خلق مساحة فلسفية في القرائية المبكرة مع قصة بيوتي الصغيرة LITTLE BEAUTY لأنتوني براون ANTHONY BROWNEوفيلم كينج كونجKING KONG

تأليف :كارين موريس، فورشا رانشود

الانتسابات :كلية التربية، جامعة كيب تاون، كيب تاون، جنوب أفريقيا

مدرسة شري بهارات شاردا ماندير، جوهانسبرغ، جنوب إفريقيا

المصدر / Murris, K. & Ranchod, V., 2015, 'Opening up a philosophical space in early literacy with Little Beauty by Anthony Browne and the movie King Kong', *Reading &Writing,* Vol.6

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: إلهام حسين

تدقيق: علوي السقاف

تبدأ المقالة بتحديد السياق التعليمي لجنوب إفريقيا لمشروع بحثي لمرحلة الدراسات العليا عن القرائية المبكرة في المرحلة التأسيسية (من 4 إلى 9 سنوات). يدرس البحث الطرق التي يمكن أن تحل بها الفلسفة مع الأطفال (P4C) المشاكل الحالية في الفهم القرائي. وتقدم المؤلفة الثانية تقريراً عن بحثها الإجرائي في الفلسفة مع الأطفال P4C مع طلابها إضافة إلى ملاحظاتها لأحد فصول الصف الثاني في مدرسة بالقرب من جوهانسبرج. يُظهر البحث أن الكتاب المصور: بيوتي الصغيرة لأنتوني براون (Little Beauty by Anthony Browne) يخلق حيزاً فلسفياً يتيح للأطفال الاستفادة من تجاربهم الحياتية ومعارفهم المسبقة. كما يكشف المشروع عن عمق تفكيرهم عند إجرائهم روابط نصية بين قصة بيوتي الصغيرة وفيلم كينج كونج. وتمكِّن المساحة الفلسفية الميسَّرة الأطفال من إنشاء روابط فلسفية معقدة بين مشاعر الغضب والسلوك التدميري والأبعاد الأخلاقية-السياسية للعقاب. من المحاور المهمة في هذه المقالة تأملات الكاتبة الثانية حول تغير ممارساتها القرائية كأم وكمعلمة للمرحلة التأسيسية بشكل جذري نتيجة لهذا المشروع. ويختتم المقال بتقديم نتائج تخص تعليم القرائية المبكرة في جنوب إفريقيا.

القرائية المبكرة في جنوب إفريقيا

إن الأسباب المعقدة للضعف القرائي في المدارس الحكومية في جنوب إفريقيا موثقة توثيقاً جيداً (Fleisch 2008, 2012; National Education Evaluation and Development Unit 2013). ولكن لوحظ أن أطفال الطبقة المتوسطة أيضاً – في جنوب إفريقيا – متأخرون في الإتقان القرائي مقارنة بأقرانهم في أماكن أخرى، وأن من غير المرجح أن يتغير الوضع قريباً (Fleisch 2012:1). قُيّم الطلاب في جنوب إفريقيا عام 2006 وعام 2011 عبر دراسة التقدم الدولي في القراءة، بيرلز (PIRLS)، وهي دراسة دولية مقارنة تقيس مهارات القراءة لدى طلاب الصف الرابع. كان الفهم القرائي أساس الاختبار الكتابي في عام 2006، والذي شارك فيه ما يقارب 215000 طالباً في 40 دولة (45 نظاماً تعليمياً) وكان من المتوقع منهم (استخدام مجموعة كاملة من استراتيجيات القراءة تتضمن استذكار أفكار محددة والتركيز عليها، والقيام بعمليات استنباط بسيطة ومعقدة، وفحص خصائص النص وتقييمها (Howie et al. 2007:13). «نظراً لأن أداء طلاب الصف الرابع والخامس في جنوب إفريقيا كان منخفضاً جداً مقارنة بأقرانهم في الأنظمة التعليمية الأخرى المشاركة، فقد أُعيد تصميم الاختبار الخاص بجنوب إفريقيا في عام 2011 وقُدّم كقياس أساسي جديد. أما اختبار بيرلز القبلي PrePIRLS فهو اختبار أقصر وأسهل لطلاب الصف الرابع، يمتاز بقلة تركيزه على مهارات القراءة العليا ويقدَّم بجميع اللغات الرسمية الإحدى عشر.(Howie et al. 2012:7)

