# تعزيز الحوار: أثر الفلسفة للأطفال في تعزيز مهام التفكير العليا لدى أطفال موسومين بضعف القراءة بعمر 10 سنوات

فيليب جينكنز وسو لايل

Jenkins, P., & Lyle, S. 2010,Enacting dialogue: The impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, vol.24, pp.459–472.

ترجمت المقالة بعد الحصول على الإذن الخطي من المؤلف أو الناشر

"جميع الآراء الواردة في هذا المقال تعبر عن المؤلف وليست مسؤولية معهد بصيرة أو دار بصيرة للنشر أو أي جهات أخرى متصلة بها من الجهات والهيئات الثقافية التنظيمية أو المانحة وغيرها"

ترجمة: علوي السقاف

تدقيق: سلمان بوخمسين

مشروع الفلسفة للأطفال في المدارس (P4CISP) يعد مشروعًا بحثيًّا للإشراف على تأثير الفلسفة للأطفال (P4C) في الممارسات الصفية وتقييمه. في هذه المقالة، فُحِص أثر الفلسفة للأطفال على المهارات الفكرية لدى ٤ أطفال بعمر العاشرة. الاختبارات المعيارية أشارت إلى أن الأطفال الأربعة حصلوا على درجات أقل من المتوسط بالنسبة لأعمارهم في اختبارات القراءة. سُجِّلت فيديوهات للطلاب خلال تفاعلهم وطرحهم لأسئلة، ثم مناقشتها استجابةً لسلسلة من النصوص جُهِّزت من أجل مجتمع التساؤل الفلسفي. حُلِّلت الحوارات الجماعية مع وضع حسبان للتواصل اللفظي والجسدي. تناقش الورقة أن نتائج اختبارات القراءة لا تعكس ضرورة عدم قدرة الطفل على التفكير تفكيرًا فعالًا ومعقدًا. عندما فُعِّلت الحوارات وأُعطِيَ الطلاب فرصة العمل ضمن مجموعات صغيرة لاستحثاث الأسئلة والإتيان بتساؤلاتهم الخاصة أظهروا قدرة على استعمال مهارات لغوية عليا. تستطيع المقاربة الحوارية تحدي النمط السائد والمهيمن في المدارس والقائم على الاختبارات المعيارية. الأسلوب الحواري في التعليم يستمع للطالب بشكلٍ أكبر، ولديه القدرة على تغيير نظرة البالغين تجاه الأطفال، ويسهم في تحول للنموذج المعرفي الوضعي نحو آخر حواري.

كلمات مفتاحية: حوار صفي، حواري، بيداجوجيا، تفاعل بين الأقران، نظرية ثقافية-اجتماعية، خطاب تشاركي

مقدمة:

مشروع الفلسفة للأطفال في المدارس (P4CISP) مشروع بحثي بدأ عام ٢٠٠٥م لاستكشاف أثر الفلسفة للأطفال (P4C) على الممارسات الصفية من منظور جميع الأفراد في العملية التعليمية. عمل معلم -تطبيقًا لممارسات الفلسفة للأطفال- بحثًا لأطروحته في

الماجستير مع فصله الذي تتراوح أعمار الأطفال فيه بين التاسعة والعاشرة في مدرسة ابتدائية مكونة من ٣٠٠ طالب. وضحت هذه الورقة -من أحد الجوانب- أثر الفلسفة للأطفال على مهارات التفكير العليا والمهارات الخطابية لأربعة أطفال عدَّتهم الاختبارات المعيارية أقل كفاءة من أقرانهم، وناقشت كيف أن التركيز على الممارسة الحوارية في الفلسفة للأطفال سيسهم في دعم التطور الإدراكي والمعرفي لدى الطلاب الذين يُعَدُّون أقل مستوى من زملائهم، وسيغير من نظرة البالغين تجاه هؤلاء الأطفال.

خلفية:

تشجع جهود بحثية متنامية على تبني أساليب حوارية في التفاعل داخل الصف المدرسي، قائمة على نظرية فيجوتسكي Vygotskian theory, في علم النفس التي تعطي للحديث أهمية بالغة في عملية التعلم والتفكير:

الخطاب لا يسهم فقط في التعبير عن الأفكار المكتملة؛ فالفكرة تُعاد هيكلتها عندما تُساق ضمن الخطاب؛ فهي لا تُعبِّر، بل تكتمل، في الكلمة. (فيجوتكسي ١٩٨٧م، ٢٥١(

وجهة النظر القائلة بأن المعرفة تُبنى ضمن التفاعلات الحوارية بين الناس، وأن "العمليات العقلية الأكثر تعقيدًا مضمنة في سياقات مجتمعية" (فيجوتسكي ١٩٧٨م، ١٤٦) بدأت تلاقي قبولًا واسعًا. طور ميرسر (٢٠٠٠م) فكرة فيجوتسكي Vygotsky في مركزية الحوار في عملية التعلم إلى ما يسمى بـ"التفكير المتبادل"inter-thinking ، ويناقش فيه أن "الفعالية الاجتماعية المشتركة تعزز من التطور الفردي". في بحث لأعمال ميرسر، سوان (٢٠٠٧م)، ركز على أهمية السياقات الاجتماعية والثقافية التي يأخذ الكلام فيها حيزًا. يشير ويلز وأراوز (٢٠٠٦م، ٣٧٩) إلى قبول متنامٍ بين الباحثين في أن التعلم يكون أكثر كفاءة عندما يندمج الطلاب في نشاطات تعتمد على الحوار في موضوعات تخص تجاربهم الشخصية خلال عمليتهم المتشاركة في صنع المعنى.

يمكن نسبة المفهوم الذي يَعُدُّ أن اللغة -ثم الفكرة- حوارية إلى بختين ..Bakhtin لاقى الجمع بين أعمال بختين وفيجوتسكي في نظرية اجتماعية-ثقافية (فيتش ١٩٩١م) نقاشًا واسعًا حول طبيعة التعليم القائم على الحوار، وأثار انتقادات عدة للافتراضات الأنطولوجية لمن انتحلوا أفكار بختين (فيجيرف ٢٠٠٨م). جادل كينيدي) Kennedy ٢٠٠٦م) وهو أحد الفلاسفة، بأن فهمنا للأطفال محصور في علم النفس التطوري الذي قنَّن الطفل بطريقة موضوعية، وتجاهل أسئلة لا يمكن الإجابة عنها خارج النطاق البحثي والإحصائي الذي تُوصِّل إليه عبر أشكال معيارية من البحث العلمي. يؤمن كينيدي بأن لدى الحوارية إمكانًا تتحدى به النموذج العلمي الوضعي المهيمن في أبحاث نشأة الطفل. لذلك نحن بحاجة إلى مزيد من الأبحاث في طبيعة التعليم الحواري حتى نستطيع فهم هذه الجوانب المثيرة للجدل التي تحظى باهتمام متزايد.

تُقارَن الأساليب الحوارية عادةً بالأساليب المونولوجية (حيث هناك فرد واحد فقط) في إدارة الحديث داخل الصف، ويُعرَّف بسؤال-إجابة-تغذية راجعة interrogation–response–feedback واختصارها) IRF سينكلير وكولثارد ١٩٧٥م، ميهان ١٩٧٩م)، حيث حتى في النقاشات التي يشارك فيها الفصل بأكمله يُقسَّم الحديث فيه إلى ثلاثة أقسام متبادلة، تتضمن: المعلم (طرح سؤال)، الطالب (الإجابة)، ثم المعلم (تغذية راجعة). انتُقِد كثيرًا هذا الأسلوب الذي يتسم بمركزية المعلم؛ لأنه لا يعطي الأطفال مساحة كافية للتعبير عن أفكارهم، أو التفاعل مع أفكار الآخرين، أو حتى الإتيان بأسئلتهم الخاصة (ويلز ٢٠٠٧م.(

في المملكة المتحدة، أثار أليكساندر (٢٠٠٦م) نقاشًا تطرق فيه إلى الأساليب الحوارية ضمن الفصل المدرسي، أليكساندر الذي يقترح أن التعليم الحواري يمكنه أن يعزز من شمولية التعليم لدى الطلاب داخل الصف، حيث يكتسب الطلاب الذين يميلون إلى التحفظ الثقة بالتعبير عن أفكارهم وطرح آرائهم للحاضرين. في التدريس الحواري، يُحترَم صوت الطالب، ويحظى فيه الطلاب بفرصة التعاون في عملية صنع معنى مشترك، حيث تكون أصواتهم متساوية مع معلمهم جنبًا إلى جنب.

