

## Μαθαίνοντας στα παιδιά το λεξιλόγιο της σκέψης

*Μπιρμπίλη Μαρία, Λέκτορας Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπ/σης ΑΠΘ  
Καμπέρη Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής*

Θεωρείται πια δεδομένο ότι η ανάπτυξη και η βελτίωση της σκέψης είναι ένας από τους βασικούς στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Bruner (1996, σ. 64), η μοντέρνα παιδαγωγική έχει πια κατανοήσει τη σημασία του να μάθουν τα άτομα να έχουν επίγνωση και έλεγχο του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και σκέφτονται, δηλαδή να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Η ανάπτυξη των εννοιών που σχετίζονται με τη σκέψη (δηλ. η ικανότητα να κατανοούμε τις νοητικές μας διεργασίες αλλά και αυτές των άλλων) ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και γι' αυτό αποτελεί έναν από τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης (Wellman H., 1982, σ. 123). Για το σκοπό αυτό οργανώνουμε δραστηριότητες και εκμεταλλευόμαστε ευκαιρίες που μας δίνονται για να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ του «προσποιούμαι» και κάνω κάτι στην πραγματικότητα, να αξιολογούν τις προθέσεις τους και αυτές των άλλων, να κατανοούν τη διαφορά μεταξύ του «λέω ψέματα» και «λέω την αλήθεια» και να καταλάβουν ότι συχνά οι άλλοι σκέφτονται και αισθάνονται με τρόπο διαφορετικό από το δικό μας.

Πως όμως μπορούν τα παιδιά να μάθουν κάτι το οποίο δεν μπορούν να δουν; Πως μπορούμε να διδάξουμε κάτι τόσο πολύπλοκο και ταυτόχρονα «αόρατο» όπως η σκέψη; Ο David Perkins (2003) υποστηρίζει ότι για να μάθουμε στα παιδιά να σκέφτονται θα πρέπει να τα βοηθήσουμε με τον ίδιο τρόπο που τα βοηθάμε να μάθουν κάποιο άθλημα ή να χορεύουν: δείχνοντας τους «πως» και δίνοντας τους την ευκαιρία να εξασκηθούν. Με άλλα λόγια, μπορούμε να μάθουμε στα παιδιά να σκέφτονται και να αποκτήσουν επίγνωση του τρόπου σκέψης τους κάνοντας τις γνωστικές λειτουργίες, στρατηγικές και στάσεις που αποτελούν τη σκέψη (Ματσαγγούρας Η., 2002, σ. 82) ορατές με διάφορους τρόπους και δίνοντας τους την ευκαιρία να εξασκηθούν μέσα σε ένα περιβάλλον που, όπως το θέτει ο Lipman (2006, σ. 168), «λειτουργεί ως καλός αγωγός των νοητικών πράξεων και καταστάσεων».

Αν και οι νοητικές διεργασίες δεν είναι ορατές μπορούν παρ' όλα αυτά να γίνουν αντικείμενο στοχασμού και διαλόγου μέσα από τη γλώσσα (Astington, J., 1998). Η σχέση της γλώσσας με τη σκέψη είναι γνωστή (Vygotsky L., 1987; Siegler R., 1998; Astington J. & Baird J., 2004). Παρά το γεγονός ότι οι έρευνες για τους τρόπους με τους οποίους οι δύο λειτουργίες συνδέονται συνεχίζονται, για πολλούς ερευνητές η σχέση τους θεωρείται δεδομένη και έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη σύγχρονων θεωριών και διδακτικών μεθόδων (Hedegaard M., 1998; Fisher R., 2003). Σύμφωνα με τι θεωρίες αυτές οι δυνατότητες επικοινωνίας - και κοινωνικής αλληλεπίδρασης γενικότερα - που εξασφαλίζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές παίζουν «πρωταρχικό ρόλο και γίνονται σημαντικός παράγοντας μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης» (Ματσαγγούρας Η., 2002, σ. 122). Με άλλα λόγια, οι συζητήσεις και οι διάλογοι που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων «εμποδίζουν ή επεκτείνουν το νοητικό δυναμικό που διαθέτουν οι μαθητές» καθώς η δομή της ομιλίας (discourse) και το λεξιλόγιο του εκπαιδευτικού όχι μόνο κατευθύνουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες αλλά και τους βοηθάνε να αποκτήσουν «τρόπους χρήσης της γλώσσας για να [σκέφτονται] και να [επικοινωνούν]» (Mercer N., 2000, σ. 94, 103). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Mercer (2000, σ. 108) βλέπει τον εκπαιδευτικό ως ένα «καθοδηγητή στο λόγο και κάθε σχολική τάξη μια κοινότητα λόγου». Ως καθοδηγητής στο λόγο και στη συγκρότηση της γνώσης ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές

«να αναπτύξουν τρόπους ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης που θα τους δώσουν τη

δυνατότητα να πραγματοποιήσουν ευρύτερα διανοητικά ταξίδια, να επικοινωνήσουν με άλλα μέλη ευρύτερων κοινοτήτων της εκπαιδευτικής ομιλίας και να γίνουν αντιληπτοί από αυτά» (σ. 108).

Η δυνατότητα να συνειδητοποιούμε και να μπορούμε να μιλήσουμε με σαφήνεια για τη σκέψη τόσο τη δική μας όσο και των άλλων εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τη δυνατότητα μας να χρησιμοποιούμε τις κατάλληλες λέξεις, δηλαδή αυτές που αναφέρονται και περιγράφουν τις διεργασίες της σκέψης (Wilson J., 1999). Στην καθημερινή μας ζωή πολύ συχνά κάνουμε σχόλια ή αναφερόμαστε στη σκέψη μας και τα «προϊόντα» της χρησιμοποιώντας ρήματα όπως «θυμάμαι...», «νόμιζα ...», «πιστεύω ...», «αμφιβάλω ...», «υποθέτω ...», «συμπεραίνω...». Κι αυτές τις λέξεις τις μοιραζόμαστε, μέσα από το διάλογο, με τα παιδιά τα οποία σταδιακά μαθαίνουν να τις αντιλαμβάνονται και να τις χρησιμοποιούν όπως οι ενήλικες. Τη διαδικασία αυτή εξηγεί ο Vygotsky υποστηρίζοντας ότι μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και με τη βοήθεια της διεργασίας της εσωτερίκευσης τα άτομα μετατρέπουν αυτά που αντιλαμβάνονται από τις διάφορες συμβολικές και επικοινωνιακές συναλλαγές σε νοητικές παραστάσεις (Urquhard I., 2000). Οι παραστάσεις αυτές εξελίσσονται βαθμιαία σε γνήσιες έννοιες τόσο μέσα από συλλογικές όσο και ατομικές δράσεις (Ραβάνης Κ., 2004) Ταυτόχρονα, η γλώσσα γίνεται το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και επικοινωνούν οι κοινωνίες, οι επιστήμες και οι «ευρύτερες κοινότητες του λόγιου λόγου» (Mercer N., 2000, σ. 103; Urquhard, I., 2000).

Οι Tishman & Perkins (1997) ονομάζουν το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε «πώς» και «τι» σκεφτόμαστε γλώσσα της σκέψης (language of thinking)<sup>1</sup>. Αν και αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι σκέφτονται σε πολλές «γλώσσες» ή με πολλά «συμβολικά μέσα» (π.χ. με εικόνες, σύμβολα κ.ά.) και ότι συχνά ο εξωτερικός λόγος δεν μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια ή σαφήνεια τι συμβαίνει στο κεφάλι κάποιου όταν σκέφτεται, υποστηρίζουν ότι η γλώσσα της σκέψης βοηθάει αυτούς που τη χρησιμοποιούν να προσέξουν και να συνειδητοποιήσουν νοητικές καταστάσεις και διεργασίες που ίσως αγνοούσαν νωρίτερα.