من النتائج المقلقة لاختبار بيرلز PIRLS عام 2006 عدم تمكن أي من طلاب اللغات الإفريقية في جنوب إفريقيا من الوصول للمعيار الدولي العالي سواء على مستوى الصف الرابع أو الخامس، وأن 17-18% فقط من المتعلمين في جنوب إفريقيا وبلغتين فقط (الأفريكانية والإنجليزية) يمكن اعتبارهم قراء أكفاء (Howie et al. 2007:28). لذلك، لم تُختبر مجموعات اللغات الإفريقية في بيرلز عام 2011، وإنما فقط الطلاب الذين اختبروا سابقاً باللغة الأفريكانية أو الإنجليزية (وفي الصف الخامس فقط (Howie et al. 2012). وعلى الرغم من أن اختبار بيرلز القبلي PrePIRLS والذي أقيم عام 2011 كان أسهل إلا أن نسبة قليلة (6%) تمكنت من القراءة بمستوى متقدم (Howie et al. 2012:112). ومن الجدير بالذكر، أن المعلمين يقضون معظم الوقت في تعزيز مهارات القراءة الأساسية بدلاً من زيادة التركيز على «المهارات الاستنتاجية». حيث تقدَّم مهارات القراءة الأكثر تعقيداً «في مرحلة متأخرة جداً لطلاب جنوب إفريقيا مقارنة بالدول الأخرى (Howie et al. 2012:112). «علاوة على ذلك، «يميل الطلاب المطلعين [على هذه المهارات] في مراحل مبكرة إلى تحقيق درجات أعلى في القراءة (Howie et al. 2012:114). «وباستثناء بعض الحالات، وُجد أن القليل فقط من المعلمين استخدموا أدب الطفل. وفي المقابل ازدادت شعبية الكتب المدرسية وكتب التمارين وأوراق العمل (Howie et al. 2012). ما أسباب ذلك؟

تمت مواءمة معايير تقييم اختبار بيرلز 2006 مع المعايير الوطنية لسياسة المناهج الدراسية (Howie et al. 2007) وأثرت نتائجها التي كانت «أسوأ من المتوقع بكثير (Howie et al. 2012:15) «على تدريب المعلمين وعلى السياسات الوطنية والإقليمية وعلى استراتيجيات التدخل في القراءة. وفي محاولة لضمان توفير تعليم أساسي جيد للفقراء في جنوب إفريقيا، قُدِّم تدخلان وطنيان مهمان بعد بيرلز 2006، ولا زالا يعملان كخط أساس خارجي مهم لتحقيق المعرفة القرائية في الصفوف 4-5. يتضمن هذان التدخلان منهجاً وطنياً جديداً منقحاً، وهو بيان سياسة المناهج والتقييم (CAPS). وقد طُرح هذا المنهج إلى جانب كتب تمارين وطنية موحدة للصفوف من 1 إلى 6 تهدف إلى تحسين ممارسات الفصل الدراسي بالإضافة إلى التقييمات الوطنية السنوية (ANAs) مع التركيز على التعلم في الصفوف 1-6 (Department of Basic Education 2011:5). تزعم وزارة التعليم أن الاختبارات السنوية ANAs لعامي 2013 و2014 أظهرت تحسناً في النتائج، لكن الحذر واجب: فعلى الرغم من مراقبة القسم، إلا أن الأدلة القولية تشير إلى إمكانية تدخل المعلمين في العملية (عبر مساعدة الأطفال أثناء الاختبارات مثلاً). يميل المعلمون إلى التدريس من أجل الاختبار، وبما أن الاختبارات تُجدّد عاماً بعد عام، لا يمكن إجراء مقارنات موثوقة بين المدارس وعبر السنوات (Department of Basic Education 2014).