عملت مراجعة كامبريدج الابتدائية في المملكة المتحدة (أليكساندر ٢٠٠٩م) مراجعة شاملة وأساسًا للتعليم الأساس خلال ٤٠ عامًا، وقدمت دعمًا متواصلًا للتعليم القائم على الحوار. تُعرِّف المراجعة "تعزيز الحوار '"enacting dialogue' بأنه أحد أهدافها الاثني عشر الجوهرية للتعليم الأساس. وترى بأن التعليم عبارة عن عملية تفاعلية بين المعلم والطالب، وبين الطلاب أنفسهم، في النقاش وإعادة تكوين المعرفة من خلال العملية الحوارية. تصف مراجعة كامبريدج الابتدائية هدف الحوار كالتالي:

تعزيز الحوار. لمساعدة الأطفال في فهم أن التعلم عملية تفاعلية، وأن الفهم يعتمد على النشاط المتشارك بين المعلم والطالب وبين الطلاب بالتعاون، ثم تطوير حس الطلاب المتنامي بالمسؤولية تجاه ماذا وكيف يتعلمون. لمساعدة الأطفال على التعرف إلى أن مجموعة المعارف المكتسبة تُطوَّر بالمقاربة بين المعارف الجماعية والشخصية. لتطوير آلية تربوية يكون فيها الحوار مركزيًّا: بين الذات والآخرين، وبين المعرفة الذاتية والجماعية، وبين الحاضر والماضي، وبين الطرق العديدة التي نعي فيها العالم. (أليكساندر ٢٠٠٩م، ٣٢)

بالتوازي مع هذا الهدف، تسعى هذه الورقة إلى الإسهام في الأرضية المعرفية للبحث في كيف أن المعلمين في الصفوف المدرسية قادرون على حث الحوار لتعزيز "التفاعل، والثقة، والاستقلالية، والمسؤولية" للطلاب (أليكساندر ٢٠٠٦م.)

التربوية الحوارية التي تُناقَش في هذه المقالة هي الفلسفة للأطفال (P4C) تطورت بدأً على يد ماثيو ليبمان (١٩٨٨م) في الولايات المتحدة. تُمارَس الفلسفة للأطفال الآن في أكثر من ٣٠ دولة عالميًّا، وباستعمال شريحة واسعة من المواد التي تحفز مزيدًا من الأسئلة والتساؤل. أسس (P4C) معنونة بوضوح على) P4C.com ٢٠١٠:)

يشارك الأطفال في القراءة أو الاستماع أو المشاهدة معلمهم. يأخذ الأطفال بعض الوقت في صنع أسئلتهم الخاصة. يختارون سؤالًا يثير اهتمامهم، وبمساعدة المعلم يتحاورون فيه معًا. تكمن مسؤولية المعلم في جعل الأطفال يتقبلون الاختلاف في وجهات نظر الآخرين المبدئية لتُستَخدم في عمليةً تتضمن تساؤل الطلاب وتخمينهم، وتدعيم الآراء بأسباب مقنعة، وتحليل المفاهيم المهمة، وعمومًا مساءلة الأسئلة التي اختاروها بأفضل طريقة ممكنة.

بحث واسع في أثر الفلسفة للأطفال على الممارسات والعملية الصفية وثقه معهد في جامعة مونتكلير للتطوير الفلسفي للأطفال (http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml). تقترح الأدلة أن الفلسفة للأطفال إذا ما مُورِست ممارسةً منتظمة فإنها تجعل من أسئلة الأطفال أكثر مراعاةً وعمقًا. نقاشاتهم تصبح أكثر انضباطًا وتركيزًا، وفي ذات الوقت أكثر خيالًا. يهتمون لما يقوله الآخرون ولكن لا يقبلون بأي إجابات سهلة. (توبينق وتريكي ٢٠٠٤م.)

تعتمد منهجية الفلسفة للأطفال على بناء مجتمع للتساؤل ضمن الفصول المدرسية، حيث يمكن للطلاب تطوير حس من الثقة والانفتاحية لمشاركة إسهاماتهم بكل صدق وصراحة. يجادل ويلز وآراوز (٢٠٠٦م،٣٨٢) بأن اللغة تعد أداة مفتاحية في تنمية ذوات أفراد المجتمع حتى يسهموا إسهامًا فعالًا وتلقائيًّا في تحسين المجتمع بمشاركتهم فيه. ترى الحوارية المعرفة شيئًا يفعله الناس متعاونين عن طريق اللغة بوصفه نظامًا اجتماعيًّا ينظم الواقع ويصنعه (ليل ٢٠٠٨م، ٢٢٥). هذه الورقة تستكشف الحوار بين ٤ أطفال تشير اختباراتهم المعيارية إلى أنهم "دون المستوى"، وتجادل بأن الممارسة الحوارية في الفلسفة للأطفال تملك الإمكان لمساعدة مثل هؤلاء الأطفال في ممارسة مهام تفكير عليا.

سياق البحث:

عمل البحث فرد منا، أبيض، ذكر، معلم، مع خبرة ٨ سنوات في التعليم؛ من أجل مناقشة ورقة ماجستير. كان موقع البحث في مدرسة ابتدائية تتكون من ٤٣٠ طالبًا في جنوب ويلز (المملكة المتحدة)، وتقع ضمن منطقة آبار مختلطة تجمع بين مساكن عامة وخاصة. تشير

خدمة وجبة المدارس المجانية في بريطانيا إلى أن المدرسة تعد ضمن أعلى ٢٥٪ من طبقات المجتمع الاقتصادية. قُدِّمت الفلسفة للأطفال إلى ١٥ فتاة و٨ أولاد في الصف الخامس الابتدائي مع بدأي السنة الدراسية.

شارك الأطفال أسبوعيًّا في مجتمع تساؤل فلسفي. اتبع كل مجتمع تساؤل فلسفي نمطًا معينًا. بعد التحفيز الأولي للحوار -الذي كان عبارة عن قصص خيالية، أو معلومات واقعية، أو شعر (كليغورن ٢٠٠٢م)- قُدِّم للفصل بأكمله، حيث أُعطِيَ الأطفال وقتًا للتفكير، وطُلِب منهم أن يكتبوا أي أفكار أو قضايا يودون مناقشتها. شكَّل الأطفال أزواجًا ليناقشوا فيها أفكارهم، وطرحوا أسئلة يودون استكشافها. قُسِّمت الأزواج إلى مجموعات من ٤ أطفال، وكُرِّر هذا النمط: كل أربعة يتفقون على سؤال يعرضونه على الفصل. عرضت كل مجموعة -لاحقًا- سؤالها على الفصل وشرحته قبل عمل اقتراع سري لتحديد سؤال للحوار. تحاور الفصل حول السؤال المختار مع إعطاء مساحة للجميع لتقديم إسهاماتهم في التساؤل. كان الطلاب يقودون عملية التساؤل، مع عمل المعلم ميسراً يسعى إلى التوضيح وتعميق الفهم بطرحه للأسئلة (ليل ١٩٩٦م). استُخلِصت البيانات في هذه المقالة من أول مرحلتين من عملية التساؤل الفلسفي، عندما كان الطلاب يناقشون أي سؤال هو الأجدر بالطرح ويقررونه.