Το λεξιλόγιο για το οποίο μιλάνε οι Tishman & Perkins μπορεί να χωριστεί, για διδακτικούς μόνο λόγους, σε τρεις ομάδες λέξεων-όρων, ανάλογα με τη λειτουργία που εκτελεί κάθε λέξη. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει λέξεις που μας βοηθάνε να δηλώσουμε τη θέση-άποψη-στάση μας απέναντι σε κάποιο ισχυρισμό. Για παράδειγμα, όταν κάποιος λέει «πιστεύω ότι η γη γυρίζει», κάποιος άλλος ότι «υποψιάζεται» ότι η γη γυρίζει ενώ ένας τρίτος δηλώνει ότι «ξέρει» ότι η γη γυρίζει οι λέξεις που χρησιμοποιούν τα τρία αυτά άτομα μας δίνουν, τρία, διαφορετικά μηνύματα για τη «θέση» τους απέναντι στον ισχυρισμό ότι «η γη γυρίζει». Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει λέξεις που μας επιτρέπουν να περιγράψουμε τις νοητικές πράξεις μας ή να καταλάβουμε τον τρόπο σκέψης κάποιου άλλου. Για παράδειγμα, όταν κάποιος μας πει ότι βρίσκεται στο στάδιο όπου «αναλύει» ή «διερευνά» ή «αναρωτιέται» ή «ερμηνεύει» μια κατάσταση μας βοηθάει να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται σε μια δεδομένη στιγμή. Τέλος, η τρίτη ομάδα αποτελείται από όρους που περιγράφουν τα «προϊόντα» ή αλλιώς, το αποτέλεσμα των νοητικών πράξεων. Για παράδειγμα, κάθε φορά που κάποιος μας λέει ότι έβγαλε ένα «συμπέρασμα», έχει διαμορφώσει κάποια «υπόθεση» ή έχει τη δική του «θεωρία» για το πώς λειτουργούν τα πράγματα καταλαβαίνουμε ότι η σκέψη του τον έχει οδηγήσει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα ή «προϊόν».

Η γλώσσα της σκέψης, έτσι όπως την ορίζουν οι Tishman & Perkins, περιλαμβάνει λέξεις-όρους που περιγράφουν γενικής φύσεως διανοητικές δραστηριότητες-συνήθειες τις οποίες συναντάμε σε όλες τις γνωστικές περιοχές και σε πολλές διαφορετικές περιστάσεις. Αν και κάθε επιστήμη μιλάει τη δική της «διάλεκτο», οι Tishman & Perkins υποστηρίζουν ότι ο σχηματισμός εννοιών όπως αυτών της διερεύνησης, της επεξήγησης, της τεκμηρίωσης, της επαλήθευσης και του

---

<sup>1</sup> Για τους Astington & Pelletier (1996) οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουμε τις διεργασίες της σκέψης αποτελούν τη «γλώσσα του νου» (language of mind).

συμπερασμού αποτελεί στόχο όλων των επιστημών. Με άλλα λόγια, η σκέψη ως διεργασία (και κατ' επέκταση η ορολογία που χρησιμοποιούμε για να την περιγράψουμε) μπορεί να επηρεάζεται από το γνωστικό αντικείμενο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται αλλά δεν εξαρτάται αποκλειστικά από αυτό (Χατζηγεωργίου Ι., 1999, σ. 451). Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί οι έννοιες της «υπόθεσης» ή της «πρόβλεψης» να γίνονται πιο κατανοητές ή να αναπτύσσονται καλύτερα μέσα στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών, καθώς αποτελούν βασικά «εργαλεία» για την κατάκτηση νέων εννοιών και γνώσεων, υποθέσεις και προβλέψεις όμως, χρειάζεται να κάνουμε σε διάφορες φάσεις της ζωή μας και πολλά διαφορετικά πλαίσια (π.χ. κοινωνικό).