انتُقد محتوى ومستوى الاختبارات السنوية ANAs على نطاق واسع(Howie et al. 2012:4) ، ويعود ذلك جزئياً إلى التوقعات المنخفضة من الأطفال كقراء ناقدين. يزعم مؤلفو تقرير بيرلز PIRLS أن «الطلاب يصبحون مفكرين ناقدين ومبدعين من خلال القراءة المستقلة وفي الصف (Howie et al. 2012:17). «ويوضح مشروع البحث الإجرائي الموضح في هذه المقالة كيف أن نهجاً للتدريس والتعلم يدعى الفلسفة مع الأطفال (P4C) يوفر فرصاً فريدة لتدريس التفكير النقدي والإبداعي في سياق القرائية المبكرة

في جنوب إفريقيا .(Murris 2014a, 2014b) ويعد هذا بحثاً هاماً لأن نتائج الاختبارات الدولية إضافة إلى أحدث اختبارات قسم التعليم الأساسي (ANAs (DBE 2011 تشير إلى أن متعلمي الصف الرابع (خاصة وليس حصراً) في مدارس جنوب إفريقيا ضعيفة الموارد يواجهون صعوبة مع مهام التفكير والاستدلال مثل الفهم وحل المشكلات .(Zimmerman 2014) لاحظ فليش Fleisch (2012)أن المعلمين يعتمدون بشكل كبير على الإلقاء والتكرار مع تضييق مجال صنع المعنى والفهم. ولحل هذه المعضلة المتمثلة في ضعف التحصيل القرائي، يقترح على المعلمين التركيز على «الممارسة التعليمية» النادرة: أي تعليم القراءة باستخدام مخططات القراءة المبنية على الصف أو المستوى (أو ما يسمى أدوات القراءة الأساسية.(Fleisch 2012) (Basic Readers)

مأزق مفتعل

يقدم فليش Fleisch ما يسمى «مأزقاً مفتعلاً .(Law 2007:203) «وذلك بتقديم نقاش يفترض وجود خيارين متناقضين، في حين يُحتمل وجود بديل ثالث. برزت على الساحة في بريطانيا بدائل محتملة. على سبيل المثال، في مراجعة كامبريدج الابتدائية – والتي اعتبرت لعقود المراجعة الأكثر شمولاً للتعليم الابتدائي في المملكة المتحدة – قدمت اقتراحات لتغيير الأساليب التربوية لتشميل المزيد من الإبداع والخيال والعلاقات الحوارية بين الطلاب والمعلمين .(Alexander, Hofkins & Northen 2009:24) ويركز التقرير على مهارات التحدث في الفصول الدراسية لتعزيز التفكير والتعليل والتعلم، ويشير إلى أن من الضروري «إعادة التفكير جذرياً في ... اللغة والخطابة والقرائية (Alexander et al. 2009:24) «وقد ذُكر منهج الفلسفة مع الأطفال (P4C) بشكل خاص في سياق «الاستكشاف والمعرفة والفهم والاستيعاب .(Alexander et al. 2009:23) «نركز في هذه المقالة على مشروع بحث عملي للفلسفة مع الأطفال حيث نفسر استجابات الأطفال الفلسفية لكتاب مصور للمؤلف والرسام الحائز على جوائز: أنتوني براون Anthony Browne.

ترى جوانا هاينز (2003) Joanna Haynes أن تركيز P4C على الاستجابات الفلسفية على النصوص مفيد للقرائية لأنه يساعد الأطفال على تطوير حسٍ بالقوة كقرّاء. ويوفر المنهج النقدي مساحة للطلاب لطرح أسئلتهم المفتوحة ولـ «تحدي.. الكلمة المطبوعة وإجلالها والاحتفاء بها .(Haynes 2003:29) «إضافة إلى ذلك يُشجّع الأطفال الصغار جداً في جلسات P4C على التفاعل مع النصوص على مستوى عميق، وتحقق «الطبيعة التفكرية وإدارة الطالب لعملية التعلم موازنة ممتازة ضد التعلم السريع والمركز « (Haynes 2003:30)في مناهج القرائية المعتمدة على المهارات.

