορικό λόγο κ.ά. Οι μαθητές ως θεατές έχουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα του προφορικού λόγου που στέλνουν οι ηθοποιοί, να αφουγκραστούν τους ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, να διαμορφώσουν τις

ερωτήσεις που θέλουν να τους απευθύνουν, να προετοιμάσουν την επιχειρηματολογία τους σε συζητήσεις, διαφωνίες και διαπραγματεύσεις όταν βρίσκονται σε ρόλο και αναζητούν λύσεις για ένα πρόβλημα (Σέξτου, 2005: 56).

Ιδιαίτερη μνεία οφείλουμε να κάνουμε στην παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, τόσο εντός, αλλά κυρίως εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την Ιωαν. Μενδρινού, *«στην αποτύπωση νέων ή στην ανάκληση παλαιότερων εμπειρικών δεδομένων και στη διεύρυνση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μπορούν να συμβάλλουν η ταύτιση με τους ήρωες, η συγκέντρωση, η κατανόηση της πλοκής της δραματικής αφήγησης, η αναζήτηση με λεκτική συμμετοχή ή με τη σκέψη εναλλακτικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων, η επαφή με τα σημαίνοντα και τα σημανόμενα της παράστασης, η ευρηματική αξιοποίηση του λόγου, οι παραστατικοί κώδικες, τα γλωσσικά και τα παρα-γλωσσικά τεχνάσματα, τα τραγούδια, η μουσική, η σωματοποίηση της δράσης, οι διακειμενικές αναφορές κ.λπ.»* (Μενδρινού, 2011: 164). Είναι πολλαπλά τα γλωσσικά οφέλη που αποκομίζει ο ανήλικος θεατής στην πλατεία, τα οποία μπορούν σαφώς να αποτελέσουν αφορμή και για περαιτέρω επεξεργασία στο σχολείο (Μενδρινού, 2011: 167).

Η πλούσια προφορική παιδική παράδοση χάρη στον αφηγηματικό και διαδραστικό της χαρακτήρα συμβάλλει καθοριστικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιδί θα εξελίξει το φωνητικό του ρεπερτόριο συμμετέχοντας σε παιχνίδια που συνδυάζουν γλωσσικά, μουσικά και κινητικά στοιχεία μέσα από διαδικασίες μίμησης του άμεσου πολιτισμικού του περιβάλλοντος (Ρεράκη, 2011: 178, 180). Στα κλιμακωτά παιχνίδια ή λογοπαίγνια, το θέμα προχωρά με ερωταποκρίσεις που η συνέχειά τους βασίζεται στο γλωσσικό αυτοσχεδιασμό των παικτών. Τα κλιμακωτά παιχνιδιοτραγούδα έχουν, συνήθως, κίνηση πρωτόγονου κυκλικού χορού και εξασκούν τα παιδιά στη σύνδεση των φράσεων μεταξύ τους, ενώ όταν δραματοποιούνται καλλιεργούν τη φαντασία, τον προφορικό λόγο, την εξωτερίκευση συναισθημάτων και την κινητική έκφραση. Οι γλωσσοδέτες αποτελούν ασκήσεις ορθοφωνίας και άρθρωσης για τη σωστή εκφορά του λόγου, ενώ μέσα από την εξάσκηση σε αυτούς, το παιδί οδηγείται και στη σωστή χρήση της εισπνοής και της εκπνοής και τον καλύτερο χειρισμό του διαφράγματος. Τα λαχνίσματα απαγγέλλονται συλλαβιστά όταν είναι ρυθμικά κι έτσι τονίζονται ξεχωριστά οι λέξεις, ενώ εξυπηρετούν την επίτευξη διαφόρων γλωσσικών σκοπιμοτήτων (π.χ. εκμάθηση διπλών συμφώνων) (Αργυρίου κ.ά., 2011: 35-36).

Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να βιώσουν την εμπειρία της φωνητικής εκτέλεσης τόσο ατομικά (σόλο) όσο και συλλογικά (χορωδία), στα πλαίσια της διδασκαλίας, αλλά και πλαίσια μιας σχολικής μουσικής ή θεατρικής εκδήλωσης. Το τραγούδι αποτελεί ένα αρμονικό συνταίριασμα του λόγου με την ποίηση και τη μουσική, βοηθώντας το παιδί να καλλιεργήσει – εκτός των άλλων – τη γλωσσική, παράλληλα με τη μουσική του νοημοσύνη (Βενετιάδου, 2006: 76). Η παραγωγή του επιθυμητού ηχητικού αποτελέσματος στην ερμηνεία κάθε έργου απαιτεί τόσο την κατανόηση της μουσικής, όσο και την κατανόηση του κειμένου. Τα παιδιά πρέπει να παροτρύνονται να αναζητούν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις, οι στίχοι, ο έμμετρος λόγος, οι φράσεις συνδέονται με τη μουσική, καθώς και το νόημα του κειμένου, το χαρακτήρα και τη διάθεση που αποπνέει το κάθε τραγούδι. Αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε ωθώντας τα παιδιά να απελευθερώσουν τη φαντασία και να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, ενεργοποιώντας την αντιληπτική τους ικανότητα και την κριτική τους σκέψη (Βενετιάδου, 2006: 83).

Οι δυνατότητες αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών και της μουσικής στο μάθημα της γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι ανεξάντλητες. Για τις μικρότερες τάξεις ενδεικτικά αναφέρουμε τη ρυθμική και μουσική εκφώνηση τραγουδιού, την απόδοση τραγουδιών για κάθε γράμμα, που μπορεί να συνδυαστεί με στοιχεία αφήγησης και δραματοποίησης σχετικά με το χαρακτήρα που μπορούμε να αποδώσουμε στο εκάστοτε γράμμα, τη ρυθμική εκφώνηση ποιημάτων σε συνδυασμό με κινητικό αυτοσχδιασμό κ.ά. (Παπαϊωάννου, 2011: 214). Οι μαθητές μπορούν να επίσης να μελοποιήσουν μια φράση ή ένα ποίημα, ενώ όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου μπορούν να γράψουν ένα σύντομο σενάριο που να ταιριάζει σε μία μουσική ακρόαση, είτε να συνδυάσουν κάποιους δοσμένους ήχους γράφοντας μια ηχοϊστορία (Οικονομίδου-Σταύρου, 2005: 219) την οποία μπορούν να αποδώσουν με παντομίμα. Επιπρόσθετα, μπορούν να επενδύσουν οι ίδιοι ηχητικά ένα κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας ή από το Ανθολόγιο, να κάνουν σύντομους μουσικούς αυτοσχδιασμούς, να το ηχογραφήσουν και να το σχολιάζουν (Αποστολίδου, 2005: 280), ή σε μεγαλύτερα παιδιά που έχουν ήδη κατακτήσει τους μηχανισμούς της γλώσσας και τους βασικούς μουσικούς κώδικες να εκτελέσουν μια προτεινόμενη ενορχήστρωση λογοτεχνικών ή θεατρικών κειμένων που θα περιλαμβάνει ρυθμική απαγγελία και μουσικά όργανα της τάξης (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2005: 97-107).

Οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασχολούνται σήμερα υποχρεωτικά και με την εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών. Όταν ο μαθητής ξένων γλωσσών έχει την ευκαιρία να κάνει συσχετίσεις κινήσεων με λέξεις ή φράσεις, να παίξει ρόλους και, γενικότερα, να βρεθεί σε μία κατάσταση δημιουργίας σε αντιδιαστολή με εκείνη της αποστήθισης μαθαίνει όχι μόνο πιο γρήγορα τη γλώσσα, αλλά και πιο αποτελεσματικά (Γαργαλιανός, 2011: 50). Το θεατρικό παιχνίδι, ιδιαίτερα ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα και η τεχνική του role-play (παιχνίδια ρόλων) αποτελούν μέσα καλλιέργειας του προφορικού λόγου και της κατανόησης της γλώσσας. Παράλληλα, η αφήγηση εξασκεί τα παιδιά στην προφορά των λέξεων, τον εμπλουτισμό και την κατανόηση του λεξιλογίου, των λεκτικών φράσεων και εκφράσεων της ξένης γλώσσας. Σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει και η δραματοποίηση, αρχικά με απλές λέξεις και προτάσεις και στη συνέχεια με πιο σύνθετα κείμενα (Αρβανιταντώνη, 2011: 26-28). Η ενεργητική ακρόαση και ειδικότερα η ακρόαση τραγουδιών αφορά μια δεξιότητα που εμπεριέχεται σε όλα τα προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και συνάδει με το μοντέλο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής χρήσης της γλώσσας (Κοκκίδου & Στάμου, 2009). Τέλος, η μουσική εφοδιάζει με βαθιά γνώση τους μαθητευόμενους σχετικά με την κουλτούρα (Bilash, 1996 στο Τοκμακίδου, 2011: 267) μιας ξένης γλώσσας, καθώς και τις παραδόσεις της (Κοκκίδου & Στάμου, 2009).

2.2. Μουσική Νοημοσύνη

Το θέατρο και η μουσική αποτελούν δύο παράλληλους και αντίστοιχους τομείς καλλιτεχνικής δημιουργίας (Γραμματάς, 1997α: 98). Στα ακουστικά σημεία της θεατρικής πράξης κατατάσσονται τα ακουστικά εφέ και η μουσική εκτέλεση (τραγούδι, παίξιμο μουσικών οργάνων) που παράγεται ή λαμβάνεται υπόψη από τους ηθοποιούς, καθώς και τα τεχνικά εφέ (ήχοι περιβάλλοντος, κεραυνός, τρένο κλπ), η ηχογραφημένη μουσική ή η ορχηστρική μουσική (Πούχνερ, 2010: 94). Οι μορφές θεάτρου στην Εκπαίδευση όπου συναντούμε την παρουσία μουσικής είναι η θεατρική παράσταση, το σκετς, το θεατρικό αναλόγιο, το πολυθέαμα, οι ειδικές κατηγορίες θεάτρου και θεάματος (θέατρο σκιών, μαριονέτες, κουκλοθέατρο, θεατρικό δρώμενο ή χάπενινγκ) (Πανόπουλος, 2011: 23), ενώ ιδιαίτερη σημασία δίδεται στη χρήση του ήχου και της μουσικής σε διαδικασίες θεατρικής εμπύχωσης, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1991: 67-69).

Με βάση τις επίσημες οδηγίες τόσο του ελληνικού, όσο και του κυπριακού κράτους, η διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οφείλει να δίνει έμφαση στη βιωματική συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες μουσικές εμπειρίες, μέσα από δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 337, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 5 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010: 4). Τα παιδιά είναι απαραίτητο να συμμετέχουν σε *«άτυπη μουσική διδασκαλία»* που θα τους επιτρέψει να απορροφήσουν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να ακούσουν, να πειραματισθούν και να μιμηθούν όσο χρειάζεται, ώστε να είναι σε θέση να τραγουδούν σωστά και να έχουν ανεπτυγμένη την αίσθηση του ρυθμού κι έπειτα να εισέλθουν στην *«τυπική μουσική διδασκαλία»*, να μάθουν μουσικές έννοιες, μουσική ανάγνωση και γραφή (Στάμου, 2003: 6). Οι μορφές του θεάτρου στην Εκπαίδευση προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες άτυπης επαφής με την Τέχνη της μουσικής, καθώς *«ο παραλήπτης της μουσικής πληροφορίας στη θεατρική πράξη καθίσταται με την εμπειρία του μέρος μια ηχητικής πραγματικότητας που από τη μία υπηρετεί τη θεατρική σύμβαση κι από την άλλη προσπαθεί να αναδειχθεί καθ' εαυτήν»* (Πανόπουλος, 2010: 415).

Ένας ευφυής μουσικός νους είναι προπάντων κι ένας δημιουργικός νους, επομένως, είναι σημαντικό το παιδί να αφήνει ελεύθερο τον εαυτό του να εκφραστεί μέσω της μουσικής ακρόασης και να μην διατηρεί μια παθητική κι απόμακρη κριτική στάση, (Τσίρης, 2008: 84). Η ακρόαση δίνει ευκαιρίες για εκφραστική, δραματική κίνηση (Σέργη, 1991: 80) και το παιδί συγκεντρώνεται καλύτερα στην ακρόαση μουσικής, όταν ταυτόχρονα εκφράζεται το ίδιο με κινήσεις (Σέργη, 2000: 107). Τα παιδιά αρέσκονται στη δημιουργία μικρών θεατρικών δρώμενων με αφορμή συναισθηματικές καταστάσεις, ανθρώπινες ιδιότητες και εικόνες καθημερινής ζωής και τους αρέσει να δραματοποιούν μουσικοκινητικά και εικαστικά ερεθίσματα αναζητώντας γλωσσικά και εκφραστικά στοιχεία (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004: 12). Συγκεκριμένα στο *«μουσικόδραμα»*, όπως αναφέρει η Άλκηστις, *«τα παιδιά ακούνε μια συγκεκριμένη μουσική, μετά συζητώντας δημιουργούν ένα μύθο που εμπνεύστηκαν από τη μουσική αυτή και στη συνέχεια παίζουν το μουσικόδραμά τους επαναλαμβάνοντας τη μουσική ακρόαση»* (Άλκηστις, 1999: 86). Στο θεατρικό παιχνίδι υπάρχει πάντα μια βασική ηχητική επένδυση σε όλα τα στάδια διεξαγωγής του, χωρίς αυτή να κατευθύνει το παιδί σε μηχανιστικές χορευτικές ή ρυθμικές κινήσεις, αλλά να τον προτρέπει ώστε να εκφραστεί ελεύθερα (Κουρετζής, 1991: 67-68).

Όπως συνηθίζεται, την επιλογή των κατάλληλων μουσικών έργων για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μουσικής ακρόασης που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας, μιας μουσικοκινητικής δράσης, ενός χάπενινγκ, αλλά ακόμα και τη μουσική επιμέλεια μιας θεατρικής παράστασης, πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, σύμφωνα με το Σ. Παπαδόπουλος, «μια ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην επιλογή των μουσικών έργων θα καλλιεργούσε τη μουσική τους γνώση και ευαισθησία, αφού θα στηριζόταν στα μουσικά τους ενδιαφέροντα και εμπειρία» (Παπαδόπουλος, 2010: 308). Με τον τρόπο αυτό δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να επιλέξουν τη μουσική που εναρμονίζεται με τις συγκεκριμένες διαθέσεις (mood music), η οποία περιλαμβάνει ηχητικά εφέ, φυσικούς ήχους, κλασικές ή σύγχρονες μουσικές συνθέσεις, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν την κατάλληλη συναισθηματική κατάσταση και ατμόσφαιρα (Φλουρής, 2006: 138).

Μια επιτυχημένη μουσική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να επικεντρώνεται στην εκτέλεση μουσικής (Ανδρούτσος, 1997: 4). Η φωνή αποτελεί το σπουδαιότερο μουσικό εκφραστικό μέσο (Σέργη, 2000: 38) και η πρώτη επαφή του παιδιού με τη μουσική εκτέλεση γίνεται προφορικά, μέσα από το τραγούδι, σε συνδυασμό με τον λόγο και την κίνηση (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001: 29). Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να τοποθετούμε το τραγούδι στο φωνητικό φάσμα των παιδιών (Στάμου, 2003: 23), καθώς η φωνητική έκταση των μικρότερων παιδιών είναι περιορισμένη, ενώ με την πάροδο του χρόνου και τη συστηματική διδασκαλία, η έκταση αυτή μεγαλώνει σταδιακά και προς τα πάνω και προς τα κάτω (Σταυρίδης, 2000: 41-42). Επίσης, τα φωνητικά παιχνίδια αποτελούν θεατρικές δράσεις που απελευθερώνουν τη μουσικότητα του παιδιού, καθώς συνδυάζουν «τη φωνητική έκφραση, τις ψυχοκινητικές δυνατότητες, τη μιμητική και το χορό» (Άλκηστις, 1999: 83).

Το σώμα μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα κρουστό όργανο (body percussive), που βοηθά τα παιδιά να αισθανθούν τον παλμό της μουσικής και να συντονιστούν σε αυτόν με ηχηρές κινήσεις (χτυπήματα ποδιών, χτυπήματα μηρών, παλαμάκια, χτυπήματα δακτύλων κ.ά.) (Σέργη, 2000: 39-40, Σταυρίδης, 2000: 59). Είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να πειραματίζονται και να αποδίδουν τις δικές τους αυτοσχέδιες ρυθμικές ή μελωδικές ακολουθίες χρησιμοποιώντας τη φωνή και το σώμα τους ως ηχογόνο αντικείμενο, προκειμένου να συνοδέψουν μία μουσική ακρόαση, να συνθέσουν μία ηχοϊστορία, ή να αποδώσουν διάφορα συναισθήματα (Παπαδόπουλος, 2010: 308). Ενδεικτικά, μερικές μορφές δημιουργικών εργασιών που μπορούν να εφαρμοστούν στο

σχολείο είναι η δημιουργία μουσικών διαλόγων με τη φωνή τους, η δημιουργία ηχητικών εφέ και μελωδιών για πράγματα που προέρχονται από τον κόσμο των παιδιών όπως φυσικά φαινόμενα (ο άνεμος, η βροχή, το τραγούδι του νερού κ.ά), ήχους ζώων και πουλιών και ήχους του ανθρώπινου περιβάλλοντος (αυτοκίνητα, μηχανές, ηλεκτρικές συσκευές κ.ά) (Σταυρίδης, 2000: 72).

Επιπρόσθετα, ένας από τους καλύτερους τρόπους για να αποκτήσουν τα παιδιά μουσικές εμπειρίες και να κατανοήσουν τη μουσική είναι με το παίξιμο μουσικών οργάνων. Στις μικρότερες τάξεις πειραματίζονται με τα μουσικά όργανα προκειμένου να διερευνήσουν τις δυνατότητες του καθενός, και στη συνέχεια να αυτοσχεδιάσουν τους δικούς τους ρυθμούς και τις δικές τους μελωδίες. Βαθμιαία, εξασκούνται στην ομαδική εκτέλεση, συνταιριάζουν τα όργανα μεταξύ τους και ερμηνεύουν ολοκληρωμένες ενορχηστρώσεις (Σταυρίδης, 2000: 58). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν κρουστά όργανα της ορχήστρας Orff, τα οποία διακρίνονται σε ρυθμικά (τύμπανο, ντέφι, κύμβαλα, μπόνγκος, τρίγωνο, κουδουνάκια, ξυλάκια, καστανιέτες, μαράκες κ.ά) και μελωδικά (μεταλλόφωνο, ξυλόφωνο, φλογέρα κ.ά) (Σέργη, 2000: 41-48), ενώ μια ιδιαίτερα δημιουργική δραστηριότητα που οξύνει τη φαντασία και την παρατηρητικότητα των παιδιών είναι η κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων (Τσαφταρίδης, 1995: 20). Τόσο η ατομική, όσο και η ομαδική εκτέλεση μουσικής χρησιμοποιείται σε διάφορες δραστηριότητες θεατρικής εμπύχωσης, καθώς και σε θεατρικές παραστάσεις.