Η γλώσσα της σκέψης στην προσχολική τάξη

Η χρήση της γλώσσας της σκέψης μέσα στην τάξη βοηθάει τα παιδιά

- να αναγνωρίζουν πότε πρέπει να χρησιμοποιήσουν κάποιο είδος σκέψης (καθώς το λεξιλόγιο της σκέψης λειτουργεί ως χαρακτηριστικό-ένδειξη για συγκεκριμένες συμπεριφορές),
- να αποκτήσουν σχετικές έννοιες (π.χ. την έννοια του «συμπεράσματος») που με τη σειρά τους τα βοηθάνε να σχηματοποιήσουν και να οργανώσουν τη σκέψη τους,
- να επικοινωνούν με τρόπο κατανοητό και σαφή με τους άλλους για τις νοητικές διεργασίες τους (Tishman S. & Perkins D., 1997),
- να καταλάβουν τι και πώς σκέφτονται οι συνομιλητές τους,
- να κατανοήσουν και να αποκτήσουν πρόσβαση στο «λόγιο τρόπο ομιλίας» (Mercer N., 2000),
- να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν τις διαδικασίες σκέψης τους και να σχηματίσουν τις έννοιες που χρειάζονται για τη μεταγνωστική σκέψη (Jacobs G., 2004). Παράλληλα, τους εξοπλίζει με το κατάλληλο, για το σκοπό αυτό, λεξιλόγιο.

Είναι όμως τα νήπια σε θέση να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο της σκέψης;

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν όρους που περιγράφουν νοητικές καταστάσεις, χωρίς όμως να τους κατανοούν πλήρως, μεταξύ 2½ και 4 ετών (Smiley P. & Huttenlocher J., 1989; Bartsch K. & Wellman H., 1995). Οι ίδιες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των τεσσάρων και πέντε ετών έχουν μια στοιχειώδη, αλλά πλούσια για την ηλικία τους, αντίληψη του νοητικού κόσμου (Wellman H., 1982, σ. 128). Συγκεκριμένα, καταλαβαίνουν ότι ο εσωτερικός νοητικός κόσμος υπάρχει ανεξάρτητα από τις ορατές συμπεριφορές και πράξεις κάποιου, κατανοούν αρκετά καλά και χρησιμοποιούν ρήματα όπως «θυμάμαι», «ξεχνάω» και «σκέφτομαι» και καταλαβαίνουν τη διαφορά μεταξύ του «σκέφτομαι», «βλέπω», «μιλάω», «νομίζω» και «γνωρίζω/ξέρω». Τα παιδιά της ηλικίας αυτής καταλαβαίνουν επίσης, ότι μπορούμε να σκεφτούμε πράγματα που είναι παρόντα ή απόντα, φανταστικά ή αληθινά, ότι η σκέψη δύο ατόμων μπορεί να είναι διαφορετική και ότι οι άλλοι μπορεί να μην ξέρουν τι σκεφτόμαστε ή τι γνωρίζουμε καθώς σκεφτόμαστε με τον εγκέφαλο ο οποίος βρίσκεται μέσα στο κεφάλι μας (Johnson C. & Wellman H., 1982). Επιπλέον, τα νήπια μπορούν κάποιες φορές να καταλάβουν τι σκέφτεται ένα άλλο άτομο αν η συμπεριφορά αυτού του ατόμου είναι ενδεικτική των νοητικών διεργασιών του (Flavell J., Green F. & Flavell E., 1990).

Την ικανότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας να σκέφτονται για το νοητικό κόσμο περιορίζει σημαντικά η αδυναμία τους να σκεφτούν από μόνα τους τις νοητικές διεργασίες που γίνονται μέσα στο μυαλό τους γι' αυτό και δεν είναι σε θέση να συνδέσουν τις σκέψεις με αιτίες,