قبل وقت طويل من مراجعة كامبريدج الابتدائية، خلص كل من مروز وسميث وهاردمان Mroz, Smith and Hardman (2000)إلى أن التركيز على تعلم الموضوع والمحتوى في المناهج الدراسية، في سياق المنهج القرائي الإلزامي في المملكة المتحدة، جاء على حساب جودة التواصل والنشاطات الإدراكية المتقدمة محولاً الطلاب لمتعلمين سلبيين ومستجيبين لاستفهامات المعلمين البيانية .(Mroz et al. 2000:387)ورأوا أن على المعلمين أن يضمنّوا إجابات التلاميذ في الأسئلة اللاحقة في عملية يسمونها «الاستيعاب» أي أن «على المعلمين صياغة أسئلتهم بناءً على ما يسبقها مباشرة حتى تكون أسئلة حقيقية – (Mroz et al. 2000:387) «كما هو الحال مثلاً في .P4C ويقارنون ذلك بأسلوب الإلقاء، حيث يستخدم المعلمون قوائم معدّة بأسئلة محددة للتحقق من فهم الطلاب.

يتماشى الحل الذي طرحوه (والذي يتوافق مع منهج (P4C مع النظريات البنائية الاجتماعية للتعلم المقبولة على نطاق واسع (Green .(Murris 2014 &يقدم بولارد (2008) Pollard نظرة عامة لأوجه الشبه والاختلاف بين نظريات التعلم السلوكية والبنائية والبنائية-الاجتماعية. في النموذج البنائي الاجتماعي، يعمل المعلمون مع الأطفال بشكل متبادل و(كما في النموذج البنائي) «تُبنى المهارات والمعرفة عن طريق التجربة والتفاعل ودعم الكبار.(Pollard 2008:182) «

الفلسفة مع الأطفال

توصي ستانلي (2006) Stanley بأن تُضمّن جلسة P4C النموذجية، والتي تستغرق عادة حاولي الساعة، في الجدول الدراسي أُسبوعياً. وترى بأن الحصة الأولى في اليوم الدراسي ستسفر عن أفضل النتائج لأن الأطفال يكونون في هذا الوقت «نشطين ومتيقظين » .(Stanley 2006:30)تتضمن جلسة P4C النموذجية «خطوات» محددة متسلسلة (الشكل 1(

هيكل جلسة P4C

المصدر.Adapted for Stanley, S., 2006, *Creating enquiring minds,* Continuum Books, London :

الشكل 1 :هيكل جلسة الفلسفة مع الأطفال.(P4C)

يُعَدُّ هذا الهيكل الأساسي دليلاً مفيداً للمبتدئين ويمكن أن يتغير وفقاً لسياق التعلم ووتيرة الدرس كما يمكن تكييفه لمتابعة التساؤل أينما يأخذه الأطفال. تختلف الطريقة التي يُدرّب بها المعلمون على تعليم القرائية في جنوب إفريقيا اختلافاً كبيراً عن وتيرة وتسلسل جلسة P4Cالموضحة. أولاً: لا تزيد مدة الحصة المخصصة لسرد حكاية عن 15-30 دقيقة. ويقرر المعلم الموضوع والمحتوى التعليمي مسبقاً. وتتكون إجراءات الدرس النموذجي عادة من مقدمة قصيرة، يليها عرض المعلم للمحتوى التعليمي، ثم تطبيق الطلاب تحت ملاحظة المعلم المباشرة لتقييمهم. ولا يوفر هذا المنهج الكثير من الوقت والتركيز لمساعدة الأطفال على تنمية مهارات التفكير والتعليل.

إن ما يميز برنامج P4C عن غيره من مناهج التعليم هو سماحه للطلاب بطرح أسئلتهم الخاصة واستخدامها كنقاط انطلاق للدروس. وهذه الميزة هي أكثر ما يعاني منه المعلمين في منهج P4C وكثيراً ما تدفعهم لفرض الرقابة ,see Haynes & Murris 2011) .(2012ومن المفارقات أنها الميزة التي يذكرها المتعلمون غالباً باعتبارها أكثر الجوانب تحفيزاً في دروس القرائية (Murris 2014b).