تركز هذه الدراسة على أربعة طلبة اختِيروا لمجموعة من الأسباب: جميعهم إناث، وتجمعهم رابطة الصداقة. أظهرت التجارب أن حوار الطلاب يكون أكثر إنتاجية عندما يكون الطلاب أصدقاء. السبب الثاني يكمن في أن جميع الطالبات يواجهن مشاكل في القراءة كما تشير الاختبارات المعيارية. كانت دراجات فتاتين من المجموعة أقل من المتوسط بكثير، أما الأخريان فقد كانتا أقل من المتوسط فحسب. خلال السنوات الثلاث الماضية: حققت أنجيلا (جميع الأسماء مستعارة) ما يتراوح بين ٧٠ – ٧٥ في اختبارات القراءة، أماندا بين ٧٠ – ٨٤، سام وميلاني كان متوسط درجاتهما ٩٠ – ٩٢ تقريبًا (يفترض أن يكون متوسط درجة القراءة للطلاب ١٠٠). تُعَد نتائج هذه الاختبارات ضمن الأسباب التي يضعها المعلم في الحسبان عند وضعه للخطة التعليمية، وعادةً تُستعمَل لتقسيم الطلاب إلى مجموعات.

سُجِّلت ست ساعات من مقاطع الفيديو خلال سبع جلسات للطالبات الأربع، خُضْنَ فيها نقاشات ضمن أزواج أو أربعة طلاب؛ لتقديم صورة دقيقة للحوار، والحصول على انطباع عن سلوكهم الجسدي. استعمل المعلم مقاطع الفيديو باعتياد في الفصل، واعتاد الطلاب على وجود الكاميرا حاضرةً بينهم.

خلال مدة البحث، أبقى المعلم على ملحوظات ومراقبات كان قد دوَّنها خلال كل جلسة، بجانب تفصيلات للإسهامات التي أسهمت بها مجموعة الدراسة الحوار الصفي بأكمله. وُضِعت الملحوظات "الميدانية" مع مقاطع الفيديو للتعزيز من موثوقية النتائج البحثية (دينسومبي ٢٠٠٧م.(

تحليل مقاطع الفيديو:

جعلت جودة التسجيل وصوته من الممكن تحليل جميع حوارات الطلاب. اتُّخِذت مشاهدات مبدئية واعتبار زمني بالنسبة للحوار. كل هذا وضح لنا كيف أن مدة الحديث ازدادت عبر الجلسات السبع. تراوح الوقت الكلي لكل حوار بين ١٤ دقيقة و٢٠ ثانية، و٢٧ دقيقة و٥ ثوانٍ. هذا يظهر تزايدًا في الوقت المنصرف للحوارات، مع نسبة ٣٢٪ من المجموع الكلي لآخر جلستين، مقارنةً بـ٢١٪ للجلستين الأُوليَين.

على الرغم من أن وقت الحوار لا يعكس بالضرورة حوارًا أكثر تعقيدًا، يناقش ليبمان (١٩٨٨م) وفيشر (٢٠٠٨م) أن زيادة طول الحوار يعني أن الطلاب يحصلون على فرصة التفاعل في الأنشطة التي تعد ذات أهمية بالغة في تطور مهاراتهم الإدراكية واللغوية. على أي حال، إنها الجودة عوضًا عن كمية الحوار التي تثير اهتمامنا. استُعمِلت التقسيمات المبدئية المستخلصة من المؤلفات في الأساليب الحوارية للتعرف إلى البيانات المبدئية لاختبار الادعاءات التي تساند هذا الأسلوب التربوي على ما اعتِيد عليه سابقًا.

أثبت بعض هذه التقسيمات نفعه، في حين انبثق بعضها الآخر من المعلومات. اختُبِرت هذه التقسيمات أو الفئات الجديدة ضد البيانات المستخلصة. نُوقِشت التقسيمات النهائية مع معلم الماجستير بصفته متعاونًا مناقشةً دقيقةً تجاه البيانات، قبل مواصلته مزيدًا من التحليل. كانت التقسيمات النهائية كالتالي: إثارة الأسئلة، الاتفاق/الاختلاف، إدارة الحوار، الاستشهاد بأمثلة، تقديم آراء، تقديم أدلة/الربط بينها، عمل مقارنات/مفارقات، السعي إلى التوضيح، الوعي والتقييم. اختُبِرت الأهمية النسبية لكل من هذه الفئات أمام البيانات المُحصَّل عليها بالتحليل الكمي للإسهامات وطول الحوار لكل من هذه الفئات المذكورة (جدول ١). بالنسبة لموضوع البحث، نُوقِشت كل الأحاديث التي قِيلَت مناقشةً منفصلة. أما بالنسبة للغرض من البحث، فإننا نناقش المعلومات النوعية تحت عناوين عريضة.

| الجلسة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إثارة الأسئلة | 5 | 7 | 10 | 7 | 4 | 4 | 6 | 6 |
| الاتفاق/الاختلاف | 10 | 7 | 7 | 6 | 11 | 12 | 16 | 10 |
| الإدارة | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0.5 |
| تقديم آراء | 25 | 17 | 17 | 18 | 33 | 36 | 30 | 25 |
| الأدلة/الربط | 29 | 39 | 41 | 34 | 30 | 23 | 39 | 34 |
| إعطاء أمثلة | 11 | 21 | 14 | 18 | 3 | 15 | 6 | 13 |
| المقارنات/التفرقات | 0 | 0 | 3 | 6 | 8 | 2 | 0 | 3 |
| التوضيح | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| الانتباه/التفكير | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| التقييم | 14 | 8 | 7 | 10 | 7 | 7 | 1 | 8 |

## النتائج

### التفكير الأعلى والقراءة

عندما أُنشِئت الفلسفة للأطفال، كانت النظرية القائمة متمركزة حول قدرة الطلاب على صنع أسئلتهم الخاصة. هذه الطريقة فعالة في إعطاء الأطفال السلطة على أفكارهم وتظهر الاحترام لها (موريس ١٩٩٠م). عندما يهتم البالغون بمؤرقات الأطفال الفكرية وأسئلتهم بجد، فإن الأطفال الذين لم يبدؤوا تعلم القراءة والكتابة بعد يظهرون قدرة عالية في صنع أفكار مكتملة. في هذه الدراسة، نحن نعمل على فحص هذا الادعاء بوضع حسبان لكيفية صنع الأطفال لأسئلتهم وقدرتهم الخاصة في تشكيل أسئلة مفتوحة:

تكمن الممارسة التقليدية في جعل الطلاب يجيبون عن أسئلة وضعها آخرون، أما إنشاء الطلاب للأسئلة فهو مخالف للمعتاد. (ديلون ١٩٩٠م، ٧)

أعتقد بأن هؤلاء الطلاب الذين يُعَدُّون أقل إنجازًا ومستوًى سيواجهون صعوبات في صنع أسئلة مفتوحة وأخلاقية تجاه مثير معين. على أي حال، أظهرت نتائج الجلسة الأولى بكل وضوح أن هناك فهمًا خاطئًا، وأن صياغة الطلاب للأسئلة كانت ذات جودة عالية. لم يفهم الطلاب الفرق بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة فحسب، بل استطاعوا تحفيز أسئلة متعلقة المثير المعطى. في الجلسة رقم (١)، وتفاعلًا مع قصة، تضمنت الأسئلة التالي:

سام: كيف شعر باري؟

أماندا: لماذا سرق أليكس؟

سام: هل من الخطأ أن تسرق؟

أنجيلا: ماذا كان ليحصل إذا كان باري من سرق الحقيبة؟

جميع الأسئلة السابقة تدفع الطلاب إلى إعطاء وجهات نظرهم الخاصة وتتعلق بالقصة. تثير سام سؤالًا أخلاقيًّا، وأنجيلا تستعمل أسلوبًا افتراضيًّا في التنظير، أمثلة لتفكير أكثر تعقيدًا. هذا دليل على أن القراء السيئين لا يعوزهم استعمال معقد للتراكيب القواعدية في اللغة التي عادةً ما تُربَط بطلاب أكثر قدرةً على القراءة والكتابة.