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της μουσικής (Τσαφταρίδης, 1997: 21), καθώς και των παραστατικών τεχνών, διότι ενισχύει τη δημιουργικότητα, το κριτικό πνεύμα και τη φαντασία των συμμετεχόντων σε όλο το φάσμα των Τεχνών (Economidou-Stavrou, 2009: 106). Ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό πρέπει να δίνονται σε όλα τα παιδιά και να είναι ανάλογες της ανάπτυξής του (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001: 71). Τα παιδιά είναι σπουδαίοι εξερευνητές και μέσω του αυτοσχεδιασμού βιώνουν χαρά (Basic, 1988: 71), καθώς διοχετεύουν τη δημιουργικότητά και τη φαντασία τους μέσα από μια αυθόρμητη διαδικασία και όχι μέσα από την αναγωγή στα καθιερωμένα μουσικά πρότυπα (Φασόλης, 1998: 99). Ηχητικά εφέ, μουσική και κίνηση, όλα διερευνούνται μέσω του αυτοσχεδιασμού (Economidou-Stavrou, 2009: 107), ενώ δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες τόσο για ατομικό, όσο και για ομαδικό αυτοσχεδιασμό. Στην περίπτωση του ομαδικού αυτοσχεδιασμού, σε ένα κατοπινό στάδιο, είναι δυνατό μια ομάδα παιδιών να εκτελεί τη

μουσική και άλλη να την εκφράζει με κίνηση και μιμική (Σέργη, 1991: 81). Σύμφωνα με τον Π. Ανδρούτσο, «το αποτέλεσμα δεν είναι αυτοσκοπός» (Ανδρούτσος, 1992: 41), καθώς ο αυτοσχεδιασμός δεν επιδιώκει την ικανότητα ενός πλήρως ανεπτυγμένου εκτελεστή, αλλά επιδιώκει, κυρίως, τα παιδιά να προάγουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τη δική τους μουσική, ώστε βαθμιαία και φυσικά να οδηγηθούν στη σύνθεση (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001: 70).

Η σύνθεση αφορά τη δημιουργία μουσικής μέσα από διαδικασίες «πειραματισμού, επιλογής, απόρριψης, διόρθωσης, βελτίωσης μέχρι την κατάληξη στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και τέλος καταγραφής της τελικής μορφής της σύνθεσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 7), είτε με τη μορφή γραφικής παρτιτούρας, ζωγραφιάς ή διηγηματικά για τις μικρότερες ηλικίες (Basic, 1988: 66), καθώς και με τη χρήση μουσικής σημειογραφίας για τους μεγαλύτερους μαθητές. Οι μαθητές δημιουργούν μιμητικές και ερμηνευτικές κινήσεις που αντικατοπτρίζουν την οργάνωση μουσικών συνθέσεων, δημιουργούν ηχητικά εφέ και μελωδίες προκειμένου να ενισχύσουν την ατμόσφαιρα σε ιστορίες, παραμύθια και άλλα παρόμοια έργα (ηχοϊστορίες, ηχοεικόνες, παραμυθοδράματα κλπ), δημιουργούν κατάλληλες μελωδίες και ρυθμικά σχήματα για τους χαρακτήρες ενός παραμυθιού ή ενός θεατρικού έργου, συνθέτουν μουσική που σχετίζεται με επίκαιρα γεγονότα ή μελέτες κ.ά (Σταυρίδης, 2000: 72-73).

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μας παρέχουν τα εφόδια για να απελευθερώσουμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών και να καλλιεργήσουμε τη μουσική τους νοημοσύνη, καθώς μπορούμε να τους δώσουμε την ευκαιρία να παίξουν με τους ήχους, να τους επεξεργαστούν αλλάζοντας τα χαρακτηριστικά τους (ένταση, διάρκεια, χροιά, τονικό ύψος), να τους ηχογραφήσουν, να ηχογραφήσουν τη φωνή τους και να την παραλλάξουν, να γνωρίσουν τα μουσικά όργανα και να φτιάξουν από απλές ενορχηστρώσεις (Καμπύλης κ.ά, 2005: 457-458) μέχρι ολοκληρωμένες συνθέσεις. Ενδεικτικά, σχετικά με τη χρήση μουσικής στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στις θεατρικές παραστάσεις μπορεί να εφαρμοστεί η «τεχνική καραόκε (ηχογραφημένη επαγγελματική ορχήστρα χωρίς φωνητικά)», να χρησιμοποιηθεί, δηλαδή, μία «αόρατη ορχήστρα», όπου τα παιδιά μπορούν να τραγουδούν με συνοδεία ηχογραφημένης μουσικής την οποία έχουν εντοπίσει ή έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι μέσω της χρήσης μουσικών προγραμμάτων (Καμπύλης & Σπετσιώτης, 2002: 49-52). Σημαντικό ρόλο στη μουσική καλλιέργεια του παιδιού μπορεί να διαμορφώσει και το διαδίκτυο, το οποίο, αποτελεί πλέον ένα σύγχρονο

εργαλείο για τη μουσική αγωγή, καθώς ένα μεγάλο μέρος των πληροφοριών που υπάρχει σε αυτό αφορά έμμεσα ή άμεσα τη μουσική (μουσικά και θεατρικά έργα, χορογραφίες, στίχοι, παρτιτούρες, ειδικά προγράμματα, άρθρα, πληροφορίες, αρχεία midi karaoke κ.ά.) (Καμπύλης κ.ά., 2005: 463).

2.3. Λογικο-μαθηματική Νοημοσύνη

Η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως μαθηματικούς υπολογισμούς, λογική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, επαγωγική και παραγωγική σκέψη, κι επίσης, διάκριση σχημάτων, μοτίβων και σχέσεων (Γαρυφαλάκη, 2013: 66). Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο είναι να διακρίνει κάθε μαθητής ότι υπάρχει κάποιο νόημα στη γλώσσα των αριθμών και της λογικής, αλλά, το πιο σημαντικό είναι να αισθανθεί ότι ο ίδιος είναι ικανός να συλλάβει αυτό το νόημα (Γαρυφαλάκη, 2013: 66, 68). Σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο *«τη χρήση των μαθηματικών μπορεί να διευκολύνει η δραματοποίηση με την καθιέρωση ενός μεγάλου φάσματος περιβαλλόντων, όπου τα παιδιά μαθαίνουν με διερεύνηση» και «συστηματικά εμπλέκονται σε διαδικασίες παρατήρησης, υποθέσεων, δοκιμών, ελέγχου, αναθεωρήσεων μέσα από τη δράση και σκέψεις πάνω στη δράση. Η τελευταία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό κάθε αλληλεπιδραστικής μεθόδου και, επομένως, κοινό σημείο της εποικοδομητικής διδασκαλίας και της διερευνητικής δραματοποίησης»* (Παπαδόπουλος, 2007β: 2).

Ως μέθοδος για την καλλιέργεια της μαθηματικής ευφυΐας διαφέρει κατά πολύ από ένα τυπικό μάθημα μαθηματικών, καθώς απευθύνεται πρωτίστως στην ενεργοποίηση της παιδικής φαντασίας. Οι μαθητές πλάθουν τα δικά τους σενάρια, τις δικές τους υποθέσεις, και η επίλυση των προβλημάτων είναι απόλυτα ενταγμένη μέσα σε αυτά. Έτσι, τους προσφέρεται η ευκαιρία να κατακτήσουν καινούργιες γνώσεις μέσα από τη μυθοποιία (Παπαδόπουλος, 2007β: 3). Με τον τρόπο αυτό, *«συνήθεις μαθηματικές δραστηριότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και οι υπολογισμοί αριθμών πράξεων, που σχετίζονται με συναλλαγές, αγοραπωλησίες, συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και οι μετρήσεις μεγεθών (βάρους, χρόνου, επιφανειών, γεωμετρικών σχημάτων, πληθυσμών, χρημάτων κ.ά) αποκτούν ενδιαφέρον, καθώς αποτελούν αντικείμενο μιας ιστορίας, όπου οι χαρακτήρες της εμπλέκονται σε μια κατάσταση με στόχο τη διερεύνηση ενός προβλήματος»* (Παπαδόπουλος, 2007β: 2-3). Μέσω της εμπειρίας και της βιωματικής

εμπλοκής των μαθητών σε ένα τέτοιο ευχάριστο περιβάλλον τους δίνεται η δυνατότητα της ουσιαστικής κατανόησης και της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους, καθώς οι ίδιοι, με δική τους διάθεση συμμετέχουν περισσότερο (Karaduman, 2011, στο Κοταρίδου κ.ά., 2012: 225), καθότι υποδύονται κάποιους ρόλους και ως δρώντα πρόσωπα οι πράξεις τους αποκτούν άλλη σημασία (Παπαδόπουλος, 2007β: 2-3).

Η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα δημιουργική και ταυτόχρονα αποτελεσματική στην καλλιέργεια της λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης μέσω θεατρικών τεχνικών, όπως είναι το «*παιχνίδι του ρόλου*» και ο «*μανδύας του ειδικού*». Στο παιχνίδι του ρόλου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους για να πραγματευτούν και να επιλύσουν ένα πρόβλημα, επομένως να εκφράσουν και να αιτιολογήσουν την άποψή τους για την υπάρχουσα κατάσταση, να αναλύσουν και να επεξεργαστούν τα στοιχεία της και να αναζητήσουν πιθανές λύσεις (Παπαδόπουλος, 2007β: 4). Στο μανδύα του ειδικού τα παιδιά ως εμπειρογνώμονες «*με αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, αναλαμβάνουν μέσω του θεατρικού ρόλου μια επιχείρηση προκειμένου να επιτελέσουν ένα καθήκον*» (Παπαδόπουλος, 2011: 1). Προκειμένου ο δάσκαλος να επιλέξει την κατάλληλη επιχείρηση που θα του δώσει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με τις συγκεκριμένες πλευρές του αναλυτικού προγράμματος και τη στοχοθεσία του θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα είδη των «*συνδιαλλαγών*» που θα λάβουν χώρα (Heathcote, 2009: 37).

Μέσω των συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών μπορούν να προσεγγιστούν θέματα που εντάσσονται στην καθημερινή ζωή και στα ενδιαφέροντα των παιδιών (π.χ. στη λαϊκή αγορά, η προετοιμασία ενός πάρτι), ενώ μπορεί πραγματοποιηθεί και σύνδεση με φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι η ανεργία και το προσφυγικό ζήτημα (π.χ. καταγραφή των αστέγων/προσφύγων της πόλης και προτάσεις σχετικά με τη σίτιση και την περίθαλψη αυτών) (Παπαδόπουλος, 2007β: 6-9), ευαισθητοποιώντας τα παιδιά και ενισχύοντας κι άλλα είδη νοημοσύνης, όπως η ενδοπροσωπική, αλλά κυρίως η διαπροσωπική. Φυσικά, μπορεί να πραγματοποιηθεί και σύνδεση με τη μουσική με πάρα πολλούς τρόπους, όπως, ενδεικτικά, μπορούμε να έχουμε την έκθεση των ειδικών-κατασκευαστών μουσικών οργάνων, οι οποίοι υπολογίζουν τις παραμέτρους (μεγέθη, υλικά, υπολογισμός συχνοτήτων κ.ά) για την κατασκευή των μουσικών τους οργάνων, το οποίο μπορεί να συνδυαστεί και με ένα εργαστήριο κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων.

Οι τεχνικές παραγωγής δραματικού κειμένου, όπως είναι η δραματοποίηση και η διακειμενική σύνθεση, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία και για την ενίσχυση της λογικής νοημοσύνης των μαθητών, καθώς μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω της «ευρετικής προσέγγισης». Πρόκειται για μία στρατηγική που αναφέρεται στις διαδικασίες αναζήτησης, αλλά σε πιο ελεύθερο και μη δομημένο πλαίσιο, για την εφαρμογή στρατηγικών και προτάσεων που απαιτούνται για την επίλυση ποικίλων προβληματικών καταστάσεων (Φλουρής, 2006: 135). Για τη δημιουργία ενός δραματικού κειμένου, εκτός από το διάλογο, που άπτεται, κυρίως, της γλωσσικής ικανότητας, κρίνεται αναγκαίο να επινοηθούν και άλλα στοιχεία προκειμένου να ενισχυθεί η παραστατικότητα, όπως είναι: η κατάτμηση του εκτενούς αφηγηματικού κείμενο ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου (της γλώσσας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, των θρησκευτικών) σε επιμέρους σκηνές, η προσθήκη ενός ή περισσοτέρων επιπλέον προσώπων (αφηγητής, δευτερεύοντα πρόσωπα) προκειμένου να αναπτυχθεί η πλοκή, να δημιουργηθούν συγκρουσιακές καταστάσεις, να ενισχυθεί η δράση κ.ά (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 85-86). Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να φιλτράρουν τις πληροφορίες και να αναζητήσουν λογικούς συσχετισμούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν (Παπαδόπουλος, 2005: 1-2).

Πολλές μορφές δραματικής έκφρασης και εμπψύχωσης μπορούν να εφαρμοστούν και για άλλες μαθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η κατανόηση των σχημάτων στη γεωμετρία. Μέσω αυτοσχεδιασμού και παντομίμας τα παιδιά μπορούν να σχηματίσουν το περίγραμμα των γεωμετρικών σχημάτων, χρησιμοποιώντας π.χ. κορδέλες ή μάλλινη κλωστή (κουβάρι). Στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να δημιουργήσουν ένα δρώμενο με ερέθισμα τα γεωμετρικά σχήματα, ενώ μπορούν να κατασκευάσουν επίπεδες κούκλες με βάση τα γεωμετρικά σχήματα, να τις ονομάσουν και να δώσουν τη δική τους παράσταση κουκλοθεάτρου. Ένα αυτοσχέδιο θέατρο σκιών μπορεί να στηθεί στην τάξη, όπου ο Καραγκιόζης θα κάνει μάθημα στα παιδιά για τα γεωμετρικά σχήματα, ενώ ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, καθώς εμπλέκει κι άλλους ΤΝ, μπορεί να αποδειχτεί η τεχνική της παγωμένης εικόνας, όπου οι μαθητές δημιουργούν με τα σώματά τους διάφορα γεωμετρικά σχήματα και φωτογραφίζουν την όλη προσπάθεια (Ιωακειμίδης, 2012: 6).

Οι μουσικές δραστηριότητες στο σύνολό τους βοηθούν στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, καθώς μαθαίνουν στα παιδιά να σκέφτονται. Με αυτή την έννοια, δεν μας κάνει

η μουσική κατ' ανάγκη εξυπνότερους, αλλά η σωστή μουσική εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα κριτικής σκέψης μέσα από τη δημιουργία σε συνδυασμό με την ευχαρίστηση. Η ακρόαση της μουσικής και η μουσική εκτέλεση δεν απαιτούν μόνο ικανότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης της μουσικής γλώσσας, αλλά παραπέμπουν και σε διαδικασίες κωδικοποίησης, καθώς η συνειδητή ακρόαση δεν είναι αυτονόητη, αλλά αποτελεί ένα επίτευγμα. Οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας πρέπει να παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχολική μουσική εκπαίδευση, διότι προωθούν ειδικούς τρόπους σκέψης, που αφορούν στην οργάνωση των ήχων και στη διαμόρφωση ενός ηχητικού μουσικού οικοδομήματος. Οι μουσικές δράσεις αυτού του είδους βελτιώνουν την ικανότητα εξαγωγής ποιοτικών κρίσεων και εμπλουτίζουν με μοναδικό τρόπο τις εμπειρίες των παιδιών (Eisner, 2001: 5-7, 9).

Σύμφωνα με το H. Gardner, «για να αντιληφθεί κανείς την λειτουργία των ρυθμών σ' ένα μουσικό έργο, πρέπει να διαθέτει κάποια στοιχειώδη αριθμητική ικανότητα» (Gardner, 2010: 193), καθώς η ομαδοποίηση ρυθμικών αξιών είναι κατ' ουσία μία αριθμητική πράξη. Επομένως, μέσα από τη διδασκαλία των ρυθμικών αξιών, ο μαθητής προσεγγίζει και κατανοεί εμπειρικά την έννοια της πρόσθεσης, της αφαίρεσης του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (William, 1996). Μπορούν να πραγματοποιηθούν, επίσης, και δραστηριότητες συνδυασμού της λογικο-μαθηματικής με τη γλωσσική νοημοσύνη, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να συσχετίσουν τον αριθμό των ρυθμικών αξιών με τις συλλαβές ενός ρυθμικού λόγου (Οικονομίδου-Σταύρου, 2005: 219). Επίσης, τα κλιμακωτά παιχνιδοτράγουδα εξασκούν τη μνήμη μέσα από την επανάληψη, παρακολουθώντας τον ειρμό του τραγουδιού και αποτελούν εξαιρετική άσκηση κατανόησης των λογικών αλληλουχιών, καθώς, επίσης, και τα αριθμητικά τραγούδια, που οι στίχοι τους αναπτύσσονται σε μία ανιούσα και παράλληλα κατιούσα αριθμητική κλίμακα (Αργυρίου κ.ά., 2011: 35),

Οι «ταξινομήσεις» και οι «κατηγοριοποιήσεις» είναι διαδικασίες που εστιάζονται στην ένταξη πληροφοριακών και άλλων στοιχείων, τα οποία δε συνδέονται μεταξύ τους, σε ένα λογικό πλαίσιο με βάση ορισμένα κριτήρια (Φλουρής, 2006: 135). Προκειμένου να ενισχύσουμε τη λογική νοημοσύνη των παιδιών μπορούμε να τους αναθέσουμε να ταξινομήσουν τα κρουστά μουσικά όργανα ανάλογα με το υλικό με το οποίο είναι κατασκευασμένα (δέρμα, ξύλο, πλαστικό, μέταλλο), τη διάρκεια του ήχου που παράγουν (ήχος με μεγάλη διάρκεια/ μακρύς, ήχος σύντομης διάρκειας/ κοφτός), καθώς και τον τρόπο παραγωγής του ήχου (Οικονομίδου-Σταύρου, 2005: 219). Ακόμη,

στα πλαίσια της προσέγγισης των μουσικών οργάνων της συμφωνικής ορχήστρας, τα παιδιά διακρίνουν τα μουσικά όργανα σε χορδόφωνα, αερόφωνα, μεμβρανόφωνα και ιδιόφωνα, μία κατηγοριοποίηση που γίνεται με γνώμονα τον τρόπο παραγωγής του ήχου και *«με απώτερο σκοπό την ευκολότερη κωδικοποίηση, ανάκληση και συγκρότησή τους»* (Φλουρής, 2006: 135).