وخلاصة القول إن الأبحاث الوطنية واختبارات القرائية الدولية تشير بوضوح إلى تدني مهارات الفهم لدى طلاب الصف الرابع في جنوب إفريقيا مقارنة بالدول الأخرى. وتشير أبحاث أخرى إلى إمكانية تطوير الإطار المعرفي للمتعلمين من خلال «الحوار، وخصوصاً عند منح الطلاب الفرصة للتحكم بالعملية التعليمية عبر خلق الأفكار والاستجابات التي تعزز التفكير الفصيح .Mroz et al) « .(2000:386وبالتالي تتضح أهمية تعزيز الفهم عبر مناهج القرائية التي تركز على صنع المعنى والتفكير النقدي والتواصل.

إلا أن هناك شرطاً ضرورياً آخر، وهو أن يتم ذلك في سياقات يجدها الأطفال مثيرة ومُرضية. ويشير لوك ودولي وودز ,Luke Dooley and Woods (2011)إلى أن الرأي القائل بأن على الأطفال تعلم التفسير قبل الانخراط في مستويات التفكير العليا رأيٌ ضعيف. أو بعبارة أخرى، هم بحاجة لـ «تعلم القراءة» قبل أن يتمكنوا من «التعلم عبر القراءة .(see e.g. Pretorius 2014) « لا يمكن فصل هذه المهارات كمهام معرفية عن الممارسات «الفكرية والاجتماعية المُعاشة أو المفروضة مؤسسياً .Luke et al) « .(2011:158اعتُبِرت القراءة والكتابة بعد ديوي أفعالاً اجتماعية عملية يجب ربطها بتجارب الأطفال الخاصة & Haynes) .(Murris 2012وتوفر القصص للأطفال سياقات جيدة تمكنهم من طرح الأسئلة وبدء الأنشطة الصفية التي تتطلب منهم التفكير ومناقشة النصوص. وازدادت شعبية الكتب المصورة المختارة بعناية كمصادر للتساؤل الفلسفي مع الأطفال ;ed. Costello 2011) .(Haynes & Murris 2012; Murris 1992; Wartenberg 2009ولكن استخدام الكتب المصورة بهدف الإدراك عملية معقدة من منظور اجتماعي ثقافي، ونحن هنا نقدم تقريراً عن مشروع بحثي لاستخلاص استنتاجات مهمة حول تحدي «السماح» للطلاب بقراءة «عوالمهم المتعددة.(Luke et al. 2011:158) «

مشروع البحث الإجرائي

في عام 2011، بدأت فورشا رانشود Vursh Ranchod مشروع بحث إجرائي نوعي على نطاق ضيق. حيث قررت التركيز على استجابات الأطفال الفلسفية على بعض الكتب المصورة المختارة بعناية. وكان الموضوع الأساسي لمشروعها البحثي هو تنفيذ المنهج التعليمي للفلسفة مع الأطفال (P4C) من أجل استكشاف وتحديد وفهم استجابات الأطفال المعرفية والعاطفية للكتاب المصور، وتحديداً عبر التركيز على «نقطة التحول» (الانعكاس المفاجئ للظروف). وتبين أن البحث الإجرائي هو المنهج الأكثر ملاءمة لأغراضها حيث أنه يجسد قيم ومبادئ البحث القائم على الممارسة وممارسة التفكير الذاتي. إذ أن طريقة البحث هذه تدعم «تساؤل الذات عن الذات « (McNiff 2002:3).تتمثل إحدى النتائج المهمة في إظهار طريقة تغير فهم المرء للممارسة عبر عرض التغير في التفكير بمرور الوقت. ومن المهم أثناء هذه العملية الدورية أن يُبين كيف أن هذه التغييرات جاءت كنتيجة مباشرة لتفكير المرء في أفعاله (McNiff, Lomax & Whitehead 1996:18).لذا كان الاحتفاظ بمفكرة تأملية منهجية أداة بحث مهمة. ويرى كين فينوغراد Ken Winograd (2003)أن مفكرة كهذه تزيد من الاستفادة من العواطف في تحليل البيانات.