من ناحية القراءة والكتابة، فإن مهارة أنجيلا هي الأسوأ؛ تواجه مشاكلَ عند القراءة، وتحرز -باستمرار- درجات متدنية في اختبارات سوفولك Suffolk للقراءة. درجاتها من ٧٢ – ٧٤ تشير إلى عمر قراءة طفل بعمر سبع سنوات، ومهارتها الكتابية تفتقد إلى بنية متماسكة، إلى جانب الإملاء السيئ. هذا ما قد يرجح لنقاد مثل أولسن (١٩٧٧م)، أن أنجيلا غير قادرة على توليد أفكار مجردة. على أي حال، برهنت إسهامات أنجيلا على قدرة في التفكير بتجريدية، حيث يدعم قول مارتن (١٩٩٣م) بأن التفكير يمكن أن يرتبط بمجرد الكلام، وليس قائمًا على مهارات الكتابة والقراءة.

أظهرت أنجيلا كذلك مهارات إدراكية إظهارًا مثيرًا للاهتمام في استيعاب المعلومات من المواد المعروضة، وإحالتها إلى تجربتها الشخصية. لديها القدرة على إنشاء جسر يصل بين الأفكار المجردة في القصة وحياتها الخاصة. تفعل ذلك في كل جلسة بشكل معتاد ووقتًا أطول من زملائها. على سبيل المثال، في الجلسة الخامسة تحدثت عن مفهوم "الاسترخاء:"

أسترخي عندما تتحدث أمي مع أصدقائها. أجلس فقط وأستمع للمحادثة. إذا كانت مملة فسأنام، أو أجلس هناك أراقب أمي. عندما لا تشارك في الحديث، فهذا يجعله أكثر متعةً لك؛ لأنني كنت جالسة على الأريكة أستمع إليهم، ثم سيتحدثون عن بعض الموضوعات.

لا يظهر هذا فقط أن مهارتها الشفهية أكثر تعقيدًا من تلك الكتابية، بل يشير إلى قدرتها العالية على الاستماع استماعًا فعالًا عندما تكون مندمجة. تجلب أنجيلا تجربة حياتها الشخصية وتستعملها لتنير استيعابها للمفاهيم المجردة.

في الحقيقة، في كل من الجلسات السبع، لم يواجه الطلاب أي صعوبات في صياغة أسئلة مفتوحة وتتطلب اندماجًا مع المفاهيم. هذه خطوة أولية مهمة في مشروع الفلسفة للأطفال؛ حيث تضع هيكلة عمل التساؤلات. يناقش ديلون (١٩٩٠م) أن الأسئلة التي تُسأَل ضمن عمليات حوارية تختلف عن تلك التي تُسأَل ضمن أنشطة تلقينية (طبيعة السؤال والجواب والتغذية الراجعة أو IRF التي نُوقِشت سابقًا) والتي تثبط من مهارات الإدراك العليا، مثل: الاستدلال والتحليل. شكلت أسئلة الطلاب المفتوحة الأساس لنقاشاتهم وولدت أحاديثَ ذات جودة عالية. كما نُوقِش سابقًا، تعني هيمنة الـ IRFأن الاستجواب في الصف يعتمد على المعلم، وبشكل أساس يتعلق بتغطية المنهج الدراسي واختبار ما تُعُلِّم، بالإضافة إلى التحكم بالسلوك اللفظي والجماعي للطلاب. هذا الأسلوب في طرح الأسئلة واستنطاقها لدى الطلاب غير كافٍ لتعزيز العمليات الإدراكية والتأثيرية والتعبيرية لديهم. وفي المقابل، أنواع الأسئلة التي قدمها الطلاب هنا "ذات جوهر

مفتوح" (سبليتر وشارب ١٩٩٥م، ٣٥). هذا الشكل من التساؤل يمركز الأفكار الفلسفية والمفاهيم التي قد تُعَد قادرة على توجيه الأطفال نحو تفكير يتشكل عبر المحتوى وما توحيه ردات فعلهم. يَعُدُّ موريس (١٩٩٠م) هذه الأنواع من الأسئلة الخاصة بالتساؤل الفلسفي أساسًا في توليد التأملات الشخصية والتعاطف بين المشاركين.

يكون الطلاب في الصفوف المدرسية أقل قوةً من البالغين. وفي تلك الحالات، يتحكم الأساتذة بما يُسمَع أو يعد متعلقًا بالموضوع. يشير كينيدي (١٩٩٦م) إلى أن المساحة التي يفكر فيها الأطفال انتقالية، حيث يتناقشون بالحوار واللعب. يجادل كينيدي بأن الطبيعة الشفهية للتساؤل الفلسفي تجعل منها أداة قادرة على موازنة الانغماس في المواد المكتوبة لدى المجتمع. الفلسفة للأطفال تعطي الأطفال أيضًا فرصة صياغة أسئلتهم الخاصة، ثم نقل موازين القوى من المعلم إلى الطالب.

استعمال البراهين والربط والأمثلة لدعم الآراء وصنع الحجج

خلال مدة البحث، أظهرت حوارات الطلاب تطورًا في زيادة تركيبتها المنطقية وتماسكًا. في البداية، كانت ردات فعل الطلاب أقصر بالإفصاح عن آرائهم دون تدعيمها، لكن في نهاية الجلسات كانوا يقدمون حججًا لآرائهم دون تلقين، ويوضحونها ليعززوا من قبول وجهات النظر المتعلقة بهم. مرة أخرى، جُلِبت سياقات تجاربهم الاجتماعية وحياتهم الشخصية لدعم وجهات النظر وربط أفكارهم بالآخرين من حولهم. هذا سمح لهم أيضًا بعمل تفرقات ومقاربات عدة عبر طيف واسع من التجارب بمقارنتها وتبيُّن أوجه الاختلاف بينها.

سام: لقد كان مثل النادي الرياضي اليوم. كنت جالسة هناك بسبب رجلي، لكن متحمسة أشاهد أماندا. كان لديها مشاكل في وضع يدها في المكان الصحيح، ولذلك كنت أضحك وأحاول فعل الشيء ذاته أيضًا. جعلني هذا أشعر بأنني جزء منه، كأنني أيان (أيان شخصية من القصة.(

كانت سام قادرة على فهم المعلومات من المواد المعروضة فهمًا دقيقًا وحساسًا، وربطت بين حياتها الشخصية والقصة. مقارنتها كانت وجيزة، وأثبتت صحة وصفها بمقارنته مباشرةً بالبطلة الرئيسة في القصة. هذا المثال يظهر فرقًا جليًّا بين المقاطع المسجلة خارج نطاق البرنامج. الطلاب الآن يضعون تفرقات ومقاربات ضمن مجال واسع من التجارب، ويبينونها ويقارنونها في حديث يتسم بالتعقيد. يمكن أن نجادل بأن هذا النوع من الإسهام يظهر تطورًا في الحوار البيني بين الطلاب. فاستخدام مهارات التفكير الناقد (التي لم تكن موجودة في الجلسات السابقة) أظهرت تطورات في تفكير الطلاب مع الوقت.