προθέσεις και λόγους. Επίσης, τα παιδιά της ηλικίας αυτής υποτιμούν τις διαστάσεις και τον αριθμό των νοητικών διεργασιών που γίνονται μέσα στον ανθρώπινο νου και δυσκολεύονται να αναφερθούν στις δικές τους νοητικές διεργασίες καθώς δεν έχουν ακόμα αποκτήσει τις κατάλληλες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα νήπια μπορούν να έρθουν σε επαφή και να αναπτύξουν τη γλώσσα της σκέψης όπως ακριβώς έρχονται σε επαφή και αποκτούν την εννοιολογική σημασία πολλών άλλων λέξεων-εννοιών άγνωστων γι' αυτά στην αρχή: μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση και ακούγοντας τους ενήλικες να τις χρησιμοποιούν μέσα σε ποικίλα και συγκεκριμένα πλαίσια. Αν και στην αρχή τα παιδιά χρησιμοποιούν τις καινούργιες λέξεις-όρους χωρίς να καταλαβαίνουν απόλυτα το νόημα τους σταδιακά, καθώς η χρήση τους από τους ενήλικες επεκτείνεται σε διάφορα πλαίσια, αρχίζουν να συλλαμβάνουν την σημασία τους και να τις χρησιμοποιούν όπως πρέπει (Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α., 1997). Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται αν, παράλληλα, δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να εξασκηθούν στη χρήση των καινούργιων λέξεων, κυρίως μέσα σε καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτά.

Βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα της σκέψης

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία για τη γλώσσα και τη σκέψη, πάνω στην οποία στηρίζουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους οι Tishman & Perkins, για να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν και να κάνουν μέρος του λεξιλογίου τους τη γλώσσα της σκέψης θα πρέπει να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον στο οποίο αποτελεί μέρος της καθημερινότητας της τάξης και έχει γίνει συνήθεια της «κοινότητας» και της «συλλογικής συνείδησης της ομάδας» (Mercer N., 2000, σ. 107).

Το περιβάλλον που ενθαρρύνει την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσα της σκέψης είναι πάνω απ' όλα αυτό που ενθαρρύνει την ίδια τη σκέψη και τις δεξιότητες που την ευνοούν (Tishman S., Perkins D. & Jay E., 1995). Ένα περιβάλλον που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να παρατηρήσουν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να αναζητήσουν αιτίες, να διακρίνουν σχέσεις, να εξάγουν συμπεράσματα, να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους και να ερμηνεύσουν καταστάσεις ή να λύσουν προβλήματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο τόσο όσον αφορά τη χρήση του λεξιλογίου όσο και τους διάφορους τρόπους σκέψης (π.χ. δημιουργικής και κριτικής σκέψης). Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι παρά τις δηλώσεις τους σχετικά με τους στόχους τους και το τι εφαρμόζουν και ενθαρρύνουν στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα της σκέψης όταν χρειάζεται (Astington J. & Olson D., 1990; Wilson J., 1999). Όπως εξηγούν οι Astington & Olson (1990), συχνά οι εκπαιδευτικοί ζητάνε από τους μαθητές να εξηγήσουν κάτι, να διατυπώσουν υποθέσεις ή να εξάγουν συμπεράσματα χωρίς να χρησιμοποιούν τους ακριβείς γλωσσικούς όρους. Για να αποφύγουν τη λεγόμενη «ορολογία», που θεωρούν ότι μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές, περιορίζονται σε ρήματα όπως «τι νομίζετε ότι θα γίνει/συμβεί αν...», «εσείς τι λέτε γι' αυτό που έγινε;», «τι μας λέει αυτή η ιστορία για...;», «με τι λες να ασχοληθείς σήμερα;». Άλλες φορές θεωρούν ότι αρκεί να παροτρύνουν τα παιδιά «να σκεφτούν» (π.χ. «για σκεφτείτε λίγο...») ή να «συγκεντρωθούν» σε αυτό που κάνουν για να ενεργοποιήσουν διάφορα είδη σκέψης. Η πρακτική αυτή όμως δεν βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν (να υποθέσουν; να αξιολογήσουν; να συμπεράνουν;) καθώς ο όρος «σκέφτομαι» είναι πολύ γενικός και καλύπτει ένα μεγάλο αριθμό διεργασιών της σκέψης (Costa A. & Marzano, R., 1987, σ. 30). Οι λίγες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν, έστω και περιορισμένα, τη γλώσσα της σκέψης είναι στο πλαίσιο της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Η εξήγηση για την πρακτική αυτή ίσως να βρίσκεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις φυσικές επιστήμες, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο, με τη χρήση ενός «επιστημονικού λόγου».