ويشير فينوغراد إلى أن «المعلمين يتعاملون مع عواطف وظيفية وأخرى معطِّلة أثناء عملهم في المدارس (Winograd 2003:1642).فيقول:

تنبه العواطف الوظيفية المعلمين للمشكلات حتى يتمكنوا من اتخاذ إجراءات فعالة لمعالجتها. أما العواطف المعطِّلة فتعكس مواقف خاصة بعواطف المعلمين (وبالتحديد المشاعر السلبية كالغضب والاشمئزاز) التي لا تؤدي لفعل إيجابي بل إلى لوم الذات أو الطلاب أو أولياء الأمور أو النظام.(Winograd 2003:1642) .

أصبحت رانشود مشاركةً نشطة في البحث حيث شُجّعت على نقد عملها والتركيز على عواطفها الوظيفية والمعطّلة. جُمِعت البيانات من مصادر مختلفة، وهي: الملاحظة الرسمية لجلسة P4C أجرتها مع بناتها مستخدمة كتاباً مصوراً، وملاحظة غير رسمية لجلستي P4C أجراها معلم ممارس في الصف الثاني مستخدماً كتابين مصورين، وملاحظة غير رسمية لتسجيل فيديو متاح للجمهور لجلسة P4C في مدرسة ابتدائية في المملكة المتحدة .(http:// www.gallions.newham.sch.uk) ونُسِخَت جميع الحوارات التي أُجريت في المنزل ونُشِرت .(Ranchod 2012: E1–E25) كما نُشرت دورة البحث الإجرائي بأكملها .(Ranchod 2012:77) تُقدِم هذه المقالة تقريراً عن بحث رانشود مع أحد الكتب المصورة فقط، وهو كتاب «بيوتي الصغيرة Little Beauty لأنتوني براون (2008.(

بيوتيالصغيرة (Little Beauty)

كتب المؤلف والرسام في مذكراته Playing the shape game (Browne & Browne) عن أحداث حياته التي ألهمت أعماله الفنية. وسلطت التفاصيل التي ذكرها المؤلف عن قصته الضوء على معانيها المعقدة. وهذا سيساعد قراء هذه المقالة على تقدير عمق أفكار الأطفال أثناء استجاباتهم للنص المذكور في البحث الذي نكتب عنه.

تحكي قصة بيوتي الصغيرة حكاية غوريلا وحيدة تملك كل شيء تقريباً باستثناء صديق، فهي حزينة ووحيدة. تواصلت الغوريلا مع حراس حديقة الحيوان التي تسكنها مستخدمة لغة الإشارة معبرة عن رغبتها في الحصول على صديق، فقرروا إعطاءها هريرة تدعى بيوتي الصغيرة. قضت الغوريلا مع الهريرة أوقاتاً سعيدة. ونبهها الحراس بألا تأكل بيوتي الصغيرة، لكن الغوريلا لن تفكر في ذلك أبداً لأنها تحبها (انظر الشكل 2.(

شاهدت الصديقتان يوماً فيلم كينغ كونغ King kong على شاشة التلفاز، وهو فيلم يتعارض بشدة مع طبيعة الغوريلا الرقيقة، فحطمت الغوريلا التلفاز مندفعة بدون تفكير. شك الحراس في أن الغوريلا مسؤولة عن هذا العمل العنيف فهددوا بإبعاد بيوتي الصغيرة. تبادلت الغوريلا وبيوتي نظراتٍ مذعورة لخوفهما على مستقبل صداقتهما. في هذه اللحظة في القصة وهي «نقطة التحول» أو perapateia كما يسميها أرسطو، اعترفت بيوتي زوراً بأنها الجانية. ثم تصل القصة إلى حلٍ سريع غير متوقع: يُغفر الفعل العنيف، وتُنقذ الصداقة! وهكذا تعيش الغوريلا وبيوتي في سعادة وهناء كما في الحكايات الخرافية.