في الحقيقة، قضى الطلاب جل وقتهم في صياغة آرائهم وتدعيمها ببراهين (٥٩٪) (جدول١). يقتبس تريكي (٢٠٠٧م) هذا دليلًا على تطور مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وموافقته لهدف الفلسفة للأطفال في تحسين مهارات الطلبة في صياغة الجدل. شكَّل الطلاب -كالمعتاد- آراءهم الجدلية بإعطاء آرائهم، ولاحقًا بمحاولة تبيينها بأدلة داعمة، كما يظهر هذا الحوار في الجلسة الأولى:

أماندا: كيف شعر باري لاحقًا؟

سام: ربما شعر بالسعادة؛ لأنه لم يكن الذي سرق.

السؤال الذي ينبغي طرحه هو إذا ما كان هذا المثال المبكر في الحوار متأصلًا في حديث الطلاب أو مهارة مكتسبة. المناصرون للفلسفة للأطفال يجادلون بأن على الطلاب تعلم كيفية تشكيل بنية الجدل في هذا المستوى الأساسي، ويجهَّزون لتعلمه:

تملك الفلسفة للأطفال أهدافًا إدراكية واضحة؛ فهي تهيئ العقل تدريبيًّا بالتحديات والتفكير الجاد والتفاعل المنظم. (هاينز ٢٠٠٨، ١٢(

تدخلات المعلم ذات أهمية. على سبيل المثال في الجلسة الأولى، ضمن عملٍ زوجيٍّ، تشير التعليمات المكتوبة إلى أن على المعلم تشجيع الطلاب على تقديم حجج تدعم وجهات نظرهم:

أماندا: ماذا ستكون العواقب لو كان باري من سرق؟

سام: كانوا سيمسكون بهم.

المعلّم: لماذا تظنين بأنه قد يُمسَك بهم؟

سام: لأنه لم يكن معتادًا على السرقة، وليس جيدًا فيها.

بعد وقت قصير، تعرفت سام وأماندا إلى أن المعلم ينتظر منهما تدعيم آرائهما. بعد دقيقتين من الحوار أعلاه، استمر الحوار:

أماندا: لماذا سرق أليس؟

سام: أعتقد بأنه سرق ليبدو رائعًا.

أماندا: ليتباهى أمام زميله.

سام: لا أعتقد أنه كان صديقه فعلًا، أو لما كان ليفعلها. أعتقد أنه ربما شعر بالفرحة لأنه لم يكن الشخص الذي سرق.

أماندا: نعم؛ لأنه لم يشارك.

هذا التبادل يظهر بوضوح أن كلتا الطالبتين استوعبتا تلميحات المعلم ونموذج التفاعل، وكانتا بالفعل تعدِّلان من كلامهما ليناسب شكل الحوار المرغوب به. (كولينز، سيلي براون، نيومان، ١٩٩٣). أظهرت أنجيلا وميلاني سرعة مشابهة في فهم المتطلبات للاستجابة "الجيدة"، وضمَّنتا حججًا عدة لآرائهما في نهاية الجلسة الأولى. انظر لهذا المثال:

المعلم: ماذا كنت لتفعلين؟

ميلاني: كنت فقط سأسير متجاهلة؛ لأنك ستتعرض لمشاكل عدة.

تدعيم الآراء بالحجج -كما عدَّه مجلس كلامنشاير Clackmannanshire Council-من ضمن السلوكيات التي تُعَد نتاجًا مرغوبًا به عندما قُدِّمت الفلسفة للأطفال (تريكي ٢٠٠٧م). هذا يعد دليلًا على تحسُّن مهارات الأطفال العليا في استعمالهم للغة. في الدراسة الحالية، يمكن الجدال بأن التحسينات التي طرأت على حوار الطلاب كانت استجابة مباشرة للنموذج الذي اقترحه المعلم في طريقة الإجابة، ومن دونه (أي المعلم) قد يتراجع الطلاب عن تدعيم آرائهم بأدلة وبراهين. إذا كانت هذه المهارات انعكاسًا لتطور حقيقي، فيجب أن يشكِّلوا جزءًا من مجموعة مهارات إدراكية تتسم بالتكامل والاستدامة، ويمكن تحويلها نحو موضوعات ومواقف أخرى. في الحقيقة، ازداد الربط واستعمال البراهين تعقيدًا، الإحالة المرجعية للآراء الأخرى تظهر ارتفاعًا في مستوى التركيب.

عادةً عاد الطلاب -خلال الجلسات اللاحقة- إلى الجلسات التي سبقتها، وذلك بالإشارة إليها. أظهرت أماندا وسام استرجاعًا ممتازًا للحوارات السابقة، بإشارتهما -بشكل معتاد ودقيق- إلى الآراء ووجهات النظر التي قدمتاها هما أو زملاؤهما في النقاشات السابقة. هذا يظهر تفاعلًا مع ما أنجزتاه؛ فالطلاب لم يشيروا فحسب إلى النقاشات السابقة، بل قارنوها ومايزوها من القضايا الآنية التي تُدار تحت

الحوار، وبينوا أوجه الشبه والارتباطات بينها. كل هذا يشير إلى تقدم في مهارات الطلاب الإدراكية والخطابية. هذه النتائج تعكس تلك التي توصل إليها تريكي (٢٠٠٧م)، حيث وجد -بعد ممارسة برنامج مشابه للفلسفة للأطفال- أن الحوار الصفي شهد تحسنًا في الكم والنوع، وأن علامات الطلاب الإدراكية ارتفعت ارتفاعًا واضحًا.

يظهر النص المكتوب تقدمًا كلما تحسنت جودة ردات فعل الأطفال مع الوقت. في الجلستين الأولى والثانية، قدم الطلاب إجابة معللة بأسباب بسيطة، عادةً حفزها المعلم. في الجلسة الثالثة، كانت التفاعلات تطول، وتحتوي على تعليلات حالية لإجاباتهم التي ازدادت تعقدًا وتركيبًا:

سام: لماذا لم يرغب بلقاء كبار السن؟

أماندا: ربما وجده مملًا. لقد كان خجولًا للغاية، لكن حين ذهب وجد الأمر رائعًا، وكان مهتمًا بأجهزة الكمبيوتر والأقراص وما شابهه.

سام: لأنه لم يكن معتادًا على لقاء كبار السن؛ لذلك كان خائفًا.

في ردة فعل أماندا، تشير لسببين لتحفُّظ الشخصية (ستيفين): سيجدها مملة، وكان خجولًا. تستمر في عملية الربط بين هذه النقاط في شرحها: أولًا تصرح بأنه كان رائعًا، مما يلغي كونه خجولًا، وثانيًا أن كبار السن كانوا يشاركونه اهتمامات مشابهة، بإشارة إلى أنهم يملكون أشياء مثيرة للاهتمام لمناقشتها، الشيء الذي لن يزحزح من خوف ستيفن من الضجر فحسب، بل ستزيد الاهتمامات المشتركة من ثقته ليتحدث. هذه الاستجابة تتضمن السبب الذي لم يُعَيَّن في أن الأطفال -ثم ستيفن- مهتمون بأجهزة الكمبيوتر والأقراص. أضاف هذا السبب المستنبَط -على الرغم من أنه لم يُوضَّح- وزنًا لحجة أماندا في أن مخاوف ستيفن تبددت (سوارتز وباركس ١٩٩٤م.(