Το ιδιαίτερο διανοητικό προσόν των λογικών και των μαθηματικών είναι ότι μπορούν να διακρίνουν πρότυπα και τάξεις, καθώς η κατανόηση και η χρησιμοποίηση των προτύπων είναι υπόθεση της δραστηριοποίησης της λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 2010: 240). Συνδυάζοντας τη μουσική ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία με έννοιες όπως το όμοιο και το διαφορετικό, τις αντιστοιχίες και την ακολουθία γεγονότων (Παπαζαρής, κ.ά. 2003, 19), καθώς και με τομείς όπως η μορφολογία, η οργανογνωσία και η ενορχήστρωση, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να συμβολίσουν με διαφορετικό τρόπο τα διάφορα μέρη ενός κομματιού που ερμηνεύουν ή μιας μουσικής ακρόασης, να βρίσκουν τη σειρά με την οποία ακούστηκαν τα όργανα σε μία ακρόαση, καθώς και να βρίσκουν τη σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν διαφορετικά θέματα μέσα σε ένα μουσικό έργο (Οικονομίδου-Σταύρου, 2005: 219). Η τελευταία αυτή δραστηριότητα μπορεί να συνδυαστεί και με τη χρήση και των εξαγγελτικών ή καθοδηγητικών μοτίβων (leitmotiv), τα οποία χρησιμοποιούνται κατά κόρον στη θεατρική πράξη και είναι *«σύντομα μελωδικά ή ρυθμικά μοτίβα που χαρακτηρίζουν ένα συναίσθημα, μία ιδέα, ένα σύμβολο, ή ένα πρόσωπο, στο οποίο παραπέμπουν κάθε αυτό που εμφανίζονται»* (Πανόπουλος, 2011: 24). Η χρήση τους έγκειται στη λογική συσχέτιση του ήχου με το στοιχείο με το οποίο ταυτίζεται ο ακροατής, ενώ μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως υπενθύμιση, αλλά και ως προσμονή. Σαν δομικό υλικό, μπορεί να βοηθήσει στη μορφολογική συνοχή της θεατρικής πλοκής (Πανόπουλος, 2011: 24).

2.4. Χωρική Νοημοσύνη

Προκειμένου να μεταφερθεί ο δραματικός χώρος και χρόνος του κειμένου στη σκηνή και να μορφοποιηθεί μπροστά στους θεατές, οφείλει να δημιουργηθεί ο σκηνικός και ευρύτερα ο θεατρικός χώρος (Γραμματάς, 2014ε: 95). Οι σκηνογράφοι αντιλαμβάνονται τη διπλή υπόσταση του χώρου και ενδιαφέρονται τόσο για τη δόμηση του χώρου της σκηνής, αλλά και τη σχέση σκηνής πλατείας (Deldime, 1996: 54-55). Μέσα στα πλαίσια

της οργάνωσης ενός πολυθεάματος, ή μια θεατρικής παράστασης στο σχολείο δίνεται μία μοναδική ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν τη χωρική νοημοσύνη των παιδιών εξοικειώνοντας τους με τον κλειστό ή ανοιχτό χώρο πάνω στον οποίο συντελείται το καλλιτεχνικό γεγονός, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον χώρο της υποδοχής του κοινού (πλατεία), καθώς και τις δυνατότητες που προσφέρονται τόσο για τα δρώντα πρόσωπα (παρασκήνια), όσο και για τους θεατές (φουαγιέ, κοινόχρηστοι χώροι) (Γραμματάς, 2014ε: 96).

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν στα πλαίσια της προετοιμασία μιας παράστασης (πρόβες) ή των δραστηριοτήτων θεατρικής εμπύχωσης τα οποία μπορεί να εντάσσονται στην προετοιμασία αυτής, ή να πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να γνωρίσουν και να βιώσουν τη σκηνική δράση στις διάφορες μορφές σκηνών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της «οπτικοποίησης» (Φλουρής, 2006: 135), σχεδιάζοντας στον πίνακα της τάξης της διάφορες μορφές σκηνών (ιταλική, ελισαβετιανή, ισπανική, μεσαιωνική, κυκλική, πολυμετωπική) (Γραμματάς, 2007: 29-31) και να ζητήσει από τους μαθητές να πραγματοποιήσουν μια νοερή μεταφορά της εικόνας στο χώρο. Κατόπιν, μπορεί να ακολουθήσει μία συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες της κάθε σκηνής. Η ιταλική σκηνή, η παραδοσιακή, δηλαδή, σχέση σκηνής-πλατείας στην οποία οι ηθοποιοί παίζουν έχοντας κατά μέτωπο τους θεατές μπορεί να μετατραπεί σε ελισαβετιανή ή σε ισπανική, όπου δημιουργείται επιπλέον σκηνικός χώρος προκειμένου να διαδραματιστεί η δράση (Γραμματάς, 2014ε: 97). Στη μεσαιωνική σκηνή, γνωστή ως «σπιτάκια» ή «περίπτερα», η εξέλιξη της δράσης στο χώρο πορεύεται αντίστοιχα με τη μετάβαση από ένα σκηνικό σε κάποιο άλλο, το οποίο παρατάσσεται δίπλα αυτοτελώς. Έτσι, ολόκληρο το έργο μπορεί να παρασταθεί σε τρεις ή τέσσερις ανεξάρτητες σκηνές, η μία δίπλα στην άλλη (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 37). Η κυκλική σκηνή περιβάλλεται από του θεατές, με τρόπο που οι ηθοποιοί θα παίζουν ανάμεσά τους, ενώ η πολυμετωπική ή πολυμορφική διάταξη καταργεί τη στατική επικοινωνία των ηθοποιών με τους θεατές (Γραμματάς, 2001: 71-72), ώστε το θέαμα να μην αποδίδεται σε σταθερό και μόνιμο χώρο, αλλά να μεταφέρεται σε κάποιον άλλο (περιστρεφόμενη σκηνή) ή με μετακίνηση των ηθοποιών ή και των θεατών και αλλαγής της θέσης τους στο χώρο, είτε πρόκειται για ανοιχτό ή για κλειστό (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 38). Όταν η εκδήλωση εκτυλίσσεται σε ανοιχτό χώρο μπορούμε ενδεχομένως να έχουμε και περιπτώσεις δημιουργικής αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος χώρου (δέντρα, λόφος, θέα κ.ά.), καθώς και αντικειμένων που εντάσσονται σε αυτόν (βρύση, σκάλες κ.ά) (Γραμματάς, 2004: 22).

Κατόπιν, μπορούν να πραγματοποιηθούν διάφορες πρόβες σε σχέση με τις εναλλακτικές που δόθηκαν, προκειμένου να επιλεγεί η ικανοποιητικότερη λύση στις σκηνικές απαιτήσεις για το ανέβασμα της εκάστοτε παράστασης (Γραμματάς, 2007: 31), ώστε οι μαθητές και οι λοιποί θεατές να έχουν ορατότητα προς τη σκηνή και να μπορούν να αντιλαμβάνονται τον εκφωνούμενο λόγο, τη μουσική και τα ηχητικά εφέ που παράγονται (Γραμματάς, 1997α: 172). Βέβαια, μία παράμετρος την οποία οφείλει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι η ακουστική, καθότι διαμορφώνονται διαφορετικά ηχητικά πεδία εξαιτίας της αντίδρασης των ηχητικών κυμάτων μέσα στα διαφορετικά ακουστικά περιβάλλοντα (Eargle, 1999: 30) και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές προκειμένου να μάθουν να ακροώνται την κίνηση του ήχου μέσα στον χώρο, αντί απλώς να την ακούνε παθητικά. Είναι πολύ διαφορετικό το ακούω από το ακροώμαι και η ακρόαση είναι αυτή που θα οδηγήσει στην αντίληψη του περιβάλλοντος χώρου (Tomatis, 2000: 118-119).

Ανάλογα με την επιλογή της σκηνής διαμορφώνεται και η εικαστική πλαισίωση της παράστασης, καθώς και η σκηνοθεσία. Σύμφωνα με το Θ. Γραμματά, *«ο εικαστικός κώδικας της παράστασης αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στην πρόκληση του αισθητικά επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Μέσω της δισδιάστατης (δια της σκηνογραφίας) και τρισδιάστατης (δια του σκηνικού διάκοσμου) απόδοσης του δραματικού και μετατροπή του σε σκηνικό χώρο, στον οποίο διαδραματίζεται η υπόθεση του έργου, συμβάλλουμε καθοριστικά στη δημιουργία του καλλιτεχνικού μέρους της παράστασης και επομένως στην αρτιότητα ή απαξίωσή της ως μορφή Τέχνης»* (Γραμματάς, 2011α: 75, Γραμματάς, 2011β). Πάντοτε υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν, να εκφράσουν και να ενισχύουν τις δεξιότητες τους και να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους, παράγοντας μόνοι τους ή ενταγμένοι στα πλαίσια μιας ομάδας καλλιτεχνικά δημιουργήματα αισθητικής αξίας (Γραμματάς, 2014δ: 82).

Στο παιδί υπάρχει ο *«περισωματικός χώρος»*, ο χώρος δηλαδή γύρω από το σώμα του, που συνηθίζεται να τον αποκαλούμε και *«προσωπικό χώρο»*. Τον χώρο αυτόν τον μαθαίνει από μόνο του και τον ανακαλύπτει με τις δικές του δυνάμεις. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, της παντομίμας, του θεατρικού παιχνιδιού και του χάπενινγκ το παιδί κινείται και η κίνησή του εκτελείται τόσο στον προσωπικό χώρο, όσο και στον γενικό χώρο. Πραγματοποιείται κοντά και μακριά από την αρχική θέση του σώματος ή περιφερειακά γύρω από αυτό, προς όλες τις κατευθύνσεις, όλα τα επίπεδα και σε σχέση

με τα αντικείμενα και τα υπόλοιπα άτομα που κινούνται μαζί με αυτό στο γενικό χώρο. Επομένως, μέσο των βιωματικών τεχνικών της θεατρικής εμπύχωσης το παιδί αποκτά μία πραξιακή αίσθηση του χώρου (Τσαπακίδου, 2007: 27).

Στα πλαίσια της οργάνωσης ενός θεατρικού σκετς, ενός χάπενινγκ ή μιας θεατρικής παράστασης, ο σκηνοθέτης/παιδαγωγός είναι αυτός που θα επιμεληθεί για την κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμασία των ηθοποιών (Γραμματάς, 1997α: 156), καθώς και για τη «χωροταξική τους ένταξη (*mise en place/ mise en scene*)». Πρόκειται για μία διαδικασία που εκτυλίσσεται κατά την διάρκεια των προβών και μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της νοημοσύνη του χώρου των μαθητών, καθώς ως ηθοποιοί μαθαίνουν να τοποθετούνται στον σκηνικό χώρο, να διαρθρώνουν τις σχέσεις τους και να διορθώνουν τις θέσεις τους, να εποπτεύουν το σκηνικό χώρο και να δίνουν λύσεις στα αναφερόμενα προβλήματα (Γραμματάς, 2007: 47).

Οι σχέσεις μεταξύ της μουσικής και της χωρικής νοημοσύνης δεν είναι εμφανείς εκ πρώτης όψεως, όμως, σύμφωνα με τον H. Gardner «ο εντοπισμός των μουσικών ικανοτήτων στο δεξί ημισφαίριο, έχει υποδείξει ότι ίσως ορισμένες μουσικές δεξιότητες συνδέονται στενά με τις χωρικές» (Gardner, 2010: 190). Όσον αφορά το χώρο στη δισδιάστατη υπόστασή του, μπορούν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης που μπορούν να ενισχύσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν παράλληλα με μία μουσική ακρόαση, ή αντίστροφα να αποδώσουν μια ηχοεικόνα μέσω αυτοσχεδιασμού, καθώς και να φτιάξουν μία δική τους σύνθεση με ερέθισμα μία εικόνα ή έναν πίνακα. Μπορούν να αποδώσουν με μουσικά όργανα μία γραφική παρτιτούρα ή να σχεδιάσουν οι ίδιοι μία γραφική παρτιτούρα του κομματιού. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει περισσότερες γραφικές παρτιτούρες που θα απεικονίζουν ένα από τα χαρακτηριστικά του ήχου (τονικό ύψος, διάρκεια ή ένταση) και να ζητήσει από τους μαθητές να επιλέξουν την κατάλληλη για να αποδώσουν την ακρόαση ενός μουσικού έργου (Οικονομίδου-Σταύρου, 2005: 219). Τα «γραφικά σύμβολα», τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν στον πίνακα ή με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (υπολογιστές, projector) υποβοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν τη νοημοσύνη του χώρου, και να κατανοήσουν σε βάθος όσα μαθαίνουν και να τα μεταπλάσουν σε «νοητικές απεικονίσεις στον εγκέφαλό τους» (Φλουρής, 2006: 136),

Όσον αφορά την τρισδιάστατη αντίληψη του χώρου, μπορούν να πραγματοποιηθούν ποικίλες δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική και την κίνηση στο χώρο, γεγονός

που κάνει τη χωρική αντίληψη να συνδέεται άμεσα με την κιναισθητική ικανότητα. Ο R. Laban, πρωτοπόρος χορευτής και δάσκαλος χορού, στη μελέτη του για την ανάλυση της κίνησης, υποστήριξε πως υπάρχουν τέσσερις «παράγοντες» που την καθορίζουν: η ροή της κίνησης, το βάρος (δύναμη), ο χρόνος (διάρκεια) της κίνησης, καθώς και ο χώρος και το πώς χρησιμοποιείται στην κίνηση. Σε συνδυασμό με δραστηριότητες μουσικής ακρόασης πρέπει τα παιδιά να ενθαρρύνονται ώστε να αποκτήσουν αίσθηση του χώρου, μέσω της συνειδητοποίησης της κίνησης σε διάφορες κατευθύνσεις (μπρος, πίσω, δεξιά, αριστερά), σε διάφορα σχήματα (ευθείες, καμπύλες, τεθλασμένες κ.ά.) και στα τρία διαφορετικά επίπεδα του χώρου (χαμηλά, μέτρια, ψηλά) (Στάμου, 2003: 35).

2.5. Σωματική-κιναισθητική Νοημοσύνη

Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία «μύηση στο παιχνίδι των ρόλων και στη σωματική έκφραση» (Γραμματάς, 2014β: 19, Γραμματάς, 2014ζ). Στις μέρες μας, τα παιδιά είναι εκτεθειμένα σε δυνατούς θορύβους και σε συνεχή οπτικό και ακουστικό ερεθισμό. Σύμφωνα με την Π. Ματέυ, «οι αισθήσεις τους κινδυνεύουν να πάθουν άμβλυση, καθώς δεν ακούν και δεν βλέπουν συνειδητά». Το παιχνίδι με τα αισθητήρια καταπολεμά το σύγχρονο αυτό φαινόμενο της αισθητηριακής στόμωσης (Ματέυ, 1986: 22), καθώς αποτελεί την απλούστερη μορφή δραματικής έκφρασης που βοηθά το παιδί να ανακαλύψει το σώμα του και να μετατρέψει τις αισθήσεις του σε αγωγούς επικοινωνίας. Τα αισθητήρια δραστηριοποιούνται προκειμένου να αποδώσουν μια συγκίνηση, ή να εικονίσουν μια ιδέα (Μουδατσάκης, 1994: 40, 42-43). Παρεμφερές με το παιχνίδι με τα αισθητήρια είναι το παιχνίδι με τα μέλη του σώματος, όπου στη θέση του μεμονωμένου αισθητηρίου δρα τώρα ένα μέλος του σώματος (χέρια, πόδια, γλώσσα, δόντια, μύτη, δάκτυλα, παλάμες). Με τον τρόπο αυτό η προσποίηση πραγματοποιείται σε σπειροειδή μορφή, καθώς περνά από το μέρος στο όλον και το σώμα απελευθερώνεται προσφερόμενο για παιχνίδι (Μουδατσάκης, 1994: 44).

Ο H. Gardner κάνει ξεχωριστή μνεία στην έντεχνη μίμηση και στο μίμο, που μπορεί να δημιουργήσει την παρουσία ενός αντικειμένου, ενός προσώπου ή μια ενέργειας μέσα από τονισμένες με ιδιαίτερο τρόπο κινήσεις και αντιδράσεις, έτσι ώστε τα συστατικά στοιχεία του να αναγνωριστούν χωρίς την παραμικρή παρερμηνεία (Gardner, 2010: 282). Ο όρος παντομίμα αφορά στη δράση που δεν συνοδεύεται από εκφωνούμενο λόγο (Κουρετζής, 2008: 134). Με τη βοήθειά της, οι μαθητές εξοικειώνονται με τους μη

λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, γνωρίζουν τις δυνατότητες της σωματικής έκφρασης, προσδίδοντας εκφραστικότητα, αλλά κυρίως πλαστικότητα στην κίνησή τους και στη μορφή του σώματος τους και γενικά επικοινωνούν πολυσύνθετα με το περιβάλλον τους (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 100-101).

Ο αυτοσχεδιασμός στη θεατρική του έννοια αφορά στην υποκριτική τέχνη που μιμείται πτυχές της ανθρώπινου ζωής χωρίς την ύπαρξη ενός προκατασκευασμένου σεναρίου, παρά μόνο με την «έμπνευση της στιγμής». Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού σκοπεύουν να δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν με αυτές (Κουρετζής, 2008: 133). Ιδιαίτερα στην πρωτοσχολική, αλλά και στις άλλες τάξεις του δημοτικού σχολείου δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να απελευθερωθούν το ψυχικό και πνευματικό τους δυναμικό ανεμπόδιστα και βαθμιαία να ενταχθούν σε περιορισμούς, υπό την καθοδήγηση πάντα του παιδαγωγού-εμπυχωτή. Σύμφωνα με το Θ. Γραμματά, μέσω του αυτοσχεδιασμού «*το σώμα, με τρόπο έμμεσο και διακριτικό εξοικειώνεται με την πειθαρχημένη έκφραση και την απόδοση μιας φαντασιακής κατάστασης-σχέσης, γεγονός που αποτελεί πολύτιμη κατάκτηση για τη μετέπειτα συμμετοχή σε μια οργανωμένη πια θεατρική παράσταση*» (Γραμματάς, 2007: 51).