تذكرنا القصة بوضوح بحكاية الجميلة والوحش، وتتبين هذه الإشارة بتكرار ظهور الورود في الكتاب (Browne & Browne 2011:224). ومن الملاحظ أن معلوماتٌ كثيرة مفيدة لفهم القصة لم تُذكر بالكلمات بل ضُمِّنت في الرسومات فقط. مما يعني استحالة تلخيص الكتاب بسبب الفجوة بين النص والصور. يرى براون الفن كشكل من أشكال التواصل ويقول أن صوره «تحكي القصة، وتوصل ما لا توصله الكلمات... أحب أن أُضيف الاختلافات والثغرات..والخيال .(Browne & Browne 2011:45) «فمثلاً استوحى براون كتابه كينج كونج (2005 [1994]) من الفيلم الذي يحمل نفس الاسم والذي كانت الغوريلا تشاهده في كتاب بيوتي الصغيرة عندما اعتراها الغضب، ولكن الكلمات لا تفسر سبب غضبها (انظر الشكل 3) بل يتحتم على القراء اكتشاف ذلك بأنفسهم.

ولكن الغوريلا أحبّ بيوتي

المصدر: Browne, A., 2008, *Little Beauty,* Walker Books, London.

الشكل 2 :ولكن الغوريلا أحبّ بيوتي

وفي ليلةٍ من الليالي شاهدا فيلماً.

ثم غضبت غضباً شديداً**!**

المصدر: Browne, A., 2008, *Little Beauty,* Walker Books, London.

الشكل 3 :غضبت الغوريلا غضباً شديداً.

تتصف أعمال براون بـ «التمديد» المعرفي'cognitively stretching` ، والتفاعل العاطفي بسبب براعته في استخدام نظامي إشارة مختلفين – المرئي والمكتوب – كما توضح بيانات البحث أدناه. ولكن من المهم إعادة التفكير في كيفية ارتباط الكتاب بنصوص أخرى لتقدير مدى تعقيد هذا العمل الفني وللمساعدة في تفسير بعض البيانات البحثية.

في كتاب «كينج كونج» لبراون تأثر تصويره الفني لمشهد الموت الهوليوودي بسبب أنه شهد وفاة أبيه عندما كان في السابعة عشر من عمره. وذكر براون في مذكراته أن والده أصدر «أصواتاً سخيفة» لمدة 20 دقيقة، وأن «تخبطه المفرط قد أضاف للنوبة صفة كوميدية ومسرحية مناقضة للواقع .(Browne & Browne 2011:38) «وأشار للحادث المروع بأنه «التمثيل الإيمائي الأخير لأبي « (Browne & Browne 2011:38)وشبه الكيفية التي سقط بها والده عن كرسيه «بالتصوير البطيء» كسقوط كونج من مبنى إمباير ستيت.(Browne & Browne 2011:38, 96)

أصبح براون بعد هذا الحدث المفصلي مفتوناً بجسد الإنسان وبالموت والمرض والاعتلال، مما دفعه للعمل كرسام طبي في مستشفى مانشستر الملكي في المملكة المتحدة لثلاث سنوات. وكان عليه أن يرسم أدق تفاصيل الجثث المُشرَّحة والعمليات الجراحية البشعة لأغراض تعليمية طبية .(Browne & Browne 2011:32-45) وينسب براون الفضل لهذه الفترة من حياته في جعله رسامًا بارعًا. وتشكل الغوريلا في بيوتي الصغيرة مثالاً على قدرته الفائقة على رسم الأجسام بشكل دقيق ورقيق ودون عاطفة.