فورًا بعد أماندا، تعطي سام حججها في أن ستيفن لم يكن خائفًا. أشارت ردة الفعل هذه إلى تطور الحوار بين الطلاب مستقلًا عن تدخلات المعلم. يظهر الدليل المستقى من الفيديو أنه على الرغم من أن استجابة سام كانت ذات علاقة -لكن بشكل ما مستقلة- أعطتها أماندا التفاتة سريعة في نهاية دورها. على الرغم من أن هذه الالتفاتة لم تكن سام معترفة بها جسديًّا، ما زال معناها حاضرًا، واستُوعِبت الإشارة غير اللفظية لإسهامها. بعد إجابة سام، أومأت أماندا برأسها إشارةً إلى موافقتها. هذا يظهر أن سام استمعت لنقاط أماندا واستوعبتها، واستطاعت أن ترد عليها بأسلوب مهذب لضمان استمرار الحوار. يظهر هذا أن كلتا المتحدثتين أنشأتا علاقة مرتبطة بالاستماع، وأن اختيار المتحدث لمصطلحاته وترتيبها ذواتا أثر على المستمعين. هذا بجانب الرسائل غير اللفظية التي تجعل من الحوار ذا مغزًى، وتقلل من التكلف الذي كان موجودًا في الحوارات المبكرة (ويلكينسون ١٩٩١م.(

أظهرت الملحوظات الميدانية المأخوذة خلال التساؤلات مع الفصل بأكمله أن الفتيات نقلن المعرفة من النقاشات الجماعية إلى حيز التساؤل. دُوِّن النقاش التالي في الملحوظات الميدانية خلال عمل الصف بأكمله في الجلسة السابعة:

ديف: لماذا وافقت على أن تُلتقَط صور لها؟

ميلاني: كانت وحيدة وأرادت صديقًا. ظنت أن هذا سيساعده وسيصبح صديقًا لها.

هذا الحوار يظهر أن ميلاني، (التي تعد الأكثر تحفظًا في المجموعة) تستعمل إجراءات معقدة في عملية التفكير، وقد لاءمت المهارات اللغوية اللازمة للتعبير عن آرائها، وأدت الإحالة المرجعية للبرهان المستعمل هنا من جلسة سابقة إلى توضيح حجتها. هذا مثال من بين عدة أمثلة وُجِدت ضمن الملحوظات الميدانية التي تشير إلى أن الطلاب قادرون على تمرير ما تعلموه من الجلسات الجماعية إلى سياق مختلف: تساؤل صفي كامل. استعمل الأطفال الأنماط اللغوية التي نمذجها المعلم، ومارسوها في حوارات جماعية ضمن سياقات أخرى دون الحاجة إلى تشجيع المعلم عليها. أعطت ميلاني رأيها ودعمته بحجة مقتضبة ومقبولة. هذا مثال على مهارات لغوية مركبة، تظهر

عمق التفكير الذي تقدر عليه ميلاني، ولن يمكن ملاحظته في استجابتها الكتابية. تشير حقيقة أن مهاراتها تُوَجَّه من سياق إلى آخر إلى أن تلك المهارات تتكامل مع خزينتها اللغوية، وتُستعمَل بطريقة تلقائية، مما يظهر تطورًا حقيقيًّا في المهارات اللغوية.

سواء كانت التطورات في المهارات الفكرية تُستوعَب ضمن مجالات وموضوعات أخرى أو لا، ليست قضية هذا البحث معنية بها. على أي حال، أظهر الطلاب ثقة بعملهم خلال المنهج، فساعدهم هذا على تحصيل أعلى في المواد الأخرى. أنجيلا تحديدًا أظهرت تغيرًا واضحًا في سلوكها تجاه العمل المدرسي. تغيرت عاداتها، حيث أصبحت أكثر استقلالًا ومرونةً في التعامل مع المهام، ومحاولة إنجازها بمفردها أولًا قبل أن تطلب المساعدة، مما يظهر إيمانًا أكبر بقدراتها. تؤكد هذه المشاهدات وجهات نظر هاينز (٢٠٠٨، ١٢)، حيث تصرح بأن المشاركة المستمرة في التساؤل الفلسفي "تسهم في تنمية وعي الفرد ومرونته". كم يُعزى مقدار هذا التقدم إلى البرنامج الفلسفي المقام، وإلى أي أحد كان؛ نتيجةً لتعامل المعلم الخاص معها ومع الطلاب، فهذا لا يزال موضعًا للنقاش، لكن الأثر على أدائها لا يمكن إنكاره.

التقييم الفعال يظهر ارتفاعًا في مهارات التفكير الناقد

عدَّ بلوم وكراثول وماسيا (١٩٥٦) القدرة على التقييم Evaluation أعلى تقييم في مهارات التفكير. يوافق فيشر (٢٠٠٥م) أن القدرة على التقييم أساس للتفكير الناقد، حيث يمكن للأطفال تطوير معيارية لقياس الأفكار والجدالات والأدلة والأفعال، واستعمالها. في هذه الدراسة، كان التقييم محدودًا في الحديث المتعلق بتقرير قيمة العبارة أو السؤال. تضمنت كذلك حديثًا عن أي الأسئلة يتوجب دفعه إلى الصف بأكمله. كل الطلاب أظهروا دليلًا على التقييم خلال البرنامج عندما وضعوا في الحسبان أيًّا من الأسئلة ستُنتخَب. مع نهاية البرنامج، أظهرت التقييمات تقدمًا في بنيتها نحو صورة أرقى. عدل الطلاب تقييماتهم وتعليقاتهم السابقة، وتبينوا الاستدلالات غير الواضحة في الجدالات عندما وضعوا استنتاجاتهم (ويلكينسون ١٩٩١م). كل الطلبة الأربعة في موضع الدراسة أظهروا تقدمًا في تقييماتهم، أما أماندا وسام فبرهنتا على تحسينات كبرى في مهاراتهم.

أماندا أظهرت مهارة تقييم عالية في إسهاماتها عندما ناقشت سؤال استدلال مخادع:

المعلم: كيف أظهر أنه كان جزءًا من الحدث؟

أنجيلًا: ربما ضحك.

أماندا: أعتقد أنه كان جزءًا منه لأنه كان مسترخيًا وينظر إلى الآخرين، في حين هم يضحكون.

تأخذ أماندا إسهام أنجيلا وتعدل عليه عوضًا عن رفضها تمامًا. إذن هي توافق أنه كان ضمن المشهد، لكنه لم يشارك جسديًّا في الضحك عاليًا. تشير هنا إلى أنه أظهر اتصالًا داخليًّا بأولئك الذين يضحكون. جملتها أكثر غموضًا من أنجيلا، وتستعمل فيها إشارة الظن بقولها "أعتقد". يلطف استعمال هذا التركيب اللغوي -بطريقة ما- من رأيها الذي قررته، بالإضافة إلى الغموض الذي يجعل من تقييمها للواقعة أكثر رقيًّا من أنجيلا.

على الطلاب أن يكونوا شاملين تجاه تقييمهم الأسباب عند استخلاصهم النتائج، فإن كانوا يفكرون تفكيرًا ناقدًا فعليهم وضع كل وجهات النظر في الحسبان قبل اتخاذهم لقرارهم، وعليهم أن يكونوا مستعدين لتغيير آرائهم إن تطلب الأمر. يستطيع الطلاب أخذ قرارهم في قبول النتائج بتحديد ما إذا كان ثمة عيوب في التعليل أو الحجج. إن كانت هناك أي مغالطات في الحجج فيمكن حينها تحدي النتيجة المستخلصة. برهن الطلاب على تفاعلهم في هذا النوع من التفكير الناقد (سوارتز وباركس ١٩٩٤.(

ضُمِّنت عناصر التقييم مرارًا في عدد من استجابات الأطفال، حيث ضُمِّنت تضمينًا مختلفًا. عندما طُلِب منهم تسويغ اختيارهم لسؤال "ما حجم البحيرة؟" قالت سام: نعم؛ لأنها يمكن أن تكون طويلة، قصيرة، واسعة، ونستطيع حينها إعطاء آرائنا. على الرغم من أن استجابتها كانت متضمنة "رأيًا" و"قدمت برهانًا"، فقد كانت أيضًا تقييمًا لمدى وثاقة الصلة بين السؤال والموضوع. يجادل سوارتز وباركس (١٩٩٤) جدالًا أوسع بأن الاستنتاجات المستخلصة من عملية جدلية لا يجب أن تُقبَل ما لم تكن الحجج التي تدعمها تسوغ الاعتقاد بها. عندما كان الطلاب يقيِّمون الأسباب استعملوا معايير التفكير الناقد التي أتاحت لهم القدرة على التفريق بين الأسباب المقنعة وخلافها.