Η σπουδαιότητα του θεατρικού παιχνιδιού είναι ανυπέβλητη και βοηθά στην ενίσχυση σχεδόν όλων των ΤΝ. Πρωτίστως, όμως, συμβάλλει στον έλεγχο των κινήσεων και στην σωματική εκφραστικότητα (Καραμήτρου, 2010: 14). Μία από τις κυριότερες τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι η επίδραση της «*αισθησιοκινητικής δράσης*» στο παιδί, καθώς το παιδί προσεγγίζει το σκηνικό δρώμενο με την αίσθηση, παρά με τη γνώση (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012: 241). Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά παίζουν για τον εαυτό του, χωρίς να τους ενδιαφέρει εάν τους κατανοούν οι άλλοι (Παπαδόπουλος, 2010: 110). Ο εμπυχωτής δεν επιβάλλει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα υποκριθούν, αλλά μέσω των ερεθισμάτων που δημιουργεί (λεκτικά, οπτικά, ακουστικά), προκαλεί στα παιδιά «*μνημονικές ανασύρσεις*», (Παπαδόπουλος, 2010: 110), προκειμένου να «*εκ-σωματώσουν νοήματα και εσωτερικευμένα βιώματα*» (Παπαδόπουλος, 2010: 109). Έτσι, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να απελευθερωθούν από υποσυνείδητους ψυχαναγκασμούς και να εκφράζουν την υποκειμενική τους ματιά για το σώμα τους, την οποία αποδίδουν με τη σωματική τους εικόνα κατά τη δράση (Παπαδόπουλος, 2010: 115).

Η κινητική μάθηση σχετίζεται με την εμπειρία, την πρακτική, ή την εξάσκηση (Schmidt, 1993: 187, 190). Η θεατρική παράσταση είναι ένα αποτέλεσμα πολλών προσπαθειών

και εντατικής εργασίας και γίνεται η αφορμή προκειμένου να αντιληφθούν τα παιδιά πώς προέκυψε το αποτέλεσμα αυτό (Φραγκή, 2012: 121). Στα κινησιακά σημεία της παράστασης ανήκουν τα οπτικά σημεία του ηθοποιού που παράγονται με κινήσεις του προσώπου και του σώματός του και διακρίνονται στα μιμικά, τις χειρονομίες και τα γειτνιαστικά σημεία (Πούχνερ, 2010: 105). Η συνειδητοποίηση της κίνησης αποκτάται από το παιδί έπειτα από παρατήρηση και σκέψη πάνω στις κινήσεις του και σε ολόκληρο το σώμα του. Οι δραστηριότητες που οδηγούν στη συνειδητοποίηση του σώματος ξεκινούν από τη σκέψη και τη συζήτηση πάνω στο πως κάνουμε την κίνηση εμείς, πώς κάνει την κίνηση το άλλο παιδί, ποια είναι η στάση μας μέσα στο χώρο και συνεχίζουν με τον προσανατολισμό στο χώρο, το συντονισμό των παραγόμενων κινήσεων, το διαχωρισμό αυτών, καθώς και το ρυθμό της κίνησης (Ρήγα, 2004: 18-19). Επομένως, οι μαθητές ως ηθοποιοί παράγουν *«εκούσιες κινήσεις που απαιτούν την αέναη σύγκριση των επιδιωκόμενων ενεργειών και των πραγματικών επιτεύξεων: υπάρχει μία συνεχής ανατροφοδότηση σημάτων από την εκτέλεση των κινήσεων και οι πληροφορίες της ανατροφοδότησης αυτής συγκρίνονται με την οπτική ή τη γλωσσική νοερή εικόνα που κατευθύνει τη δραστηριότητα»* (Gardner, 2010: 287-288).

Η σωματική νοημοσύνη, όμως, αναφέρεται τόσο στη χρήση του σώματος με ποικίλους και επιδέξιους τρόπους, όσο και στην ικανότητα επιδέξιου χειρισμού αντικειμένων (Gardner, 2010: 287). Στο κουκλοθέατρο πρωταγωνιστές είναι οι κούκλες, άψυχα αντικείμενα που δανείζονται τα εκφραστικά μέσα του κουκλοπαίχτη, την κίνηση και τη φωνή του και παίρνουν ζωή στα χέρια του. Όταν μιλάμε για κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική πράξη, δεν εννοούμε απλά το ανέβασμα μια παράστασης με κούκλες, αλλά αναφερόμαστε σε ολόκληρη τη διαδικασία: από την κατασκευή της κούκλας ως το στήσιμο της παράστασης και την ολοκλήρωσή της με την παρουσίαση στο κοινό (Κουτσογιάννης, 2001: 157). Επίσης, *«η μαριονέτα, τόσο σε λεκτικό, όσο και σε κινησιολογικό επίπεδο είναι μιμητισμός»* (Deldime, 1996: 57), ενώ η ενίσχυση της λεπτής και αδρής κινητικότητας των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της κατασκευής και του επιδέξιου χειρισμού των χαρτονένιων ομοιωμάτων (φιγουρών) του θεάτρου σκιών (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 103). Στην εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να μορφοποιήσουν ένα κείμενο, μια ιστορία κατά τη διάρκεια της διδασκαλία ή της παράστασης, καθώς και να παρουσιάσουν ένα ήδη γνωστό έργο (λογοτεχνικό, θεατρικό), το οποίο μεταγράφεται σύμφωνα με τους κώδικες που υπαγορεύει το συγκεκριμένο είδος (Γραμματάς, 2001: 61).

Το σώμα αποτελεί το πρώτο μουσικό όργανο με το οποίο το κάθε παιδί πρέπει να εξοικειωθεί και μέσα από το οποίο μπορεί να βιώσει και να εσωτερικεύσει τις μουσικές έννοιες (Dalcroze, 1967 στο Παπαζαρή κ.ά., 2003: 73), όπως ο ρυθμός, οι αξίες, η φόρμα, η ένταση, το ύψος, το τέμπο (Τσαπακίδου, 2007: 56) με τη φωνή, με την κίνηση, με χτυπήματα χεριών, ποδιών, κρουστών κτλ. (Ματέϋ, 1986: 32). Η αναπνοή έχει όλα τα στοιχεία του ρυθμού και διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, τόσο στη μουσική, όσο και στην κίνηση. Είναι η μικρότερη σωματική κίνηση, και φέρνει σε επαφή το σώμα με το χώρο και τον ενώνει με αυτόν (Κεφάλου-Χορς, 2001: 61). Η σωστή, ρυθμική αναπνοή, θα βοηθήσει τα παιδιά προκειμένου να χαλαρώσουν σωματικά και ψυχικά και να αποκτήσουν καλύτερη κιναισθητική αντίληψη (Ματέϋ, 1986: 22). Το τραγούδι, ως βασική δραστηριότητα μουσικής εκτέλεσης, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του αναπνευστικού συστήματος με τη σημασία που δίνεται στη στάση του σώματος και στη διαφραγματική αναπνοή (Παπαζαρή κ.ά., 2003: 73).

Τα παιδιά απολαμβάνουν να κάνουν ηχηρές κινήσεις. Ο πειραματισμός αυτού του είδους τα συναρπάζει και τα βοηθάει προκειμένου να μιμηθούν, να εκφράσουν, να αποδώσουν ηχητικά μία κατάσταση (π.χ. πως ξεκινάει ένα τραίνο και πως επιβραδύνεται). Καθώς τα παιδιά εξερευνούν την παραγωγή ήχων με ηχηρές κινήσεις, διεγείρουμε ακόμα περισσότερο τη φαντασία τους με τις ερωτήσεις που τους υποβάλλουμε (π.χ. τι ήχο κάνει ένα διαστημόπλοιο που απογειώνεται; Μία πολύ ζεστή τσαγιέρα;). Ένα μέρος της παραγωγή των ήχων τους μπορεί να αποτελέσει τα ρυθμικά μοτίβα για τη συνοδεία μιας μουσικοθεατρικής δραστηριότητας. Η παραγωγή ήχων με τη χρήση αντικειμένων ακολουθεί τον πειραματισμό με ηχηρές κινήσεις (Edwards, L.C. κ.ά., 2010: 250-251) και προετοιμάζει τα παιδιά για τη χρήση των μουσικών οργάνων. Προτρέπουμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά διάφορα υλικά και αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπως εφημερίδες, διάφορα είδη χαρτιών, μαντίλια, στεφάνια, μπουκάλια κ.ά. (Παπανικολάου, 2009: 135). Το παίξιμο των μουσικών οργάνων (αυτοσχέδιων και κανονικών) συμβάλλει στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των παιδιών και στην απόκτηση του ελέγχου και συντονισμού των κινήσεών τους, ενισχύοντας, συνάμα, την ευλυγισία και την επιδεξιότητα (William, 1996, Κοκκίδου, 2006: 12).

Η μουσική και η κίνηση είναι έννοιες αχώριστες και έχουν κοινές ιδιότητες (Economidou-Stavrou, 2009: 104). Η μουσικοκινητική αγωγή αποτελεί μία κατάσταση πολύ διαφορετική από τη φυσική άσκηση που εστιάζεται και ασχολείται, κυρίως, με τη

αυτοματοποίηση και την αποτελεσματικότητα της κίνησης (Ρήγα, 2004: 15), καθώς εδώ το θέμα είναι η κίνηση που εκφράζει ένα συναίσθημα, μία σκέψη, μία ιδιότητα ή μία κατάσταση (Τόμπλερ & Wiertsema, 2009: 14). Η αγωγή του παιδιού θα πρέπει να βασίζεται στη συνειδητοποίηση της κίνησης οποιουδήποτε μέλους του σώματος, σε αργό ή γρήγορο χρόνο, αλλά και η πραγματοποίηση χρονικών αλλαγών της κίνησης στο χώρο με σκοπό να χρησιμοποιούνται οι διάφορες κατευθύνσεις, τα διάφορα επίπεδα, καθώς και τα διάφορα σχήματα που δημιουργούνται από το σώμα στο χώρο (ευθείες, καμπύλες γραμμές, κύκλους, γωνίες κ.ά.). Επιπλέον, μέσα από τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τη μυϊκή τους δύναμη και να επιτυγχάνουν την επιδιωκόμενη ροή σε κινήσεις όπως το περπάτημα, το τρέξιμο (Αργυρίου, 2006: 285), το χοροπήδημα, το λίκνισμα και τα εμβατήρια (Σταυρίδης, 2000: 53-54).

Σύμφωνα με την Κ. Καραμήτρου οι ήχοι και η μουσική είναι παρόντες στις θεατρικές δραστηριότητες, όπου *«μεταπλάθονται σε κινήσεις μιας μη λεκτικής επικοινωνίας»* (Καραμήτρου, 2010: 47, 53). Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί κανείς να βρίσκει την κατάλληλη μουσική υπόκρουση για μια κίνηση φορτισμένη με ορισμένο χαρακτήρα. Με την κινητική απόδοση του νοητικού και συναισθηματικού περιεχομένου του λόγου και της μουσικής φτάνουμε σε κάτι που μόνο με μια ολοκληρωμένη μουσικοκινητική αγωγή μπορεί να επιτευχθεί: σε θεατρικά δρώμενα, όπου λόγος, κίνηση και ήχος αποτελούν ένα αδιάσπαστο σύνολο (Ματέυ, 1986: 21-22), όπως, εξάλλου, αποτελούσαν στην Κλασική Εποχή οι τραγωδίες και τις κωμωδίες του αρχαίου ελληνικού θεάτρου την απόλυτη σύνδεση του λόγου με το ρυθμό και μέσα από αυτόν με τη μουσική και την κίνηση (Αγαλιανού, 2012: 353).

2.6. Προσωπικές Νοημοσύνες:

Ενδοπροσωπική και Διαπροσωπική

Μεταξύ των μεγάλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι και μία νέα μορφή αναλφαβητισμού, ο *«συναισθηματικός αναλφαβητισμός»*, που ορίζεται ως η ανικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει τα υποκειμενικά του συναισθήματα, αλλά και η αδυναμία του να κατανοεί τα συναισθήματα των συνανθρώπων του (Χαραλάμπους, 2011: 542). Η ενδοπροσωπική

και η διαπροσωπική νοημοσύνη αποτελούν ξεχωριστές νοημοσύνες και για αυτό το λόγο θα μπορούσαν να περιγραφούν χωριστά, αλλά ένας τέτοιος χωρισμός μπορεί να οδηγούσε σε περιττές επαναλήψεις, καθώς καμιά από αυτές τις μορφές νοημοσύνης δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς την άλλη (Gardner, 2010: 323). Οι άνθρωποι που έχουν ισχυρή ενδροπροσωπική νοημοσύνη γνωρίζουν πως τους αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι και παράλληλα εποπτεύουν συνεχώς τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί (Hoerr, 2000: 43). Ο D. Goleman (1995) διαμορφώνει τη δική του θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία συνδέεται άμεσα με την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη του H. Gardner (Χρυσοστόμου, 2013: 36), δίνοντας περισσότερη, όμως, βαρύτητα στο ρόλο των συναισθημάτων και των συγκινήσεων (Goleman, 1998: 74).

Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μία γνώση που απαιτεί έναν άλλο τρόπο διδασκαλίας από αυτόν που μέχρι σήμερα κρατά τους μαθητές ακινητοποιημένους στα θρανία (Σακελλαρίδης & Γιασιράνη, 2011: 9). Το θέατρο στο Σχολείο και οι τεχνικές του δύναται να καλλιεργήσουν με τρόπο βιωματικό και ουσιώδη τις προσωπικές νοημοσύνες, καθώς συμβάλλουν στην ψυχική και πνευματική ωρίμανση των μαθητών, στην ενίσχυση της εκφραστικής ικανότητας, στην αλληλεπίδραση και στην κοινωνική ένταξη (Γραμματάς, 2004: 54-56). Η γνωριμία και η επαφή με τις θεατρικές τεχνικές επιτρέπει πρώτιστα την ουσιαστική γνωριμία των μαθητών με τον εαυτό τους και σώμα τους, που αποτελεί και τον αποκλειστικό δίαυλο επικοινωνίας με το περιβάλλον. Με τον αυτοσχεδιασμό και την παντομίμα αρχικά, κι άλλες πιο σύνθετες δραματικές τεχνικές σε επόμενο στάδιο, *«τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη θέση και τη σχέση τους με τους άλλους, τα αισθήματα, τα συναισθήματα και τις ψυχικές καταστάσεις τους»* (Γραμματάς, 2004: 54).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο παιδί ως ενότητα ψυχής και σώματος και συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως το μιμητικό παιχνίδι, την προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα, το παιχνίδι του ρόλου, τη λεκτική επικοινωνία και τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (McCullough, 2000, στο Τσιάρας, 2006: 1). Σύμφωνα με την Κ. Καραμήτρου, *«μέσα στη στοργική ατμόσφαιρά του αναπτύσσεται ο αυτοέλεγχος, η συμμετοχή, η κοινωνικότητα, και κυρίως η ενσυναίσθηση»* (Καραμήτρου, 2010: 100), δηλαδή η ικανότητα να νοιώθει κανείς τα συναισθήματα που νοιώθει ένα άλλο άτομο (Gottman, 2011: 92). Όταν έχουμε ενσυναίσθηση κατανοούμε τον άλλο σε

νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο, χωρίς να απολέσουμε την επαφή με τις δικές μας σκέψεις και τα δικά μας συναισθήματα (Γαρυφαλάκη, 2013: 192).

Στα πλαίσια των προετοιμασιών για το ανέβασμα μιας σχολικής θεατρικής παράστασης, η ομαδική δημιουργική προσπάθεια φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τη ομαδική εργασία, καθώς και τα πλεονεκτήματά της. Ενισχύει το συνεργατικό πνεύμα και βοηθά στο να περιοριστεί ή ακόμα και να εξαλειφθεί ο εγωισμός και ο ατομισμός, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη διαπροσωπική ευφυΐα. Με την ανάπτυξη των ψυχοδραματικών καταστάσεων, τόσο κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, όσο και της απόδοσης του θεατρικού ρόλου, το θέατρο λειτουργεί ως λύτρωση για τους μαθητές βοηθώντας τους να αντιληφθούν, να αναλύσουν, να κατανοήσουν, να εκδηλώσουν, ακόμα και να απαλλαγούν ολοκληρωτικά από πιθανές δυσάρεστες συνέπειες που οφείλονται στο καταπιεσμένο ψυχικό δυναμικό τους, αποκτώντας έτσι πληρέστερη γνώση του εαυτού τους. Επιπρόσθετα, η σκηνική απόδοση του θεατρικού ρόλου και οι αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται τόσο ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, όσο και ανάμεσα σε αυτά και στο κοινό που τους παρακολουθεί στην πλατεία, συμβάλλει στη σταδιακή επίγνωση του ρόλου, προετοιμάζοντας τους για το μέλλον και τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν με την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και τη γενικότερη κοινωνικοποίησή τους (Γραμματάς, 2001: 85).

Σύμφωνα με το Σ. Παπαδόπουλο, *«η γνώση της ιστορίας μας αποκαλύπτει ότι η δυσπιστία και ο φόβος για τον Άλλο αποτέλεσαν στάσεις βαθιά ριζωμένες στις ανθρώπινες κοινωνίες»* (Παπαδόπουλος, 2006: 1). Σύννηθες είναι το φαινόμενο της *«απαξίωσης των Άλλων μέσω καταστάσεων ανάδειξης της οικείας ομάδας»* (Σακελλαρίδης, 2008: 53), όπως πολύ συχνά συμβαίνει στα παραδοσιακά πατριωτικά σκετς και στα περισσότερα θεατρικά έργα με ιστορικό περιεχόμενο που παρουσιάζονται ακόμα και στις μέρες μας στις γιορτές στα δημοτικά σχολεία με αφορμή κάποια εθνική επέτειο (Γραμματάς, 2014γ: 51). Η διακειμενικότητα και η δραματοποίηση, όπως προαναφέραμε, αποτελούν τις νέες τεχνικές θεατρικής γραφής και υπηρετούν τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες της μεταμοντέρνας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γραμματάς, 2014γ: 48), καθώς συμπεριλαμβάνουν στοιχεία ανόμοια και διαπροσωπικά, όπως αντίστοιχα διαφορετικές είναι οι αναμονές και προσδοκίες του ετερόκλητου κοινού που τις παρακολουθεί (Γραμματάς, 2014γ: 57).

Η μουσική είναι ένα μη-λεκτικό σύστημα επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον του που έχει τη δυνατότητα να αποκαλύπτει και να αναπαριστά κάθε ανθρώπινο

συναίσθημα, κάθε ανθρώπινη σκέψη. Η μουσική, όπως και το θέατρο άλλωστε, μας κάνει πομπούς και δέκτες, εκφραστές και κοινωνούς (Τόμπρας, 1998: 76). Στο σχολικό θέατρο η γλωσσική σε συνδυασμό με τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών αποτελούν επικοινωνιακές διεργασίες μέσα στα πλαίσια της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και της παιγνιώδους συνδιαλλαγής με τον Άλλο. Προϋποθέτουν το διάλογο, δηλαδή τη ζωντανή επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το συντονισμό και την «*εναρμόνιση συναισθημάτων*» (Ρεράκη, 2011: 177-178).