Ένας από τους πιο γνωστούς τρόπους με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της σκέψης αλλά και να σκέφτονται γενικότερα είναι αυτός της «φωναχτής σκέψης» (Τρίμη Ε. & Μαναβόπουλος Κ., 2001). Καθώς ο εκπαιδευτικός αναρωτιέται φωναχτά για τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος, την οργάνωση ενός σχεδίου, τον προγραμματισμό κάποιας δράσης ή την κατανόηση ενός κειμένου επιτρέπει στα παιδιά να παρακολουθήσουν τον τρόπο σκέψης του και τις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται σε διάφορες νοητικές δραστηριότητες. Κατά τη διαδικασία αυτή χρησιμοποιεί όρους που τραβάνε την προσοχή των παιδιών σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και τα ευαισθητοποιούν στις διαφορές που υπάρχουν στο νόημα των λέξεων που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τις νοητικές πράξεις (Olson D. & Astington J., 1991). Παρακολουθώντας τη σκέψη του εκπαιδευτικού τα παιδιά τον ακούνε, επίσης, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της σκέψης με ακρίβεια και μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο.

Ένα άλλο σημαντικό διδακτικό εργαλείο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεση τους για την ανάπτυξη της σκέψης είναι οι ερωτήσεις. Οι κατάλληλες ερωτήσεις – και ο διάλογος που προκύπτει από αυτές – όχι μόνο ενεργοποιούν και καθοδηγούν τη σκέψη αλλά και ευαισθητοποιούν τα παιδιά στη χρήση του λεξιλογίου της σκέψης (Πίνακας 1). Ως «κατάλληλες» χαρακτηρίζονται οι ερωτήσεις που ζητάνε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Μπιρμπίλη Μ., 2007). Για παράδειγμα, η ερώτηση «τι συμπέρασμα βγάζουμε από την ιστορία που μόλις διαβάσαμε για το πως μπορούμε να λύσουμε τις διαφορές μας με τους άλλους;» α) ευαισθητοποιεί τα παιδιά στον όρο «συμπέρασμα» και την ιδέα ότι ένα συμπέρασμα έρχεται στο τέλος μιας ιστορίας (μιας συζήτησης, μιας διερεύνησης κ.ά.), β) εμπλουτίζει το λεξιλόγιο τους με έναν καινούργιο όρο και σταδιακά μια καινούργια έννοια (ή με μια ακόμα «διάσταση του κόσμου» όπως το θέτει ο Alexander Luria (1981 στο Cole M. & Cole S., 2002, σ.58), γ) τα παροτρύνει να συνθέσουν τις πληροφορίες που πήραν από την ιστορία (άρα ενεργοποιεί την γνωστική λειτουργία της σύνθεσης), και δ) τα βοηθάει να μάθουν να χρησιμοποιούν, αυτόνομα, τη συγκεκριμένη λέξη σε παρόμοιες καταστάσεις («το συμπέρασμα μου είναι ότι...»).

#### ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ\*

---

Τι προβλέπετε ότι θα συμβεί αν ρίξουμε τη ζάχαρη στο νερό; (αντί «τι νομίζετε ότι θα συμβεί αν ρίξουμε τη ζάχαρη στο νερό;»)

Εγώ προβλέπω ότι αύριο θα βρέξει (αντί «εγώ νομίζω ότι αύριο θα βρέξει»)

Για να συγκρίνουμε αυτές τις δύο φωτογραφίες... (αντί «για να κοιτάξουμε τις δύο αυτές φωτογραφίες...»)

Τι αποδείξεις έχουμε για να πούμε ότι...; (αντί «πως ξέρετε ότι έτσι έγιναν τα πράγματα;»)

Τι παρατηρείτε; (αντί «τι βλέπετε;»)

Θέλω να υπολογίσετε πόσο...; (αντί «θέλω να σκεφτείτε πόσο...»)