دليل على الوعي بالأفكار أظهر تحكمًا في مهام التفكير العليا

أظهر الطلاب أيضًا تفاعلًا في الأنشطة فوق الإدراكية أو الواعية بالأفكار خلال جلسات الفلسفة للأطفال. بسبب طبيعة الأفعال الواعية، كانت البراهين لهذا النوع من الأنشطة محدودة. يجادل فيشر (٢٠٠٥م) بأن التفكير بعملية التفكير يمكِّن الطلاب من اكتساب قدرة أكبر على التحكم بمعرفتهم وطريقة تفكيرهم. لا يوفر التعليم المتمركز حول المناهج فرصًا مشابهة للانغماس في تجربة فكرية مشابهة؛ فالبرهان الذي يتضمن العمليات فوق الإدراكية للطالب يعد مهمًّا. يجادل إرنست (١٩٩٨، ٧٦) بأن اكتساب المهارات فوق الإدراكية يؤدي إلى متعلمين "واثقين ومتمكنين، يمكنهم تطبيق معارفهم ومهاراتهم في أماكن أخرى". إذا كانت الفلسفة للأطفال بلا شك توفر تجربة من هذا النوع، فإنها تقدم فرصًا لتنمية مهارات تفكير تعد نادرة ضمن التجربة المدرسية المعتادة. سيصاحب اكتساب هذه المهارات فوق الإدراكية وتطبيقها تبعات حسنة للطلاب بوصفهم متعلمين، ولذلك يُعَدَّان قيِّمين جدًّا.

كل الطلبة الأربعة أظهروا ما يبرهن على قدرة فوق إدراكية خلال البرنامج. كان هذا -بالنسبة للمعلم- غير متوقع ومثيرًا للاهتمام. لم يُظهر أي من الطلاب قدرة مشابهة سابقًا، لذا يعد جللًا أن جميع الطلاب أظهروا هذه المهارات في البرنامج. لا يزال إظهار الطلاب قدرتهم على أفعال فوق إدراكية قبل البرنامج أو لا- غير مؤكد، لكن ما كان واضحًا أن الفلسفة للأطفال أعطتهم الفرصة والثقة للتعبير عن هذه الإمكانات. تتحدث سام مباشرة للمعلم قائلة: أنت جيد لأنك تساعدنا في تعلم الأشياء، تساعدنا في فهمها بأنفسنا بجعلنا نفكر فيها.

في هذا المثال، أظهرت سام مثالًا على قدرتها على تأمل عمليتها الفكرية بطريقة عميقة. لقد أمعنت التفكير في طريقة تعلمها، وكيف أن المعلم يساعدها في عمليتها التعليمية. بالإضافة إلى أن هناك تضمينًا بأنها تفضل مساعدة المعلم إياها في استنتاج الأشياء بنفسها على اكتساب المعارف اكتسابًا تلقينيًّا.

في الجلسة الثالثة، ينبثق الحوار التالي عند مناقشة الطلاب لماذا اختاروا هذا السؤال للإجابة عنه. هذا يعد مثالًا مضافًا على المهارة فوق الإدراكية في أن الطلاب يستوعبون لماذا من الجيد الحديث ضمن مجموعة:

سام: إنها تجعلك... عندما تتحدث مع الآخرين فهذا يجعلك تتحدث عن الأشياء التي تحبها فيهم [مع اعتبار الأسئلة التي طرحت]عوضًا عن التحدث عن نفسك.

أنجيلا: [تظهر موافقة ضمنية] ولدينا ما نتحدث عنه أكثر، وما نراه في أنفسنا أيضًا.

يستمتع الأطفال بوضوح بفرصة الحديث لتحديد أي الأسئلة عليهم أن يختاروا لتُقدَّم إلى صف التساؤل، وقدرتهم على رؤية منفعة طريقة العمل هذه. تفكر سام وأنجيلا بوضوح عن إستراتيجيات التعلم التي تمارسانها وتقيِّمان فعاليتها، وتعبران عن تفضيلهما للعمل الجماعي على الفردي. هذا يشير إلى عمق في الفكر والاستيعاب للمنافع التي تكمن في الحديث المتعاون. هناك قبول واسع في الساحة المعرفية لتفاعل مشابه يساعد على تنميتهم، ليس من الناحية اللغوية فحسب، بل في جميع جوانب التعلم (انظر على سبيل المثال، واتكنز ٢٠٠٧، ٣٩). وكما يصرح بردن (١٩٩٨، ٧:(

تعد المعرفة فوق الإدراكية لعملية تفكير المرء سمة مميزة للمتعلّمين الناجحين.

على الرغم من أن الحديث فوق الإدراكي محدود في الحوار، يُنظَر إلى كل الوقائع بأهمية بالغة. بالإضافة إلى أن الحوار يتضمن عدة أمثلة قد لا تعد فوق إدراكية، يمكن استنتاج أن نشاطًا فوق إدراكي أدى إليها.

خلاصة

أدت الدراسة إلى استيعاب أعمق لأهمية الفلسفة للأطفال ومجتمعات التساؤل بوصفه أسلوبًا لتعزيز التربية الحوارية وتطوير الملكة اللغوية لدى الأطفال. وقد أظهرت أن الأساليب الحوارية في التعليم تسمح للأطفال الذين حصلوا على درجات متدنية في الاختبارات المعيارية بإظهار قدرة على استعمال مهارات تفكير عليا تُربَط عادةً بأطفال لديهم قدرة كتابة وقراءة عالية.

عندما أُعطِيَ الطلاب القدرة على العمل ضمن أزواج ومجموعات صغيرة لصياغة أسئلتهم الخاصة وقياس إمكان هذه الأسئلة في توليد الحوار، استعملوا مهارات لغوية عليا، خاصةً عندما كانت موضوعات النقاش تتحدث عن مفاهيم متعلقة بالسلوكيات الإنسانية. في هذه السياقات، استجاب الأطفال باستغلالهم لتجاربهم الشخصية بمقاربتها والتنظير بناءً عليها- لأفعال الشخصيات في القصص التي عُرِضت عليهم. أجبرت الجودة المتجلية في الحوارات المعلم على إعادة تقدير إمكانات الأطفال، ومساءلة نتائج اختبارات القراءة المعيارية فيما إذا كانت مؤشرًا صادقًا على قدرتهم الفكرية.

في تجربتهم مع الفلسفة للأطفال، أظهر الطلاب مهارات تفكير ناقد ومهارات تواصل واستماع عالية. تدعم النتائج مفهوم ويلز وأراوز (٢٠٠٦م) في أن مشاركة الطلاب في نشاطات حوارية تؤدي إلى تعليم أكثر كفاءة. أعطى الانتقال من الحوار الأحادي إلى الثنائي الأطفال قدرة على التعبير، ومكنهم من استيعاب أسئلتهم وآرائهم ثم الإيمان بأهميتها، وجعلهم قادرين على المشاركة مشاركةً جماعية في صنع المعنى، سامحةً لهم بالتطور بطريقةٍ ما كانت لتحدث لو كانوا بمفردهم. أظهرت كذلك وجود ما يبرهن على ثقة عالية وقدرة على الحديث على الملأ أمام الصف بأكمله.

ليس طول الحوارات فحسب ما ازداد خلال البرنامج، بل ازداد تعقيد الجدالات عبر الجلسات وتطوُّر الحجج فيها، مما يشير إلى تقدمٍ في مهارات الأطفال اللغوية مشابهٍ لما توصل إليه مجلس كلاكمانشير (Clackmannanshire Council تريكي ٢٠٠٧م). تساعدنا الدلالة التي يمكن استخلاصها في التعرف إلى الدور المركزي الذي يشارك به التواصل الشفهي في التنمية الإدراكية.