Το τραγούδι βοηθά το παιδί και γενικά τον άνθρωπο να εκφράσει το συναισθηματικό του κόσμο και να επικοινωνήσει ψυχικά με τους συνανθρώπους του. Συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή, τον εκτονώνει, τον ανακουφίζει, τον απελευθερώνει και του δημιουργεί θετική αυτοεικόνα (Σταυρίδης, 2000: 41). Κατά τη διάρκεια των σχολικών συναυλιών το παιδί είτε μέσα από ατομικές ή ομαδικές φωνητικές εκτελέσεις μαθαίνει να ελέγχει τη σκηνική του παρουσία, την αυτοσυγκέντρωσή του, απελευθερώνει τον ψυχικό του κόσμο, εκφράζει τη συναισθηματική του ζωτικότητα και ξεδιπλώνει το ταμπεραμέντο του. Το ομαδικό τραγούδι αναπτύσσει το αίσθημα υπευθυνότητας και μαθαίνει στο παιδί να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να κατανοεί ότι είναι ίσο μεταξύ ίσων (Βενετιάδου, 2006: 76-77). Η μουσική και οι Τέχνες γενικότερα, μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες ομαδικού τύπου, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και να λειτουργήσουν ως αντίβαρο σε εκδήλωση αρνητικής και βίαιης συμπεριφοράς (Κολιάδη-Τηλιάκου, 2007: 138).

Συχνά παρατηρείται ότι τα παιδιά εκφράζουν τις μουσικές τους ιδέες πιο εύκολα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με τη βοήθεια των μουσικών οργάνων από ότι με το τραγούδι. Τα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ρυθμικές και μελωδικές φιγούρες που μπορούν εύκολα να τις χειρισθούν και κατόπιν να τις εξελίξουν σταδιακά με ποικίλους τρόπους. Φυσικά ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με το έργο της ενίσχυσης των προσωπικών νοημοσυνών, καθώς πρέπει να παρωθεί τα παιδιά να αυτενεργούν, να πειραματίζονται και να ακούνε ενεργητικά κατά τη διάρκεια μιας αυτοσχεδιαστικής εμπειρίας ώστε να προβαίνουν τελικά σε γόνιμη κριτική (Ανδρούτσος, 1995: 113). Πέρα από την αυτοαξιολόγηση των δικών τους προσπαθειών που αποτελεί παράμετρο της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, θα πρέπει να δέχονται την κριτική των άλλων, αλλά να είναι κι έτοιμοι να παρέχουν ανατροφοδότηση, καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική

σε συμμαθητές τους για την εργασία που εκείνοι παρουσίασαν, ενισχύοντας τη διαπροσωπική τους ικανότητα (Οικονομίδου-Σταύρου, 2005: 220).

Μέσα από τις καλλιτεχνικές παραστάσεις, τα παιδιά αποκτούν ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης, αλληλεγγύης και αξιοπρέπειας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στα πλαίσια των άλλων μαθημάτων που εστιάζουν την προσοχή τους σε μεμονωμένα άτομα, δημιουργώντας έτσι το αίσθημα της αποτυχίας στους υπόλοιπους. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις σχολικές παραστάσεις και τις μουσικές συναυλίες, καθώς η εκπαιδευτική τους αξία δεν περιορίζεται μόνο σε αυτούς που συμμετέχουν άμεσα στην παράσταση. Πολλοί μαθητές αναλαμβάνουν βοηθητικά καθήκοντα και είναι απαραίτητο να νιώσουν κι αυτοί σημαντικά μέλη της ομάδας. Μπορεί οι πρωταγωνιστές να ξεχώρισαν και να δέχονται σωρεία επαίνων, αλλά η προβολή των λίγων δε λειτουργεί αρνητικά στους υπόλοιπους που γνωρίζουν πολύ καλά ότι και η παραμικρή συμβολή τους ήταν ουσιαστική και εντελώς απαραίτητη στην όλη προσπάθεια. Στην πραγματικότητα, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έχουν να προσδώσουν κάτι στην ζωή του καθενός και αποτελέσουν τρόπο επαφής ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας (Σίμου, 1997: 8-9).

Το θέατρο στην Εκπαίδευση προτείνει μία ζωντανή, μία εναλλακτική οπτική των πραγμάτων και μπορεί να διαδραματίσει έναν σπουδαίο και απαραίτητο ρόλο στην εκπαίδευση ως ζωτικής σημασίας σύνδεσμο μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και των ανησυχιών της (Jackson, 1993: 31, 34). Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ανήκουν στην οικογένεια του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και αποτελούν, όπως αναφέρει η Π. Σέξτου *«ένα είδος εναλλακτικού θεάτρου για παιδιά και νέους με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας, προσφέροντας βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση»* (Σέξτου, 2005: 137-138). Η θεματολογία τους επικεντρώνεται στο σήμερα, στο πώς και το γιατί διαδραματίζονται γεγονότα στη ζωή μας, όπως είναι η οικολογία, η υγεία, ο πολιτισμός, η διαφορετικότητα και η κοινωνική ανοχή, αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία και η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, των παιδιών, των ατόμων με αναπηρία, των ηλικιωμένων, των αστέγων, των οικονομικών και πολιτικών προσφύγων, των μεταναστών κ.ά. (Σέξτου, 2007: 24-25).

Πρέπει να τονίσουμε ότι οι τεχνικές που εφαρμόζονται, δεν αποσκοπούν στο να οδηγήσουν τους μαθητές να πάρουν τελεσίδικη θέση σε αμφιλεγόμενα θέματα, όσο στο

να αναδείξουν τις πολλές πλευρές με τις οποίες μπορεί να προσεγγιστεί ένα ζήτημα και ουσιαστικά να μάθουν στα παιδιά πώς να συζητάνε και πώς να διεκδικούν (Γκόβας & Ζώνιου, 2015: 96). Επηρεασμένα από τις απόψεις του Aug. Boal και τις τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ, επιχειρούν να τοποθετήσουν τους μαθητές στο επίκεντρο της δράσης. Για το Boal, ο θεατής διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς ανάγεται σε «ενεργό πρωταγωνιστή». Έτσι, ο κάθε μαθητής ως θεατής μπορεί να γνωρίζει κάτι που να αποβεί καθοριστικό για την πλοκή του δράματος και την εξέλιξη του προγράμματος. Κάθε θεατής είναι σεβαστός και αποδεκτός για τις απόψεις και τις λύσεις που δίνει, καθώς δεν παίζει ρόλο εάν όσα λέει ή κάνει είναι σωστά ή λάθος, αλλά σημασία έχει ότι είναι ελεύθερος να τα εκδηλώσει (Σέξτου, 2005: 139-140). Επομένως, «τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα δεν αφορούν μόνο τον αισθητικό τομέα, αλλά δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών που αποδίδουν σε πολλές πτυχές της σχολικής εργασίας γιατί θέτουν τις βάσεις για συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης» (Σέξτου, 2005: 138).

2.7. Φυσιοδιφική Νοημοσύνη

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 και εξαιτίας της οικολογικής κρίσης, δημιουργείται η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που έρχεται να αναλάβει δράση προς την κατεύθυνση της διερεύνησης και αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009: 45). Στις περισσότερες χώρες η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Κάτι τέτοιο μπορεί να αποβεί αρνητικό, διότι μπορεί πολύ εύκολα να παραμεληθεί από τους εκπαιδευτικούς, αλλά από την άλλη μπορεί να είναι και κάτι θετικό, διότι προσφέρει ελευθερία στους δασκάλους να επιλέξουν εκείνοι τον τρόπο προσέγγισης (Αραμπατζίδου κ.ά., 2015: 129) της συγκεκριμένης θεματικής που να ταιριάζει καλύτερα στην ιδιοσυγκρασία και τη στοχοθεσία τους. Το θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να αποδειχθεί μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς «παρέχει αυτό το συμμετοχικό στοιχείο που μπορεί εν δυνάμει να αυξήσει τα οφέλη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» (Αραμπατζίδου κ.ά., 2015: 125).

Η σχέση της αφηγηματικής τεχνικής και της ευαισθητοποίησης σχετικά με το περιβάλλον άρχισε να δομείται από πολύ παλιά, από τότε που ο πρώτος άνθρωπος αλληλεπιδρά με τη φύση και στην προσπάθειά του να τη γνωρίσει και να την

ερμηνεύσει βασίζεται στο μύθο και την αφήγηση (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009: 48). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν επιλέγοντας το κατάλληλο αφηγηματικό υλικό να επιχειρήσουν μια «*λειτουργική διασύνδεση της αφήγησης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εννοώντας τη δόμηση κατάλληλων συνδυαστικών δραστηριοτήτων ώστε από τη συνάντηση των δύο αυτών πεδίων να ικανοποιούνται ταυτόχρονα και όσο το δυνατόν πιο ισόρροπα οι στόχοι και των δύο πεδίων*» (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009: 48, 53). Πέρα από τις προφορικές αφηγήσεις ιστοριών, μπορούν να εφαρμοστούν και μια σειρά άλλων θεατρικών δρωμένων, όπως το παιχνίδι ρόλων και η ελεύθερη δραματοποίηση παραμυθιών οικολογικού προσανατολισμού, αξιοποιώντας, παράλληλα, τη δύναμη τόσο της εικόνας (π.χ. μέσω της χρήσης φωτογραφικού υλικού), αλλά κυρίως μέσω της χρήσης της κατάλληλης μουσικής (Σβορώνου & Βασιλοπούλου, 2006: 409). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού που λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέσο αφύπνισης για το περιβαλλοντικό μας γίνεσθαι, όσο και ως μέσο ευαισθητοποίησης και διαμόρφωσης αξιών και ενός προτύπου ζωής προσανατολισμένο προς την κατεύθυνση μιας κοινωνίας που δεν υποτιμά το σύνολο της βιοκοινότητας ανυψώνοντας τον άνθρωπο (Γιαννακογεώργου, 2009: 182).

Σημαντικό στοιχείο για την ανανέωση των θεατρικών εκδηλώσεων και πολιτιστικών δράσεων στο σχολείο είναι και η αξιοποίηση του θεατρικού χάπενινγκ (Γραμματάς, 2004: 133-134). Ο χώρος που συντελείται, ανοιχτός ή κλειστός, μετατρέπεται σε αυτοσχέδια σκηνή, όπου όλοι οι παραβρισκόμενοι μετατρέπονται σε θεατές. Για την καλύτερη ανάπτυξη του θεάματος, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εικαστικά στοιχεία, μάσκες, κοστούμια, αξεσουάρ και μουσική, προκειμένου να διεγείρει την προσοχή των θεατών, οι οποίοι πρέπει να βιώσουν το στοιχείο της έκπληξης, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ένα θέαμα που όχι μόνο δεν είναι καθημερινό για τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και πολύ διαφορετικό από ότι θα μπορούσαν να περιμένουν (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008: 85-86). Το χάπενινγκ μπορεί να εκδηλωθεί ως αυτόνομη δραστηριότητα εντός ή εκτός της σχολικής τάξης (π.χ. στο δρόμο έξω από το σχολείο, σε μία γκαλερί τέχνης κ.ά.) κατά τη διάρκεια μιας ειδικής επετειακής ημέρας, όπως είναι η παγκόσμια ημέρα προστασίας του περιβάλλοντος (Γραμματάς, 2004: 134).

Η μέθοδος της «*διερευνητικής δραματοποίησης*» μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο ενός «*σχεδίου εργασίας (project)*», όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν το δικό τους αυτοσχέδιο σενάριο και να έρθουν αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα σχετικό με το περιβάλλον, το οποίο καλούνται να μελετήσουν

(Παπαδόπουλος, 2010: 150). Μέσω της βιωματικής εμπλοκής τους στη διαδικασία της διερεύνησης και «της ανάληψης ρόλου ως “άλλοι”» δεν υποχρεούνται να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος, αλλά να ενεργήσουν και στη συνέχεια να αξιολογήσουν τις ενέργειές τους, καθώς «η δράση και ο στοχασμός πάνω στη δράση αποτελούν και τις προϋποθέσεις για να συμβεί η μάθηση» (Παπαδόπουλος, 2010: 151). Κάποια προτεινόμενα θέματα που μπορούν να επεξεργαστούν οι μαθητές στα σχέδια εργασίας και να ενισχύσουν τη φυσιολατρική τους νοημοσύνη είναι: η πανίδα και η χλωρίδα, η βιοποικιλότητα, το φυσικό περιβάλλον (τα βουνά, το δάσος, το νερό κλπ), οι κλιματικές αλλαγές, οι φυσικές καταστροφές (πλημμύρες, λειψυδρία, σεισμοί κλπ), ο ανθρώπινος παράγοντας (μόλυνση, ηχορύπανση, υπερπαραγωγή κτηνοτροφικών προϊόντων κλπ) (Παπαδόπουλος, 2011: 3).

Στα πλαίσια της «οικο-μελέτης» για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και την απόκτηση σεβασμού προς το φυσικό κόσμο (Φλουρής, 2006: 141) σπουδαίο ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν τα θεατρικά κείμενα. Μία πλειάδα έργων σύγχρονου θεατρικού ρεπερτορίου για κοινό ανηλίκων θεατών αναφέρονται γενικότερα στη φύση και στο οικολογικό πρόβλημα (π.χ. *Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο* του Γ. Ξανθούλη, *Κι έτσι σώθηκε το δάσος* της Μ. Γουμενοπούλου κ.ά.), προβάλλοντας τις αρνητικές συνέπειες και τους κινδύνους για το μέλλον της ανθρωπότητας και προτείνοντας λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης (Γραμματάς, 1999: 154). Τα έργα αυτά μπορούν να προσεγγιστούν με διάφορους τρόπους από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω θεατρικού αναλογίου, μέσω διασκευής για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης ή ενός θεατρικού σκετς. Ακόμη, μέσα στα πλαίσια ενός εργαστηρίου γραφής μπορούν να συνδυαστούν διαφόρων ειδών κείμενα (λογοτεχνικά, θεατρικά, ποιητικά, δημοσιογραφικά, επιστημονικά, ντοκυμαντέρ, μουσικά έργα), προκειμένου ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους διακειμενική σύνθεση (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008: 63).

Ένας περίπατος στη φύση μπορεί να συνδυαστεί με ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Φλουρής, 2006: 141). Δίνοντας έμφαση στην παιδαγωγική χρήση της ακρόασης, ο M. Schafer (1977), εισηγητής της «ακουστικής οικολογίας» πρότεινε τους «ηχοπεριπάτους». Πρόκειται για περιπάτους σε φυσικούς, αστικούς και άλλους χώρους, με έμφαση στην ακουστική αντίληψη (Σαρρής, 2007: 57). Η ακουστική οικολογία θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη φιλοσοφική και πρακτική βάση για την ηχητική προσέγγιση της φύσης στο σχολείο. Οι μαθητές αφουγκράζονται τα ηχητικά γεγονότα

του «ηχοτοπίου», τα οποία συγκρίνουν μεταξύ τους με σκοπό να διαπιστώσουν τα σταθερά τους ηχητικά χαρακτηριστικά, τα διακριτικά τους στοιχεία, τη σημασία τους, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Στη συνέχεια, μεταφέρουν την προσοχή τους από τα ηχητικά γεγονότα στις πηγές που τα παράγουν, τις οποίες ταυτοποιούν κι επιχειρούν να γνωρίσουν σε διάφορα επίπεδα. Η γνωριμία με το ηχοτοπίο ολοκληρώνεται με πειραματισμούς με πρωτογενή υλικά (π.χ. στο δάσος: ξύλα, φύλλα, μικρά κλαδιά κλπ) (Ετμεκτσόγλου, 2009: 59).

Οι ερευνητικές ικανότητες που συνδέονται άμεσα με τις επιστημονικές διαδικασίες και τις φυσικές επιστήμες είναι η παρατήρηση, η περιγραφή, η σύγκριση, η ταξινόμηση, η κατάταξη και ο πειραματισμός (Παπαζαρήs κ.ά. 2003: 61). Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ακροώνται τους ήχους που είναι γύρω τους με το να ενθαρρύνονται να προσέχουν όλους τους ήχους της καθημερινής ζωής (ζώα, πουλιά, βροχή, τροχαία, ρολόι κλπ), καθώς και να τους αναλύουν, να τους κρίνουν και να τους ταξινομούν με ποικίλους τρόπους (Σταυρίδης, 2000: 24). Τα παιδιά πειραματίζονται με διάφορους τρόπους προκειμένου για να εκφράσουν όσα παρατήρησαν με τις αισθήσεις τους (Edwards κ.ά., 2010: 286). Με τη φωνή τους μιμούνται ήχους ζώων, τραίνων, μηχανών κ.ά. (Μαρκοπούλου & Βαρελάs, 2005: 47), χρησιμοποιούν ήχους του σώματος, περιβαλλοντικούς ήχους, διαθέσιμα υλικά και μουσικά όργανα (Παπαζαρήs κ.ά. 2003: 62) προκειμένου να φτιάξουν τις δικές τους ηχοϊστορίες τις οποίες αφηγούνται, παίζουν με παντομίμα, ή δραματοποιούν.

Με αυτοσχέδια σενάρια, μέσω της εξερεύνησης της μουσικής της κίνησης και της μιμικής, μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές με βιωματικό τρόπο και πολλές έννοιες των φυσικών επιστημών. Μία δραστηριότητα για την έννοια των μικροβίων θα μπορούσε να είναι η εξής: τα παιδιά προσποιούνται ότι κάνουν πολλά φανταστικά πράγματα, σε μια φανταστική μπανιέρα με φανταστικό νερό. Έπειτα ξεπλένουν τα χέρια τους σε μια πραγματική λεκάνη με πραγματικό νερό, και στη συνέχεια κοιτάζουν με μικροσκόπιο το βρώμικο νερό προκειμένου να ανακαλύψουν αληθινές, ζωντανές κινούμενες οντότητες. Με τον τρόπο αυτό δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να διασκεδάσουν, να βουτήξουν στο φανταστικό και να τελειώσουν τη δραστηριότητα τους συζητώντας για το φυσικό φαινόμενο, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μικροοργανισμοί. Με αντίστοιχους τρόπους μπορούν να προσεγγιστούν έννοιες όπως οι μαγνήτες, ο ηλεκτρισμός, η ισορροπία, η βαρύτητα, η δράση-αντίδραση, αλλά και

αντικείμενα των οποίων η λειτουργία συναρπάζει τα παιδιά, όπως οι μηχανές και οι οικιακές συσκευές (Edwards κ.α. 2010: 287-288).