Μήπως μπορείτε να υποθέσετε ποιο από τα δυο αυτά παιχνίδια θα τραβήξει ο μαγνήτης; (αντί «ποιο παιχνίδι νομίζετε ότι θα τραβήξει ο μαγνήτης;»)

Τι συμπέρασμα βγάζουμε από αυτή την ιστορία; (αντί «τι μας λέει αυτή η ιστορία για...;»)

Τι φαντάζεστε ότι θα γίνει; (αντί «τι νομίζετε ότι θα γίνει;»)

Ποιος μπορεί να μου περιγράψει τι βλέπουμε εδώ; (αντί «ποιος μπορεί να μου πει τι βλέπουμε εδώ;»)

Πως μπορούμε να εξηγήσουμε αυτό που έγινε; (αντί «γιατί νομίζετε ότι έγινε αυτό;»)

Πείτε μου ένα λόγο για τον οποίο έγινε αυτό; (αντί «γιατί νομίζετε ότι έγινε αυτό;»)  
Για δώστε μου ένα παράδειγμα... (αντί «για πείτε μου μια φορά που...»)  
Εσένα, Ηλία, ποια είναι η γνώμη σου; (αντί «εσύ, Ηλία τι νομίζεις;»)  
Η γνώμη του Γιώργου είναι να... (αντί «ο Γιώργος λέει να πάρουμε ένα...»)

\* Προσαρμοσμένο από τους Costa & Marzano (1987)

## Πίνακας 1

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο μπορούμε να βοηθήσουμε τα νήπια να αναπτύξουν και να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της σκέψης είναι με τη άμεση διδασκαλία κάποιων όρων-εννοιών (που μπορούν να καταλάβουν σε αυτή την ηλικία) και εξηγώντας τη σημασία τους για την επικοινωνία. Για παράδειγμα εξηγούμε στα παιδιά ότι κάθε φορά που διαβάζουμε μια ιστορία ή συζητάμε κάποιο θέμα στο τέλος μπορούμε «να βγάλουμε ένα συμπέρασμα», δηλαδή να «θυμηθούμε όλα αυτά που είπαμε και να σκεφτούμε τι μας λένε» (ή όταν θέλουμε να δούμε αν δύο πράγματα είναι ίδια ή διαφορετικά τα συγκρίνουμε κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό βοηθάμε τα παιδιά να αποκτήσουν αναπαραστάσεις των εννοιών που διδάσκουμε τις οποίες σταδιακά, μέσα από τη συνεχή χρήση, θα τις εσωτερικεύσουν ως τρόπο σκέψης (Donaldson M., 2001). Οι αναπαραστάσεις αυτές θα συνεχίσουν να τροποποιούνται και να γίνονται πιο σαφείς και ακριβείς καθώς οι γνώσεις και οι εμπειρίες των παιδιών αυξάνονται με τα χρόνια.

Τέλος, ως μέρος του προφορικού λόγου και κοινωνική δραστηριότητα, η γλώσσα της σκέψης καλλιεργείται επίσης ενθαρρύνοντας τα παιδιά να τη χρησιμοποιούν συστηματικά, μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και έκφρασης (Χατζησαββίδης Σ, 2002, σ. 65). Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τον ήχο και το νόημα των λέξεων αυτών τα παροτρύνουμε, κυρίως επαναδιατυπώνοντας τις απαντήσεις τους, να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους όρους την κατάλληλη στιγμή (π.χ. το «κυρία, εγώ λέω...» επαναδιατυπώνεται ως «εσύ πιστεύεις/νομίζεις λοιπόν ότι...»). Για το σκοπό αυτό δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες, μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις και δραστηριότητες, να περιγράψουν αυτό που σκέφτονται και κάνουν κατά τη διάρκεια της δράσης τους και να μιλήσουν για τις νοητικές διεργασίες που τους οδήγησαν σε κάποιο αποτέλεσμα, κατασκευή, σχέδιο κτλ. («τι σκεφτόσουν όταν ζωγράφιζες...;», «Τι θα φτιάξεις πρώτα; Μετά;»). Το να παροτρύνουμε τα παιδιά να μιλάνε για αυτά που κάνουν και σκέφτονται είναι σημαντικό πρώτον γιατί έρευνες δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά δεν μιλάνε για τη σκέψη τους αν δεν τα παροτρύνει κάποιος και δεύτερον γιατί έτσι τα βοηθάμε να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Η διαδικασία αυτή γίνεται πιο αποτελεσματική όταν ακολουθείται από άμεση ανατροφοδότηση και επιβράβευση των παιδιών για τη σωστή χρήση του λεξιλογίου.