تثير هذه الدراسة قضايا مهمة بالنسبة للباحثين المهتمين بالحوارية. ومتابعةً لكينيدي (٢٠٠٦م)، نحن الآن نسائل كفاءة اختبارات القراءة المعيارية التي تصنف الأطفال إلى "دون المستوى"، أو "فوق المتوسط"، أو "متوسطًا"، تؤدي تعريفات مشابهة إلى تعامل من قبل المعلم قد لا يكون في مصلحة الطفل. في الحقيقة، قد تؤثر اختبارات من هذا النوع سلبًا على الطفل، وسم "قارئ سيئ" عادةً يشير إلى قدرة منخفضة، مما يؤثر في توقعات المعلم من الطفل فيقلل من توقعات الأطفال من أنفسهم. تُعَد نتائج اختبارات القراءة تقديرًا دقيقًا للطفل، وتُستعمَل كثيرًا في فصل الأطفال الذين حصلوا على درجات مقاربة ضمن مجموعات خاصة. نتيجةً لذلك، يحصل أولئك الذين حصلوا على درجات قراءة متدنية على مناهج ربما لا تناسب قدراتهم الفكرية.

تقترح الأدلّة الموضحة هنا التي تجمّعها الفلسفة للأطفال تجميعًا أوسع في المشاريع المدرسية أن الأساليب الحوارية في التعليم يمكنها تحدي النمط السائد والمهيمن للاختبارات المعيارية بوصفها مقياسًا دقيقًا لقدرة الطفل، وتغير من الطريقة التي ينظر بها المعلم إلى الطفل. أظهر عدد من المعلمين في هذا المشروع دهشتهم من الإسهامات الشفهية من الأطفال الذين عُدُّوا دون المستوى بسبب درجاتهم المتدنية في اختبارات القراءة، عندما شاركوا في الفلسفة للأطفال. بالنسبة لعدة معلمين، غيَّر اعتماد الفلسفة للأطفال من تنظيم الصف المدرسي، وأدى إلى مخرجات أفضل بالنسبة للأطفال الذين عدَّتهم الاختبارات المعيارية أقل إنجازًا أو دون المستوى.

يقترح هذا البحث أنه حين تُقدَّر أصوات الأطفال ويُعطَون المساحة الكافية يصبحون قادرين على تحقيق ما لا تتوقع الاختبارات المعيارية منهم تحقيقه. لسوء الحظ، الأدوات التقديرية المستعملة ضمن آليات كمية وضعية لديها مكانة أعلى من تلك التي تقيس الجانب النوعي. هذا يشير إلى أننا نحتاج نظرية تعطي أهمية للجانب النوعي في تقييم أصوات الأطفال، على نقيض النظام المهيمن في تقييمهم. نؤمن أن الحوارية لديها الإمكان لتحدي الوضعية في كونها الاعتقاد السائد في التعليم. إنها أداة مهمة بالنسبة لأولئك الذين يريدون أن تتضمن النظرية أهمية لصوت الطفل، بحيث إذا أمكننا سماع صوت الطفل نستطيع حينها تحدي الاعتقاد العلمي الوضعي الذي يتمثل في اختبارات القراءة المعيارية. نحن بحاجة إلى مزيد من البحث الذي يركز تحديدًا على استعمال أساليب تعليم حوارية مع طلاب تُظهر نتائج الاختبارات المعيارية أنهم أقل إنجازًا؛ لاختبار نتائج هذه الورقة في أن هذه الأساليب توفر مؤشرًا أفضل لقدرة الطالب، وتنمي من مهام التفكير العليا لديه.

References


Alexander, R.J. 2006. Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. 3rd ed. New York:Dialogos.

Alexander, R.J. 2009. Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. Part 2: The future. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.

Bloom, B., D. Krathwol, and B. Masia. 1956. Taxonomy of educational objectives. New York: David McKay.

Burden, D. 1998. Thinking through the curriculum. London: Routledge.

Cleghorn, P. 2002. Thinking through philosophy. Blackburn, UK: Educational Printing Services.

Collins, A., J. Seely Brown, and S. Newman. 1993. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In Thinking children and education, ed. M. Lipman, 233–43. Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Denscombe, M. 2007. The good research guide for small-scale research projects. Milton Keynes: Open University Press.

Dillon, J.T. 1990. The practice of questioning. London: Routledge.

Ernest, P. 1993. Recent developments in mathematical thinking. In Thinking through the curriculum, ed. M. Williams and D. Burden, 113–34. London: Routledge.

Fisher, R. 2005. Teaching children to think. 2nd ed. Hemel Hempstead, UK: Simon and Schuster Education.

Fisher, R. 2008. Teaching thinking. Philosophical enquiry in the classroom. 3rd ed. London and New York: Cassell.

Haynes, J. 2008. Children as philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom. 2nd ed. London: Routledge-Falmer.

Kennedy, D. 1996. Young children's moves: Emergent philosophical community of inquiry in early childhood discourse. Critical & Creative Thinking 4, no. 2: 28–41.

Kennedy, D. 2006. The well of being: Childhood, subjectivity, and education. New York: State University of New York Press.

Lipman, M. 1988. Philosophy goes to school. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Lyle, S. 1996. Making meaning: The voices of children talking about a dramatised story. Educational Studies 22, no. 1: 83–98.

Lyle, S. 2008. Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from class-room practice. Language and Education 22, no. 3: 224–40.

Martin, J.R. 1993. Thinking and literacy. In Thinking children and education, ed. M. Lipman, 213–24. Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Mehan, H. 1979. Learning lessons: Social organisation in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mercer, N. 2000. Words and minds: How we use language to think together. London: Routledge.

Murris, K. 1990. Philosophy with pre-literate children. Thinking 14, no. 4: 23–33.

Olsen, D. 1977. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. Harvard Educational Review 47, no. 3: 257–81.

P4C.com. 2010. About P4C. http://p4c.com/about/p4c (accessed May 4, 2010).

Sinclair, J., and M. Coulthard. 1975. Towards an analysis of discourse. Oxford: Oxford University Press.

Splitter, L.J., and A.M. Sharp. 1995. Teaching for better thinking: The classroom community of enquiry. Melbourne, Australia: Acer.

Swann, J. 2007. Designing 'educationally effective' discussion. Language and Education 21, no. 4: 342–59.

Swartz, R., and S. Parks. 1994. Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction. A lesson design handbook for the elementary grades. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software California.

Topping, K.J., and S. Trickey. 2004. Philosophy for Children: A systematic review. Research Papers in Education 19, no. 3: 365–80.

Trickey, S. 2007. Promoting social and cognitive development in schools: An evaluation of 'Thinking Through Philosophy'. Paper presented at 13th International Conference of Thinking, June 17–21, in Norrkoping, Sweden. ¨

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. Ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. 1987. Thinking and speech. Trans. N. Minick. In The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology, ed. R.W. Rieber and A.S. Carton, 251. New York: Plenum.

Watkins, C. 2007. Classrooms as learning communities. What's it in for schools? London: Routledge.

Wegerif, R. 2008. Dialogic or dialectic? The significance of onotological assumptions in research on educational dialogue. British Education Research Journal 34, no. 3: 347–61.

Wells, G. 2007. Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. Human Development 50, no. 5: 244–74.

Wells, G., and R. Arauz. 2006. Dialogue in the classroom. Journal of Learning Sciences 15, no. 3: 379–428.

Wertsch, J.V. 1991. Voices of the mind. New York: Harvester.

Wilkinson, A. 1991. Evaluating group discussion. Educational Review 43, no. 2: 131–42