Η ανακύκλωση υλικών αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης και αγωγής. Αποτελεί, συνάμα, μία πρόκληση για δημιουργία, καθώς τα πάσης φύσεως υλικά δεύτερης χρήσης, όπως λέμε, *«έχουν ιστορία, έχουν μνήμες μέσα τους, έχουν ποιότητες, έχουν χρώμα και σχήμα»* (Παπαγιάννης, 2009: 98) και μπορούν να αποτελέσουν πηγές έμπνευσης, διαμορφώνοντας ένα νέο καλλιτεχνικό ύφος, και προβάλλοντας ταυτόχρονα και τις *«ιδέες της επαναχρησιμοποίησης»* (Κατσίκης, Απ. 2009: 73). Στα πλαίσια των δράσεων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, τα παιδιά του δημοτικού σχολείου μπορούν να δημιουργήσουν κούκλες, μαριονέτες, σκηνικά, μάσκες, ακόμα και κοστούμια με ανακυκλώσιμα υλικά, σχολικές εκθέσεις γλυπτικής και ζωγραφικής, ακόμα και εικαστικά δρώμενα στα πλαίσια ενός πολυθεάματος (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011δ: 108-113). Η ενασχόληση των μαθητών με την κατασκευή τέτοιων *«έργων τέχνης»* κάνει τους μαθητές πιο ευαισθητοποιημένους περιβαλλοντικά, αλλά τους φέρνει και πιο κοντά στα μυστικά και την ωραιότητα της τέχνης (Κατσίκης, 2009: 74).

Η κατασκευή μουσικών οργάνων είναι κατεξοχήν θέμα ανακύκλωσης υλικών. Υπολείμματα ξύλων, και άλλα πρωτογενή υλικά που έχουν συλλεχθεί στους περιπάτους, άδεια κουτιά, λάστιχα, πλαστικά καπάκια, μικρές συσκευασίες κτλ. αποτελούν τη βάση για να γίνουν τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα (Τσαφταρίδης, 1995: 21), τα οποία αποτελούν μια παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικά αποδεδειγμένου γεγονότος πως *«οτιδήποτε παράγει ήχο δύναται να αξιοποιηθεί μουσικά»* (Αγαλιανού, 2012: 353). Τα όργανα της *«ανακυκλωμένης μουσικής»* προσφέρουν μεγάλο εύρος ακουστικών ερεθισμάτων, καθώς ανήκουν σε όλες τις κατηγορίες (ιδιόφωνα, χορδόφωνα, αερόφωνα, μεμβρανόφωνα) (Σαρρής, 2011: 59) και προσφέρονται για διάφορες μουσικές εκτελέσεις και συνθέσεις. Επίσης, μπορούν κάλλιστα να μετατραπούν σε αντικείμενα προς εμπύχωση. Σύμφωνα με την Αντ. Παρούση, *«η εμπύχωση των μουσικών αντικειμένων μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα»*, καθώς το παιδί *«παίζοντας έχει την ευκαιρία να το παρατηρεί και να ανακαλύψει κι άλλες ιδιότητές του, να οικειοποιηθεί το σχήμα, τον όγκο, τη φωνή του»* (Παρούση, 2005: 427). Η κατασκευή και η εμπύχωση μουσικών οργάνων αποτελούν δύο ξεχωριστές δραστηριότητες, ο συνδυασμός, όμως, και των δύο μπορεί να γίνει στα πλαίσια της διαθεματικής

προσέγγισης προκειμένου να επιτύχουμε σφαιρική αφομοίωση του αντικειμένου της μάθησης (Παρούση, 2005: 424) και καλλιέργεια του συνόλου των ΤΝ.

Επίλογος

Η θεωρία των ΠΤΝ αποτελεί, ενδεχομένως, τη μοναδική θεωρία που υιοθετήθηκε, εφαρμόστηκε και προωθήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως αναγκαιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης και «δεν επιβλήθηκε από “πάνω” προς τα “κάτω”» (Φλουρής, 2006: 128). Πηγάζει από την ανάγκη του ευαιθητοποιημένου παιδαγωγού να αισθανθεί και να δημιουργήσει συνθήκες χαράς, καθώς όταν απουσιάζει η χαρά κατά τη διαδικασία της μάθησης το σχολείο γίνεται αυταρχικό και το έργο του για όλους ψυχαναγκαστικό και οδυνηρό, με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει στα μέλη του (Χαραλάμπους, 2011: 549). Κι εκεί έγκειται η μεγαλύτερη συμβολή των Τεχνών, στην καλλιέργεια του παιδιού και του ατόμου, καθώς «οι Τέχνες υπερβαίνουν τη διάκριση ανάμεσα στο συναίσθημα και το γνωστικό: τα αισθητικά αντικείμενα δημιουργούν στο λήπτη ταυτόχρονα μοτίβα σκέψης και συναισθήματος» (Hargeaves, 2004: 75). Δυστυχώς, όμως, από όσα γνωρίζουμε μέχρι τώρα, οι Τέχνες δεν αποτέλεσαν ποτέ κεντρικό θέμα συζήτησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε αντίθεση με ότι συνέβη σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Πυργιωτάκης, 2014: 69, Παπαδόπουλος, 2010: 29).

Στη μελέτη μας επιχειρήσαμε να στοιχειοθετήσουμε για κάθε περίπτωση νοημοσύνης τις χαρακτηριστικότερες θεατρικές και μουσικές δράσεις και τεχνικές που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της. Διαπιστώσαμε ότι το θέατρο στο Σχολείο ως πολυδύναμο πολιτιστικό γεγονός σε συνδυασμό με την Τέχνη της μουσικής συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσω της καλλιέργειας όλων των ΤΝ, καθώς προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα και τεχνικές για την ανάπτυξη του κάθε ΤΝ ξεχωριστά, αλλά και η καθεμία από τις τεχνικές αυτές συμβάλλει στην ταυτόχρονη καλλιέργεια των περισσοτέρων, ή ενδεχομένως και σε κάποιες περιπτώσεις όλων των νοημοσυνών.

- Οι τέχνες του λόγου (εργαστήριο γραφής, διασκευή, δραματοποίηση, διακειμενική σύνθεση, αφήγηση, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικό αναλόγιο) συμβάλλουν κυρίως στην ανάπτυξη της γλωσσικής νοημοσύνης, καθώς και της λογικής νοημοσύνης. Ενισχύουν τις προσωπικές νοημοσύνες,

μπορούν να συνδεθούν άψογα με στόχους της νατουραλιστικής εκπαίδευσης, ενώ όταν μορφοποιηθούν παραστατικά στα πλαίσια της διδασκαλίας ή μιας εκδήλωσης αναπτύσσουν τη μουσική και κιναισθητική ικανότητα και οδηγούν στην καλύτερη οπτικο-χωρική αντίληψη.

- Από τις τέχνες του θεάτρου και του θεάματος, η παντομίμα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της σωματικής και χωρικής νοημοσύνης, ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη όλων των ΤΝ, εξίσου και το θεατρικό δρώμενο (χάπενινκ), δίνοντας σε αυτό μία ιδιαίτερη βαρύτητα για τον προβληματισμό γύρω από περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα, όπου ενισχύονται έτσι περισσότερο η φυσιοδιφική και οι προσωπικές νοημοσύνες (με έμφαση στη διαπροσωπική).
- Το κουκλοθέατρο, οι μαριονέτες, το θέατρο σκιών συμβάλλουν ως παραστατικές τέχνες, αλλά και ως τέχνες που βασίζονται στο λόγο, στην καλλιέργεια της γλωσσικής, λογικής και οπτικής νοημοσύνης, ενώ σχετίζονται και με την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Όσον αφορά τις προσωπικές και τη νατουραλιστική νοημοσύνη, καλλιεργούνται όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μετέχουν ως δημιουργοί και εμπυχωτές, δίνοντας μορφή και ζωή στα άψυχα αντικείμενα τα οποία επεξεργάζονται.
- Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδιαίτερο μέσο ενίσχυσης σχεδόν όλων των νοημοσυνών, αλλά οφείλουμε σε αυτά να αναδείξουμε τη μεγάλη μεταμόρφωση που μπορούν να επιφέρουν στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη ενισχύοντας τον κοινωνικό προβληματισμό και συνδέοντας τους μαθητές με τα κοινωνικά δρώμενα.
- Η θεατρική παράσταση αποτελεί, ενδεχομένως, το επιστέγασμα όλων. Τα παιδιά με οποιαδήποτε ιδιότητα, είτε ως δρώντα πρόσωπα, είτε ως βοηθοί στην οργάνωση και πραγματοποίηση της παράστασης, είτε ως θεατές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν μία εμπειρία που απευθύνεται στην ολόπλευρη καλλιέργεια τους και ενισχύει τις νοημοσύνες στο σύνολο τους, σε βαθμό που εξαρτάται από τη συμμετοχή του παιδιού και τις ατομικές ιδιαιτερότητες. Το πολυθέαμα ως εκπαιδευτική δράση μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο, καθώς μπορεί να προσφέρει δρώμενα τα οποία να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια διακριτών ΤΝ (π.χ. έκθεση ζωγραφικής, ποίηση, προβολή ντοκιμαντέρ σχετικά με το δάσος), ενώ μπορεί να περιλαμβάνει και δρώμενα τα οποία να αναπτύσσουν ένα συνδυασμό νοημοσυνών (π.χ. παντομίμα, παραδοσιακοί χοροί).

Η μουσική αγωγή μέσα από τις δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης συμβάλλει με το δικό της διακριτό τρόπο στη ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου και των ΠΤΝ και φαίνεται να επιδρά στο σύνολο των διδακτικών αντικειμένων που είναι κοινά σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα (William, 1996). Στην παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να εντάξουμε τη μουσική σε μια γενικότερη διάσταση αισθητικής διαπλοκής και δημιουργικού συνδυασμού με την Τέχνη του θεάτρου και όχι να εξαντλήσουμε τα μέσα και τις τεχνικές που η μουσική ως αυτόνομη τέχνη, αλλά και η μουσική αγωγή ως διακριτό διδακτικό πλαίσιο μπορεί να εφαρμόσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κάποια γενικά συμπεράσματα είναι:

- Η ενεργητική μουσική ακρόαση συμβάλλει στην καλλιέργεια των νοημοσυνών στο σύνολο τους. Ανάλογα με τη δραστηριότητα με την οποία θα τη συνδέσουμε μπορούμε να επιτύχουμε στόχευση ενός συγκεκριμένου ΤΝ (π.χ. μουσική ακρόαση και κίνηση, μουσική ακρόαση και δημιουργία γραφικής παρτιτούρας, ακουστική οικολογία κ.ά) ή περισσότερων (π.χ. μουσική ακρόαση και κίνηση στο χώρο).
- Το τραγούδι αποτελεί μία κορυφαία στιγμή μουσικής έκφρασης που καλλιεργεί όλους τους ΤΝ, ιδιαίτερα της γλωσσικής και κινητικής ικανότητας, ενώ συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των προσωπικών νοημοσυνών.
- Η εκτέλεση σε μουσικά όργανα, η οποία μπορεί να είναι στα πλαίσια τόσο της άτυπης, όσο και της τυπικής διδασκαλίας δύναται να καλλιεργήσει τη λογικο-μαθηματική, κιναισθητική και τις προσωπικές νοημοσύνες. Δεν αποσκοπεί άμεσα στην ενίσχυση της γλωσσικής, της χωρικής νοημοσύνης και της φυσιοδифικής νοημοσύνης, τις οποίες μπορεί να ενισχύσει σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα η κατασκευή και εμφύχωση μουσικών οργάνων αποτελεί μία δραστηριότητα που μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια όλων των ΤΝ.
- Ο πειραματισμός, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση ως διακριτές δραστηριότητες που εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της μουσικής δημιουργίας μπορούν να εφαρμοστούν ποικιλοτρόπως προκειμένου να ενισχύσουν όλες τις νοημοσύνες των παιδιών.

Είναι γνωστό ότι τα σχολεία είναι συντηρητικοί θεσμοί, που αντιστέκονται στις αλλαγές και έχουν οδηγηθεί σε μια μορφή απομόνωσης από τις κοινωνικές, επαγγελματικές και άλλες εξελίξεις. Η απομόνωση των σχολείων οφείλεται, φυσικά, και στην εξουσία που

ασκούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υπερασπιστούν τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν (Φλουρής, 2006: 148). Σύμφωνα με τον R. Barth (1990), το πιο σημαντικό γεγονός για τον καθορισμό της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι οι σχέσεις των ενηλίκων εντός του σχολείου. Οι παραγωγικές σχέσεις εμπλέκουν περισσότερα στοιχεία από το γεγονός ότι εργαζόμαστε μέσα στο ίδιο κτίριο, κι αυτό που πρέπει να εξασφαλίσουμε είναι κάτι περισσότερο από ένα ευχάριστο περιβάλλον. Η «*αρχή της συλλογικότητας*» (*collegiality*) βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, ως συνάδελφοι και συνεργάτες (Hoerr, 2000: 17). Κι εκεί ακριβώς έγκειται και η μεγάλη σπουδαιότητα της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των κλάδων των εκπαιδευτικών, τόσο από την πολιτεία όσο από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα.

Το θέατρο στην Εκπαίδευση ειδικότερα, αλλά και οι Τέχνες στην Εκπαίδευση γενικότερα, αποτελούν τρωτά πεδία σε περιόδους οικονομικής κατάρχειας, λόγω των πηγών χρηματοδότησης (Jackson, 1993: 31), των κονδυλίων που πρέπει να εξασφαλισθούν για την πραγματοποίησή τους. Είναι απαραίτητο όμως πλέον στις μέρες μας, το θέατρο και η μουσική, εξαιτίας της σπουδαιότητάς τους στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων να ξεπεράσουν το πρόβλημα της χαμηλής προτεραιότητας (Σέξτου, 2005: 136-137). Οι εκπαιδευτικοί της αισθητικής αγωγής (θεατροπαιδαγωγοί, μουσικοπαιδαγωγοί και παιδαγωγοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων) θα πρέπει να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας και τα διδακτικά αντικείμενα των Τεχνών να αντιμετωπίζονται ισότιμα μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό και μέσω της «*αρχής της συλλογικότητας*», η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και ακόμα και η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των συναδέλφων θα τους βοηθήσει αμφότερους να ενισχύσουν τις «*αδύναμες*» νοημοσύνες τους (Nicholson-Nelson, 1998: 21-22), ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί ουσιαστικά, στην πράξη, η διαθεματικότητα σε κάθε διδακτικό αντικείμενο με στόχο να εμφυσήσει στο μαθητή ένα σύνολο αξιών και να ενθαρρύνει την κατάκτηση ενός γνωστικού πεδίου με τρόπο που να δημιουργεί σε αυτόν τη θέληση για μάθηση (Gardner, 2011: 24-25). Μόνο με αυτό τον τρόπο θα διαμορφώσουμε μια καλή παιδαγωγική που θα αντλεί πάντα αρκετές διάνοιες προκειμένου να εμφυσήσει βασικές έννοιες ή διαδικασίες (Gardner, 2008: 33), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την «*πολύπλευρή και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών*», όπως, εξάλλου, αναφέρεται και στο νόμο 1566/85.

Παράρτημα Α

Συγκεντρωτικός Πίνακας/Εργαλειοθήκη Διδακτικών Στρατηγικών και Δραστηριοτήτων

<p>ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Διασκευή Δραματοποίηση Διερευνητική Δραματοποίηση Διακειμενική Σύνθεση Εργαστήρι Γραφής Παραμυθιακή Αφήγηση Θεατρικό Αναλόγιο Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα Θεατρική Παράσταση</p> <p>Τραγούδι (ατομικό/χορωδιακό) Μελοποίηση Ρυθμική Εκφώνηση Ποιημάτων Ρυθμικός Λόγος Εκμάθηση Κανόνων με Ρυθμό Γλωσσικά παιχνίδια και Τραγουδοπαιχνίδια Συγγραφή Σεναρίου για μια Ακρόαση Συγγραφή Ηχοϊστορίας Ηχητική Επένδυση Κειμένου Ενορχήστρωση Λογοτεχνικού ή Θεατρικού Κειμένου</p>
----------------------------------	---

<p style="text-align: center;">ΜΟΥΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Τεχνικές Θεατρικής Εμπύχωσης (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, δραματοποίηση, παραμυθόδραμα, μουσικόδραμα, θεατρικό παιχνίδι) Κατηγορίες Θεάτρου και Θεάματος (κουκλοθέατρο, μαριονέτες, θέατρο σκιών, χάπενινγκ) Μουσική Επιμέλεια Θεατρικού Δρώμενου ή Παράστασης</p> <p>Μουσική Ακρόαση Μουσική Εκτέλεση (τραγούδι, body percussion, μουσικά όργανα) Πειραματισμός (φωνητικός πειραματισμός, πειραματισμός με αντικείμενα, παραγωγή ηχητικών εφέ) Αυτοσχεδιασμός (ατομικός/ομαδικός) Σύνθεση Μουσική Τεχνολογία</p>
<p style="text-align: center;">ΛΟΓΙΚΟ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Διερευνητική Δραματοποίηση (παιχνίδι του ρόλου, μανδύας του ειδικού) Δραματοποίηση Διεκειμενική Σύνθεση Τεχνικές Θεατρικής Εμπύχωσης (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, θεατρικό παιχνίδι) Κατηγορίες Θεάτρου και Θεάματος (κουκλοθέατρο, μαριονέτες, θέατρο σκιών)</p> <p>Μουσική Ακρόαση Δραστηριότητες Ρυθμικής Εκτέλεσης (σώμα, αντικείμενα, μουσικά όργανα) Κλιμακωτά Παιχνιδοτράγουδα Μουσική Σημειογραφία Ταξινομήσεις (π.χ. μουσικών οργάνων) Μουσική Ανάλυση Μορφολογία (τεχνική leitmotiv)</p>

<p style="text-align: center;">ΧΩΡΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Οπτικοποίηση Σκηνικών Μορφών Διαμόρφωση Σκηνικού και Θεατρικού Χώρου Σκηνογραφία Σκηνικός Διάκοσμος Μορφές Θεατρικής Εμφύχωσης Θεατρική Παράσταση Σκηνοθεσία/Χωροταξική Ένταξη</p> <p>Ακουστική Χώρων Απόδοση Ηχοεικόνας ή Πίνακα (αυτοσχεδιασμός-σύνθεση) Γραφικά Σύμβολα/Παρτιτούρες Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες</p>
<p style="text-align: center;">ΣΩΜΑΤΙΚΗ-ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Παιχνίδι με τα Αισθητήρια Παιχνίδι με τα Μέλη του Σώματος Παντομίμα Αυτοσχεδιασμός Θεατρικό Παιχνίδι Θεατρική Παράσταση Κουκλοθέατρο Μαριονέτες Θέατρο Σκιών</p> <p>Τραγούδι και Κίνηση Ηχητικοί Πειραματισμοί με το Σώμα Πειραματισμοί με Αντικείμενα Κατασκευή Αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων Εκτέλεση σε Μουσικά Όργανα Μουσική Ακρόαση και Κινητική Απόδοση</p>
<p style="text-align: center;">ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ & ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Διασκευή Δραματοποίηση Διακειμενική Σύνθεση Τεχνικές Θεατρικής Εμφύχωσης (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, θεατρικό παιχνίδι) Θεατρική Παράσταση (θεατής/ηθοποιός) Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (τεχνικές θεάτρου forum)</p>

	<p>Μουσική ακρόαση Τραγούδι (ατομικό/χορωδία): σε συνδυασμό με κίνηση ή συνοδεία μουσικών οργάνων Εκτέλεση σε μουσικά όργανα (ατομικά/ομαδικά) Αυτοσχεδιασμός και Σύνθεση Αξιολόγηση Ηχητικού Αποτελέσματος (μουσικοκριτική)</p>
<p>ΦΥΣΙΟΔΙΦΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</p>	<p>Αφήγηση Τέχνες του Λόγου/Θεατρικά κείμενα (διασκευή, δραματοποίηση, εργαστήριο γραφής, διακειμενική σύνθεση, θεατρικό αναλόγιο, σκετς) Τεχνικές Θεατρικής Εμφύχωσης (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, θεατρικό παιχνίδι) Χάπενινγκ Διερευνητική Δραματοποίηση Τεχνικές Θεάτρου και Θεάματος (κούκλες, μαριονέτες, θέατρο σκιών) Θεατρική Παράσταση Σκηνογραφία Πολυθέαμα</p> <p>Ηχοπερίπατοι (Ακουστική Οικολογία) Ενεργητική Ακρόαση (ταξινομήσεις) Πειραματισμός Ηχοϊστορίες Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες Αυτοσχεδιασμός και Σύνθεση Κατασκευή Αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων και Θεατρική Εμφύχωση</p>

**Πίνακας καταγραφής και ομαδοποίησης κατά τύπο νοημοσύνης των
αντιπροσωπευτικότερων θεατρικών και μουσικών δραστηριοτήτων και
διδασκτικών στρατηγικών**

Βιβλιογραφία

Αγαλιανού, Ολ. (2012). «Μουσικοκινητικός Αυτοσχεδιασμός με Βάση τα Προσωδικά Στοιχεία του Λόγου: μια Πρακτική Αλληλεπίδρασης και Ανταλλαγής», στο Ν. Γκόβας κ.ά. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης, Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 351-357.