## Βιβλιογραφία

- Cole, M. & Cole, S. R. (2002) Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω  
Donaldson, M. (2001) Η σκέψη των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.  
Lipman, M. (2006) Η σκέψη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης  
Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1997) Η διαμόρφωση συγκεκριμένων εννοιών. Ψυχολογική

- προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Mercer, N. (2000) Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008) «Εκατομμύρια είδανε το μήλο να πέφτει, μόνο ο Νεύτωνας ρώτησε γιατί». Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg (υπό έκδοση).
- Ραβάνης, Κ. (2004) Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τρίμη, Ε. & Μαναβόπουλος, Κ. (2001) Προωθώντας τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών μέσα από ένα εικαστικό πρόγραμμα με φαινομενικά άχρηστο υλικό. Στο Κ. Μαναβόπουλος, Εφαρμογές γνωστικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση: Η γνωστική εξάσκηση (training). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1999) Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002) Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας
- Astington, J. W. (1998) Theory of Mind Goes to School. *Educational Leadership*, 56(3) 46-48.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2004) Why language matters for Theory of Mind. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 7-9.
- Astington, J. & Pelletier, J. (1996) "The language of mind: Its relation to teaching and learning." In D. Olson, N. Torrance (Eds.), *Handbook of Psychology in Education: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Basil Blackwell
- Astington, J. W. & Olson, D. R. (1990) Metacognitive and metalinguistic language: learning to talk about thought. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 77-87.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995) *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Costa, A. L. & Marzano, R. (1987) Teaching the language of thinking. *Educational Leadership*, 45(2), 29-33.
- Fisher, R. (2003) *Teaching thinking. Philosophical enquiry in the classroom*. (2<sup>nd</sup> ed.) London: Continuum.
- Flavell, J. F., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1990) Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5, 1-27.
- Hedegaard, M. (1998) The zone of proximal development as basis for instruction. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge
- Jacobs, G. M. (2004) A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education*, 32(1), 17-23.
- Johnson, C. N. & Wellman, H. M. (1982) Children's developing conceptions of the mind and brain. *Child Development*, 53, 222-234.
- Olson, D. R. & Astington, J. W. (1991) Talking About Text: How Literacy Contributes to Thought. *Journal of Pragmatics*, 14, 705-21.
- Perkins, D. (2003) Making thinking visible.  
<http://www.newhorizons.org/strategies/thinking/perkins.htm>
- Siegler, R. S. (1998) *Children's thinking*. (3<sup>rd</sup> ed.) Upper Saddle Ridge, NJ: Prentice Hall.
- Smiley, P. & Huttenlocher, J. (1989) Young children's acquisition of emotion concepts. In C. I. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (σσ. 27-49). New York: Cambridge University Press

- Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). "The language of thinking." *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1995). *The Thinking Classroom: Teaching and learning in a culture of thinking*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Urquhart, I. (2000) Communicating well with children. In D. Whitebread (Ed.), *The psychology of teaching and learning in the primary school*. (pp. 57-77). London: Routledge/Falmer
- Vygotsky, L. S. (1987) Thinking and speech. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. *Problems of general psychology*. New York: Plenum
- Wellman, H. M. (1982) The foundations of knowledge: concept development in the young child. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Eds.) *The Young Child. Reviews of research*, vol. 3. (σελ. 115-134). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Wilson, J. M. (1999) Using words about thinking: content analyses of chemistry teachers' classroom talk. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1067-1084.