Αγγελίδου, Ευαγ., Τσιλιμένη, Τ. (2009). «Αφήγηση & Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ): Διερεύνηση μιας Σχέσης υπό το Πρίσμα Σύγχρονων Θεωρήσεων», στο *Εισηγήσεις 1ου Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Δάσος*, σ.σ. 43-54.
(URL: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Aggelidou_k_eisigisi.pdf, ανάκτηση 07.04.2016).

Αλαχιώτης, Στ. (2004). «Οι Πολλαπλές Νοημοσύνες», στην εφημερίδα *Το Βήμα*, Κωδικός Άρθρου: B14091H061/ID: 261011.
(URL: http://dide.voi.sch.gr/Downloads/File/NEW_article_II.pdf, ανάκτηση 16.02.2016).

Άλκηστις (Κοντογιάννη). (1999). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (Κοντογιάννη). (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ανδρούτσος, Π. (1992). «Οι Μουσικοπαιδαγωγικές Μέθοδοι των Emile Dalcroze και Carl Orff και η Εφαρμογή τους στον Ελλαδικό Χώρο», στο *Μουσικοτροπίες*, 4/1992, σ.σ. 38-42.

Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: Edition Orpheus.

Ανδρούτσος, Π. (1997). «Μουσική Εκπαίδευση: Μαθαίνοντας το Παρελθόν Ατενίζουμε το Μέλλον», στο *Μουσική Εκπαίδευση I (1)*, σ.σ. 3-6.

Αποστολίδου, Κ. (2005). «Τη Γλώσσα μου Έδωσαν.... Μουσική: Τρόποι Αξιοποίησης της Μουσικής στο Μάθημα της Γλώσσας», στο Μ. Αργυρίου, Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, σ.σ. 277-288.

Αραμπατζίδου, Φ, Γεωργόπουλος, Αλ. Λενακάκης, Αντ., Μπακιρτζής, Κ. (2015). «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», στο *Εκπαίδευση και Θέατρο (16): Θέατρο του Καταπιεσμένου*, σ.σ. 124-131.

Αρβανιταντώνη, Β. (2011). «Οι Τεχνικές του Δράματος και του Θεάτρου στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο» στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β' (2011β) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 26-31.

Αργυρίου, Μ. (2005). «Το Δημοτικό Τραγούδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Πρακτικές Εφαρμογές», στο Μ. Αργυρίου, Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, σ.σ. 346-355.

Αργυρίου, Μ., Διονυσίου, Ζ. (επιμ.), (2005). *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Αργυρίου, Μ. (2006). «Μουσικοκινητική Αγωγή και Θέατρο: δύο Δημιουργικά Εργαλεία στα Χέρια του Σύγχρονου Δασκάλου», στο Μπ. Γιαννούλη, κ.ά (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα, Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 283-292.

Αργυρίου, Μ. (επιμ.), (2007). *Μουσική Παιδαγωγική στον 21^ο Αιώνα: Προκλήσεις, Προβλήματα, Προοπτικές. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, Τόμος Α΄*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

(URL: <http://www.primarymusic.gr/images/editions/online/TOMOS%20A%20EEMAP E%202007.pdf>, ανάκτηση 12.03.2016).

Αργυρίου, Μ, Καμπύλης, Π. (επιμ.), (2011α). *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Α΄ – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΕΕΜΑΠΕ.

(URL: <http://www.primarymusic.gr/images/editions/online/Kampylis Argyriou 2011 ArtsEdu A VOL.pdf>, ανάκτηση 27.02.2016).

Αργυρίου, Μ, Καμπύλης, Π. (επιμ.), (2011β). *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β΄ – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΕΕΜΑΠΕ.

(URL: <http://www.primarymusic.gr/images/editions/online/Kampylis Argyriou 2011 ArtsEdu B VOL.pdf>, ανάκτηση 04.03.2016).

Αργυρίου, Μ, Τσούτσια-Λουλάκη, Ελ. Μαγαλιού, Μ. (2011). «Κλιμακωτά Παιχνιδοτράγουδα στα Διδακτικά Εγχειρίδια Μουσικής Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Ανάπτυξη Μουσικών και Γλωσσικών Δεξιοτήτων», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β΄ (2011β) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 32-37.

Armstrong, Th. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing: making the words come alive*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Armstrong, Th. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*, 3rd ed. Alexandria VA: : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Βασαρμίδου, Δ. (2013). «Πολλαπλή Νοημοσύνη και Μάθηση», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 3., Ρέθυμνο, σ.σ. 23-37.

Basic, E. (1988). «Ο Αυτοσχεδιασμός ως Δημιουργικό Μήνυμα», στο W. Stumme (επιμ.), *Ο αυτοσχεδιασμός*, σ.σ. 56-77.

Baum, S., Viens, J., Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: a teacher's toolkit*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Βενετιάδου, Μ. (2006). «Σχολική Χορωδία», στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (2)*, σ.σ. 76-87.

Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών: τριμηνιαία επιστημονική θεώρηση. (2009). *Ειδικό τεύχος: Η προσφορά της νευροψυχολογίας στην εκπαίδευση*, τόμος ΙΔ, τ. 54.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

(URL: http://www.uth.gr/tovima/VIMA_54_TELIKO.pdf, ανάκτηση 11.02.2016).

Bilash, W. D. A. (1996). *An instructional model for facilitating second language acquisition integrating the Suzuki philosophy of learning and Krashen's Natural Approach*. M. Ed. Dissertation. The University of Manitoba (Canada).

Campbell, L., Campbell, Br., Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Needham Heights: Mass, Allyn & Bacon.

Campbell, L., Campbell, Br. (1999). *Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Γαργαλιανός, Στ. (2011). «Διαδικασίες και Τεχνικές Εκμάθησης Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας μέσα από Ασκήσεις Θεατρικού Παιχνιδιού για Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας» στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β' (2011β) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 44-51.

Γαρυφαλάκη, Ελ. (2013). *Πολλαπλή νοημοσύνη*, 2^η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.

Γιαννακογεώργου, Όλ. (2009). «"Το Δίκαιο των Δασών": ένα Θεατρικό Δρώμενο ως Εργαλείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Δάσος και ως έσο Μύησης των Μαθητών στις Τέχνες», στο *Εισηγήσεις 1^{ου} Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Δάσος*, σ.σ. 172-182.

(URL: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Eisigiseis/Giannakogeorgou_eisigisi.pdf, ανάκτηση 07.04.2016).

Γιαννούλη, Μπ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη, Αν. (επιμ.), (2006). *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*, Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκόβας, Ν. (επιμ.), (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά της 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκόβας, Ν. (επιμ.), (2009). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης*, Πρακτικά της 6^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
(URL: <http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3908&language=el-GR>, ανάκτηση 07.04.2016).

Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.), (2012). *Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Πρακτικά 7^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
(URL: <http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3740&language=el-GR>, ανάκτηση 28.03.2016).

Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χρ. (2015). «Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και οι Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ», στο *Εκπαίδευση και Θέατρο (16): Θέατρο του Καταπιεσμένου*, σ.σ. 94-97.

Γραμματάς, Θ. (1997α). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (1997β). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για παιδικά και νεανικά κοινά, α' ανατ.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου, α' ανατ.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (2006). «Δραματουργικές Τεχνικές και Κώδικες του Θεάτρου σε Διασκευές Κλασικών Έργων για Ανήλικους Θεατές, στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους: Θέατρο-Λογοτεχνία*, σ.σ. 13-30.

Γραμματάς, Θ. (επιμ.), (2006). *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους: Θέατρο-Λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Μ. Παναγιώτοπουλος.

Γραμματάς, Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση: οδηγός για εκπαιδευτικού, Τόμος Α-Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

(URL: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=253:theatro-kai-politismos-sto-sxoleio&catid=136&Itemid=655&lang=el, ανάκτηση 18.03.2016).

Γραμματάς, Θ. (επιμ.), (2010). *Στη χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Γραμματάς, Θ. (2011α). «Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία και Ζητούμενα της Εκπαίδευσης στην Εποχή της Ύστερης Νεοτερικότητας», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Α' (2011α) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 71-76.

Γραμματάς, Θ. (2011β). «Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία».

(URL: <http://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AF%CE%B1/>, ανάκτηση 27.02.2016).

Γραμματάς, Θ. (2011γ). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έξαντας.

Γραμματάς, Θ., Τζαμαργιάς, Τ. (2011δ). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο: Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2013). «Διασκευή Θεατρικού Έργου».

(URL: <http://theodoregrammatas.com/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%AE-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%85/>, ανάκτηση 18.03.1016).

Γραμματάς, Θ. (επιμ.), (2014α). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2014β). «Η Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γενικές Αρχές και Επισημάνσεις», στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, σ.σ. 19-46.

Γραμματάς, Θ. (2014γ). «Το Θέατρο στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο: Από τον Εθνοκεντρισμό στην Πολυπολιτισμικότητα», στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, σ.σ. 47-60.

Γραμματάς, Θ. (2014δ). «Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία», στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, σ.σ. 71-84.

Γραμματάς, Θ. (2014ε). «Διαδικασίες Προετοιμασίας της Σχολικής Θεατρικής Παράστασης», στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, σ.σ. 85-100.

Γραμματάς, Θ. (2014ζ). «Η Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

(URL: <http://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%B1%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-2/>, ανάκτηση 19.03.2016).

Crim, C. L., Kennedy, K. D., Thornton, J. S. (2013). «Differentiating for Multiple Intelligences: a Study of Students' Understandings Through the Use of Aesthetic Representations», *Issues in Teacher Education*.

(URL: <https://www.questia.com/#/library>, ανάκτηση 13.04.2016).

Dalcroze, E. J. (1967). *Rhythm, music and education*, translated by H. F. Rubinstein. Surrey: The Dalcroze Society.

Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, μτφρ. Θ. Γραμματάς. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Διεθνής Περιοδική Έκδοση Παιδαγωγικών Προβληματισμών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. (2011). *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 5. Ρόδος.

(URL: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue-5.html>, ανάκτηση 24.02.2016).

Διεθνής Περιοδική Έκδοση Παιδαγωγικών Προβληματισμών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. (2013). *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 6-7. Ρόδος.

(URL: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue-67.html>, ανάκτηση 26.02.2016).

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής & Ίδρυμα Ευγενίδου. (2009). *Εισηγήσεις 1^{ου} Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Δάσος*. Αθήνα.

(URL: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/II_Kentrik_es_Eisigiseis.htm, http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/III_Eisigiseis.htm, ανάκτηση 07.04.2016).

Dryden, G., Vos, J. (2000). *Η επανάσταση της μάθησης*, μτφρ. Γ. Μπαρουξής. Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.

Eargle, J. M. (1999). *Μουσική ακουστική τεχνολογία*, 2^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Economidou-Stavrou, N. (2009). «Music and its Various Role in MPPACT», in Al. Mavrocordatos (ed.), *MPPACT manifest: methodology for a pupil and performing arts-centred teaching*, p.p. 103-108. England: Authors On Line.

Edwards, L.C., Bayless, K.M., Ramsey, M.E. (2010). *Μουσική και κίνηση: ένας τρόπος ζωής για το μικρό παιδί*, επιμ. Ευρ. Ζαχοπούλου, μτφρ. Ευρ. Ζαχοπούλου, Ελ. Κωνσταντινίδου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

Eisner, E. (2001). «Music Education Six Months After the Turn of the Century», *International Journal of Music Education*, 37 p.p. 5-12.

(URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632910109599999?journalCode=vaep20>, ανάκτηση 13.04.2016).

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσικής Εκπαίδευση (1997). *Μουσική Εκπαίδευση I (1)*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσικής Εκπαίδευση (1998). *Μουσική Εκπαίδευση 1 (3)*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσικής Εκπαίδευση (2002). *Μουσική Εκπαίδευση III (11), Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2006). *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (2)*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2007). *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (3)*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2008). *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (5-6)*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2011). *Συνέργεια Τεχνών και Εκπαίδευση, Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (11)*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Ετμεκτσόγλου, Ιωαν. (2002). «Κόκκινη Κλωστή Δεμένη, στην Ανέμη Τυλιγμένη... Το Ζωντάνεμα του Παραμυθιού με τη Μουσική και της Μουσικής με το Παραμύθι: Ψυχολογική Προσέγγιση του Παραμυθιού ως Διδακτικού Εργαλείου στην Μουσική Εκπαίδευση», στο *Μουσική Εκπαίδευση III (11), Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, σ.σ. 227-238.

Ετμεκτσόγλου, Ιωαν. (2009). «Η Ακουστική Οικολογία στο Σχολείο: το Δάσος ως Πηγή και Διαμορφωτής των Ήχων του Περιβάλλοντος», στο *Εισηγήσεις 1^{ου} Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Δάσος*, σ.σ. 58-65.

(URL: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Etmektsoglou_k_eisigisi.pdf, ανάκτηση 09.04.2016).

Ζαχομάλλιου, Αικ., Ζωγράφου, Ελ., Κάλλου, Ευστ. (2015). «Βασικοί Εκπρόσωποι της Πολλαπλότητας των Τύπων Νοημοσύνης: Θεωρήσεις, Μοντέλα και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», *μεταπτυχιακή εργασία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

(URL: <https://www.academia.edu>, ανάκτηση 19.02.2016).

Fleetham, M. (2006). *Multiple intelligences in practice*. Cornwall, Great Britain: Network Continuum Education.

Fleetham, M. (2007). *Pocket pal: Multiple intelligences*. London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1985). «Towards a theory of dramatic intelligence», στο J. Kase-Polisini (ed.), *Creative drama in developmental context*, p.p. 295-312. New York: University Press of America.

Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, California: Getty Publications.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. New York: Basic Book.

Gardner, H. (1994). *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*. New York: Basic Books.

Gardner, H (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H (2006). *The development and the education of the mind*. New York: Routledge (Taylor and Francis Group).

Gardner, H. (2008). *Five minds for the future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

Gardner, H. (2010). *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, γ' ανατ, μτφρ. Π. Γεωργίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά.

Gardner, H. (2011). *Πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*, μτφρ-επιμ. Ευγ. Κουτσουβάνου, Σπ. Πανταζής. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, 37^η εκδ., μτφρ. Αν. Παπασταύρου, επιμ. Ιωαν. Νέστορος, Χρ. Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, μτφρ. Χρ. Ξενάκη, επ. επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Gray, J. H., Viens, J. T. (1994). «The Theory of Multiple Intelligences: Understanding Cognitive Diversity in School», *National Forum*.

(URL: <https://www.questia.com/#/library>, ανάκτηση 13.04.2016).

Guichard, M. (2001). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.

Haegreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*, μτφρ-επιμ. Εφ. Μαρκοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

Heathcote, D. (2009). «"Ο Μανδύας του Ειδικού": ένα Σύστημα Διδασκαλίας, το οποίο Αλλάζει την Ισορροπία της Δύναμης μεταξύ Διδάσκοντος και Διδασκομένου», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 34-46.

Hoerr, Th. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hoerr, Th. R., Boggerman, S. Wallach, Chr. (2010). *Celebrating every learner: activities and strategies for creating a multiple intelligences classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ιωακειμίδης, Π. (2012). «Όταν η Θεατρική Παιδεία Συναντά τα Μαθηματικά: μια Πρόταση Εκπαιδευτικού Σεναρίου με Δράσεις Θεατρικής Αγωγής για τη Διδασκαλία της Ενότητας "Τα Γεωμετρικά Σχήματα"», στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*.

(URL: http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/4_Ioakimidis.pdf, ανάκτηση 29.03.2016).

Jackson, T. (1993). *Learning through drama: new perspectives of theatre in education*, 2nd ed. London/New York: Routledge.

Καζταρίδου, Α. (2012). «Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- Το Παράδειγμα του Νερού», στο Π.Ε.ΕΚ.ΠΕ: *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη Σημερινή Πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη.

(URL: http://www.kpe.gr/proceedings/7_Didactic_Methodology_&_Proposals/28_Kaztaridou.pdf, ανάκτηση 19.02.1016).

Καμπύλης, Π., Σπετσιώτης, Ιωάν. (2002). *Η άορατη ορχήστρα συνοδεύει τα τραγούδια μας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καμπύλης, Π. Σπετσιώτης, Ιωάν. Σταματίου, Χ. (2005) «Μουσική Δημιουργία και Τεχνολογία», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, σ.σ. 456-464

Karaduman, G. (2011). «Creative Drama Applications in Mathematics”, *Papers presented at Instabul University, International Symposium on Creative Drama in Education*, p.p. 69-74.

Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρή, Γ. (επιμ.). (2011). *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Κατσίκης, Απ. (2009). «Αξιοποίηση Ανακυκλώσιμων Υλικών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή Πώς η Ευρηματικότητα της Τέχνης Συναντά τη Σοφία της Φύσης», στο *Εισηγήσεις 1^{ου} Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Δάσος*, σ.σ. 66-76.

(URL: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Katsikis_k_eisigisi.pdf, ανάκτηση 07.04.2016).

Κεφάλου-Χορς, Ελ. (2001). *Ρυθμική*. Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus.

Κοκκίδου, Μ. (2006). «Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: μια Αναγκαιότητα», στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (2)*, σ.σ. 4-14.

Κοκκίδου, Μ., Στάμου, Α. (2009). «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας Μέσα από τη Μελέτη Περίπτωσης των Τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Πλαίσιο της Επικοινωνιακής-Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης», παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο “Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας: ως Πρώτης/Μητρικής, Δεύτερης/Ξένης”. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

(URL: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/kokkiduStamu.pdf>, ανάκτηση 12.03.2016).

Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2007). «Μουσική Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Συμπεριφορά των Μαθητών Σχολικής Ηλικίας», στο Μ. Αργυρίου (επιμ.) *Μουσική Παιδαγωγική στον 21^ο Αιώνα: Προκλήσεις, Προβλήματα, Προοπτικές. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, Τόμος Α'*, σ.σ. 130-141.

Κομνηνού, Ιωάν. (2009). «Νέες Παιδαγωγικές Θεωρίες στην Πράξη: Πολλαπλή Νοημοσύνη και ETwinning».

(URL: <http://users.sch.gr/ikomninou/>, ανάκτηση 24.02.2016).

Κοταρίδου, Π., Σταθοπούλου, Χ. Κοντογιάννη, Αλκ. (2012). «Συλλογικότητα και Αλληλεγγύη κατά τη Διδασκαλία της (Ευκλείδειας, Υπερβολικής και Ελλειπτικής) Γεωμετρίας με Τεχνικές Δραματικής Τέχνης και Εκπαίδευσης», στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης, Πρακτικά 7^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 224-231.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Κουρετζής, Λ., Παρζακώνη, Αφρ. (2012). «Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του Θεάτρου Παιδεία», στο Ν. Γκόβας κ.ά. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης, Πρακτικά 7^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 240-247.

Κουτσογιάννης, Θ. (2001). «Η Αξιοποίηση του Κουκλοθεάτρου στην Διδασκαλία του Προφορικού και του Γραπτού Λόγου», στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά της 1^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 157-162.

Κωνσταντινίδης, Λ. (2012). «Ο Ρόλος της Αισθητικής Αγωγής στην Εκπαίδευση», στο Αθ. Τριλιανός κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Τάσεις και Προοπτικές (ά τομ.)*, σ.σ. 569-576.

Λενακάκης, Α. (2011). «Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο», στο *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 – Τόμος Β*, σ.σ. 46-49.

Λενακάκης, Α. (2013α). «Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση».

(URL: <http://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%BF%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF/>, ανάκτηση 26.02.1016).

Λενακάκης, Α. (2013β). «Η Θεατροπαιδαγωγική στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Στάσεις. Μια έρευνα με Αφορμή τα Σενάρια για τη Συνέντευξη των Υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο: διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών*, τ. 6-7, σ.σ. 1-12.

Μαρκοπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

Μαρκοπούλου, Ε., Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας λέξεις: Από τη θεωρία στην... τάξη*. Αθήνα: Fagotto Books.

Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική*, 2^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Νάκας.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη, Χώρος-Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*, 2^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, 2^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Mavrocordatos, Al. (ed.), (2009). *MPPACT manifest: methodology for a pupil and performing arts-centred teaching*. England: Authors On Line.

(URL: http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_THEATRO/mPPACTmanifest/mPPACTmanifestContents.htm, ανάκτηση 02.04.2016).

McCulloch, C. N. (2000). *The impact of social dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, Thesis (PH.D): State University of New York at Buffalo.

Μενδρινού, Ιωαν. (2011). «Γλωσσικές και Μεταγλωσσικές Αναπαραστάσεις στο «Όνειρο του Ρω», της Στέλλας Μιχαηλίδου», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β' (2011β) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 161-168.

Μόσχος, Κ., Μπίκος, Γ. Σαρρής, Δ. (2011). «Η Σύγχρονη Θέση της Μουσικής στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Τόμος Α- Γενικό μέρος*, σ.σ. 99-102.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ. (2004). *Πώς να διδάξω μουσική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Nicholson-Nelson, Kr. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. New York/Toronto/London/Auckland/Sydney: Scholastic Professional Books.

Οικονομίδου-Σταύρου, Ν. (2005). «Μια Πρόταση για τη Διδασκαλία του Μαθήματος της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Μέσα από το Πρίσμα της Θεωρίας του Gardner για τις Πολλαπλές Νοημοσύνες», στο Μ. Αργυρίου, Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, σ.σ. 215-226.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
(URL: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, ανάκτηση 14.03.2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Τόμος Α- Γενικό μέρος*. Αθήνα.
(URL: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/genikomer/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf>, ανάκτηση 27.02.2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 – Τόμος Β*. Αθήνα.
(URL: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/pe70/4.%20TOMOS%20B%20PE70.pdf>, ανάκτηση 26.02.2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το “Νέο Σχολείο”*. Αθήνα.
(URL: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%84%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>, ανάκτηση 14.03.2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011δ). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Τέχνες – Πολιτισμός, Εικαστική Αγωγή*. Αθήνα.
(URL: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%84%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

[%83%CE%B7%20%CE%B1%C2%B4/%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](#)

ανάκτηση 14.03.2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2000). *Πολλαπλή Νοημοσύνη: Μεταφράσεις άρθρων*, μτφρ. Γ. Ζήκας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(URL: www.enallax.com/exams/arthra/intelligence.doc, ανάκτηση 16.02.2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(URL: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/mousiki.pdf, ανάκτηση 01.03.2016).

Πανόπουλος, Β. (2010). «"Το Μουσικό Σημείο" ως Φορέας Νοήματος και Σημασίας», στο Θ. Γραμματά (επιμ), *Στη χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για ανήλικους θεατές*, σ.σ. 411-443.

Πανόπουλος, Β. (2011). «Η Μουσική στη Θεατρική Πράξη: Διαμεσολάβηση στην Επικοινωνία», στο *Συνέργεια Τεχνών και Εκπαίδευση, Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (11)*, σ.σ. 21-28.

Παπαγιάννης, Θ. (2009). «Φύση και Τέχνη: Όταν η Τέχνη Αντλεί Παραδείγματα Από τη Φύση», στο *Εισηγήσεις 1^{ου} Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνέδριου Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Δάσος*, σ.σ. 97-99.

(URL: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Papagiannis_k_eisigisi.pdf, ανάκτηση 07.04.2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (2005). «Η Δραματοποίηση και η Ανάπτυξη της Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης».

(URL: http://utopia.duth.gr/~syrapado/index_htm_files/Drama%20and%20the%20development%20of%20creative%20and%20critical%20thinking.pdf, ανάκτηση 29.03.2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (2006). «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Συνάντηση με τους “Άλλους”».

(URL: http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_htm_files/Drama_Theatre%20in%20Education%20and%20the%20inter%20cultural%20conscience.pdf, ανάκτηση 14.04.2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (2007α). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007β). «Η Διερευνητική Δραματοποίησης και η Διαθεματική Προσέγγιση των Μαθηματικών».

(URL: http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_htm_files/Drama%20and%20the%20cross%20curricular%20thematic%20approach%20of%20Mathematics.pdf, ανάκτηση 28.03.2016)

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. (2011). «Ο Μανδύας του Ειδικού: Η Θεατρική Μέθοδος».

(URL: http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_htm_files/Mantle%20of%20the%20Expert%20The%20Project%20Dramatic%20Method.pdf, ανάκτηση 28.03.2016).

Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.), (2014). *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*. Αλεξανδρούπολη: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ.

(URL: <https://gtheodore.files.wordpress.com/2014/11/cf83ceb9cebcbcf83cf80cf81ceb1cebacf84ceb9cebaceb1-cf84ceb5cebbceb9cebacebf-ceb3ceb9ceb1-ceb5cebacf84cf85cf80cf89cf83ceb7-ceb7.pdf>, ανάκτηση 24.02.2016).

Παπαζαρή, Αθ., Πατσαντζόπουλος, Κ., Μαγαλιού, Μ. (2003). *Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη μουσική*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Παπαϊωάννου, Π. (2011). «Διδασκαλία Γλωσσικών Φαινομένων με Ρυθμό και Τραγούδια», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β' (2011β) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 212-215.

Παπαμιχαήλ, Μ. (2014). «Η Τέχνη ως Καινοτόμο Δράση στο Σύγχρονο Σχολείο» στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σχολείο*, Αλεξανδρούπολη, σ.σ. 141-152.

Παπανελοπούλου, Ε. (2002). «Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης: Εφαρμογή και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *διδακτορική διατριβή*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπανελοπούλου, Ε. (2011). «Η Πολλαπλότητα των Τύπων Νοημοσύνης και τα Σχολικά Εγχειρίδια», στο Μ. Κασσωτάκης, Μ., Γ. Φλουρής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*, σ.σ. 517-539.

Παπανικολάου, Χ. (2009). *Με μουσική, με κίνηση: παιχνίδια μουσικοκινητικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Παρασκευόπουλος, Ιωαν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τόμος 1*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παρούση, Αντ. (2005). «Συνδυαστική Διδασκαλία Κατασκευής Μουσικών Οργάνων και Εμπύχωση Αντικειμένου», στο Μ. Αργυρίου, Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, σ.σ. 424-427.

Πελασγός, Στ. (2006). «Εκπαιδεύοντας την Πολλαπλή Νοημοσύνη του Παραμυθά-Σύγχρονες Εφαρμογές μιας Παραδοσιακής Μεθόδου», στο Μπ. Γιαννούλη, κ.ά (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*, *Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 399-408.

(URL: <https://www.academia.edu/>, ανάκτηση 27.03.2016).

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε (2012). *Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη Σημερινή Πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη.

(URL: <http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/6oSynedrioPEEKPE/program.html>, ανάκτηση 24.02.2016).

Περιοδική Έκδοση για την Προώθηση του Θεάτρου, του Εκπαιδευτικού Δράματος, του Θεατρικού Παιχνιδιού και των Άλλων Παραστατικών Τεχνών στην Εκπαίδευση (2015). *Εκπαίδευση και Θέατρο (16): Θέατρο του Καταπιεσμένου*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Περιοδική Έκδοση του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. (2005). *Επιστήμες της Αγωγής, τ.2*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Περιοδική Έκδοση του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. (2006). *Επιστήμες της Αγωγής, τ.2*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Περιοδική Έκδοση του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. (2006). *Επιστήμες της Αγωγής, τ.3*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Περιοδική Έκδοση του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. (2012). *Επιστήμες της Αγωγής, τ.1*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Περιοδική Έκδοση του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. (2013). *Επιστήμες της Αγωγής, τ.3*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Piaget, J. (2000). *Περί παιδαγωγικής*, μτφρ. Μ. Αραβιτσιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Polozdny, Ann. (2000). «Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link», *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, no. 3/4, p.p. 239-275. (URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3333644.pdf>, ανάκτηση 28.03.2016).

Πουρσανίδου, Ε. (2014). «Τα Μαθήματα Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σχολείο*, Αλεξανδρούπολη, σ.σ. 152-161.

Πούχνης, Β. (2010). *Θεωρητικά θεάτρον*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2014). «Τέχνες και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα», στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σχολείο*, Αλεξανδρούπολη, σ.σ. 69-77.

Περάκη, Β. (2011). «Ο Ρόλος του Ρυθμού στην Ανάπτυξη της Μουσικής και Γλωσσικής Ικανότητας του Παιδιού» στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Α΄ (2011α) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 177-182.

Ρήγα, Β. (2004). *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, α΄ ανατ. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Robinson, K. (1992). *Arts and the national curriculum*. Conference, Cambridge University.

Σακελλαρίδης, Γ, Γιασιράνη, Ειρ. (2011). *Παιδικό τραγούδι και συναισθηματική αγωγή: για μικρά και «μεγάλα» παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Σαρρής, Δ. (2007). «"Άκου να δεις": Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση Μέσα από Προγραμματικές Δραστηριότητες», στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (3)*, σ.σ. 52-61.

Σαρρής, Δ. (2011). *Ανακυκλωμένη μουσική*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto Books.

Σβορώνου, Ελ. Βασιλοπούλου, Αλ. (2006). «Αφήγηση, Θεατρικό Παιχνίδι και Δραματοποίηση Ιστοριών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: η Περίπτωση του Τζιτζικο-Περικλή», στο Μπ. Γιαννούλη κ.ά. (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*, Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευσης, σ.σ. 409-410.

Schafer, R.M. (1997). *The tuning of the world*. New York: Knopf.

Schmidt, R. A. (1993). *Κινητική μάθηση και απόδοση*, επιμ. Ευθ. Κιουμουρτζόγλου, μτφρ. Ελ. Πολλάτου. Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, 2^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σέργη, Λ. (2000). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, 8^η ανατ. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σίμου, Ευαγ. (1997). «Η Αναγκαιότητα της Μουσικής στην Εκπαίδευση», στο *Μουσική Εκπαίδευση I (1)*, σ.σ. 6-11.

Στάμου, Λ. (2003). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις στο μάθημα «Μουσική Προπαιδεία»*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στάμου, Λ. (2007). «Η Περίπτωση ενός Ερευνητικού Προγράμματος στη Μουσική Παιδαγωγική στα Πλαίσια του ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II», στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (3)*, σ.σ. 8-21.

Σταυρίδης, Μ. (2000). *Η μουσική στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Stumme, W. (επιμ.). (1988). *Ο αυτοσχεδιασμός*, μτφρ. Κ. Νάσος. Αθήνα: Εκδόσεις Νάσος.

Σύλλογος Αποφοίτων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. (1992). *Περιοδικό Μουσικοτροπίες τ. 4*. Θεσσαλονίκη.

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2012). «Η Διδασκαλία της Γλώσσας Μέσω Τέχνης και Αισθητική Διδασκαλία της Γλώσσας», στο *Επιστήμες της Αγωγής, τ. 1.*, Ρέθυμνο, σ.σ. 7-22.

Τοκμακίδου, Ξ. (2011). «Ο Ρόλος της Μουσικοκεντρικής Προσέγγισης στην Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών κατά την Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Τόμος Β' (2011β) – Κείμενα Θεωρητικού και Ερευνητικού Ενδιαφέροντος*, σ.σ. 266-269.

Tomatis, Al. (2000). *Το αυτί και η φωνή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τόμπλερ, Μ., Wiertsema, Η. (2009). *100 παιχνίδια με κίνηση*, 2^η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus (Νικολαΐδης & Σια).

Τόμπρας, Σ. (1998). *Μουσική και σημειολογία*. Αθήνα: Γκοβόστη.

Τριλιανός, Αθ., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.), (2012). *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Τάσεις και Προοπτικές (ά τομ.)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

(URL: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Syne_drio/A_tomos.pdf, ανάκτηση 20.02.2016).

Τσαπακίδου, Αγγ. (2007). *Κινητικές δεξιότητες, α' ανατ.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τσαφταρίδης, Ν. (1995). *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα: Κατασκευές*. Αθήνα: Εκδόσεις Νικολαΐδης.

Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, κίνηση, λόγος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Τσιάρας, Αστ. (2006). «Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ενίσχυση της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2., Ρέθυμνο, σ.σ. 63-74.

Τσίρης, Γ. (2008). «Δημιουργικότητα: Προς μια Διευρυμένη Θεώρηση της Σχέσης της με τη Μουσική και την Υγεία», στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα (5-6)*, σ.σ. 79-88.

UNESCO (2000). «Unesco Appeals for the Promotion of Arts Education and Creativity At School to Help Construct a Culture of Peace».

(URL: <http://www.unesco.org/cpp/uk/news/peaceart.htm>, ανάκτηση 26.02.2016).

Φασόλης, Γ. (1998). «Για τη Χρήση του Αυτοσχεδιασμού στα Παιδιά του Δημοτικού Σχολείου», στο *Μουσική Εκπαίδευση* 1(3), σ.σ. 99-105.

Φλουρής, Γ. (2005). «Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2., Ρέθυμνο, σ.σ. 7-32.

Φλουρής, Γ. (2006). «Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι Διδακτικές της Προεκτάσεις», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 3., Ρέθυμνο, σ.σ. 125-153.

Φλουρής, Γ. & Ιβριντέλη, Μ. (2009). «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», στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Ι, τ.54 Άνοιξη 2009, σ.σ. 39 – 60.

Φλουρής, Γ. (2011). «Από το Παραδοσιακό Σχολείο στο Σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το Μέλλον», στο Μ. Κασσωτάκης, Μ., Γ. Φλουρής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*, σ.σ. 487-516.

Φλουρής, Γ., Μαυρόπουλος, Αβ. (2012). «Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία-Μάθηση», στο Αθ. Τριλιανός, κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Τάσεις και Προοπτικές (άτομ.)*, σ.σ. 354-368.

Φραγκή, Μ. (2012). «Μια Τέχνη Μάθησης και Κοινωνικοποίησης: Το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Ν. Γκόβας κ.ά. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης, Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 119-126.

William, H. Y. Jr. (1996). «Music Education: The Cornestone to Developing a Well-Rounded Individual», *Massachusetts Music News*, Vol. 45(2).

(URL: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjNudCyoOXLAhUB6xoKHWBBD3kQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fsharepoint.svsd410.org%2Fmshs%2Fsnaveyk%2FResearch%2520and%2520Advocacy%2FMusic%2520Education.doc&usg=AFQjCNF8GmTh5PfpSw3BKsG-rn2x-rSx-Q&sig2=g5DJaGqQC1MhY4mgYbgnPQ&bvm=bv.117868183,d.d2s&cad=rja>, ανάκτηση 29.03.2016).

Χάσκου, Σ. (2010). «Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα», *διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). «Συνεργατική Μάθηση», παρουσιάστηκε στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές”. Θεσσαλονίκη.

(URL: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>, ανάκτηση 19.02.2016).

Χαραλάμπους, Ν. (2011). «Από το Παραδοσιακό στο Συνεργατικό Σχολείο», στο Μ. Κασσωτάκης, Μ., Γ. Φλουρής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*, σ.σ. 540-555.

Χατζηγεωργίου, Ιωάν. (2011). «Το Έργο και η Προσφορά στην Επιστήμη και στον Κόσμο της Εκπαίδευσης του Howard Gardner», στο *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο: διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών*, τ. 5, , σ.σ. 100-106.

Χρυσοστόμου, Σμ. (2013). *Η μουσική στην εκπαίδευση: το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*, 3^η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαρηγορίου-Νάκας.