يتحدث براون عن حبه للغوريلا وارتباطها بوالده: «عندما أنظر للغوريلا أتذكر والدي، إنها مخلوقات قوية للغاية ومرعبة وقد تصبح عدوانية، إلا أن لها جانباً لطيفاً تعبر عنه بالاعتناء ببعضها وبإظهار المودة وبرعاية أسرها .(Browne & Browne 2011:78) «

تظهر هذه الجوانب المختلفة للغوريلا تدريجياً في فيلم كينج كونج (كما في الغوريلا في قصة بيوتي الصغيرة). ولا تخفى الرسالة السياسية على أحد، حيث يصر براون على أن الوحوش هم البشر الذين يأسرون الحيوانات.(Browne & Browne 2011:92)

غضبٌ مبرر؟

ذكرت رانشود في مشروعها البحثي استجابة طفليها لنوبة الغوريلا العنيفة. فهي متمرسة في استخدام القصص بطريقة تعليمية كونها مُدرّبة كمدرسة للمرحلة التأسيسية في إحدى جامعات جنوب إفريقيا. وكغيرها من المعلمين، كانت تحضر دروسها بعناية بعدد من الأسئلة المحددة بهدف التأكد من فهم الأطفال للنص – ولأنها المعلمة فإن ما يُقبل كمعنىً للكتاب راجعٌ لحكمها. وعندما تعرفت على منهج P4C أرادت تجربته مع ابنتيها ومقارنة مهاراتها في طرح الأسئلة مع مهارات زميلٍ لها يستخدم المنهج في تعليم القرائية للصف الثاني. في هذا الصف، كتب الأطفال الأسئلة والتعليقات التالية حول كتاب بيوتي الصغيرة:

»لماذا أطفأت الغوريلا التلفاز؟«

»لم يكن للغوريلا أصدقاء، لأن أحداً لم يفهمها«.

»لماذا لم تقل الغوريلا الحقيقة من البداية؟» [هكذا[

»لماذا ذهبتا إلى دورة المياه معاً؟«

»كانت مُدللة، لكنها أرادت صديقًا«.

»أزعجها الفيلم وكسرت التلفاز.» [هكذا[

»لماذا كسرت تلفاز كينج كونج؟» [هكذا[

»كيف تعطي القطة عسلاً؟«

»لماذا كسرت الغوريلا تلفاز حديقة الحيوان؟«

»لماذا لم تخف القطة من القرد؟«

»كيف لقطة أن تكسر تلفازاً؟» [هكذا[

»لماذا حطمت الغوريلا التلفاز؟«

»ربما غضبت لأنها رأى طائرات تقاتل غوريلا ولهذا كسرت التلفاز.» [هكذا[

جربت رانشود «الاستيعاب» الذي أشرنا إليه سابقاً، أي أنها كانت ملتزمة بخلق مساحة فلسفية من خلال طرح أسئلة حقيقية. وتتشكل هذه الأسئلة عبر الاستجابة المباشرة لما يقوله الأطفال – شفهياً وبأجسادهم. بعد قراءة القصة لابنتيها في المنزل، سألت الصغرى السؤال التالي:

ريا (6 سنوات): «هل لي أن أسأل لماذا كسرت التلفاز، لأنك عندما تكون غاضباً، تريد فقط أن تجري لغرفتك؟ هل لي أن أسأل أي فيلم كانتا تشاهدان؟

ثم بدأ الحوار التالي:

ف. ر: «نعم، بإمكانك أن تسألي، حسناً، يمكنني أن أخبرك باسم الفيلم. كانتا تشاهدان كينج كونج. هناك فيلم يدعى كينج كونج».

ريا: «وكيف تعرفين ذلك؟«

ف. ر: «نعم، لأني شاهدته وقد أسمح لك بمشاهدته يوماً ما. إنه فيلم عن كينج كونج، حيث تحمل الغوريلا امرأة بين يديها، هناك. هل ترين؟ بعد ذلك في الواقع أصبحتا صديقتين، وقد اعتنت الغوريلا بها، ويريد الجميع قتل الغوريلا، ولكنها في الحقيقة غوريلا لطيفة».

نيكيتا (8 سنوات): «أعتقد أنها كسرت التلفاز، لأن الناس في الفلم أرادوا قتل الغوريلا».

ف. ر: «نعم، نعم».

ريا: «لقد كانت غوريلا، لذا كانت حزينة جداً أن الجميع أرادوا قتل الغوريلا. لذا قامت فوراً وغضبت وكسرت التلفاز".

ف. ر: «أوه، كانت كذلك، هل تقولين إنها غاضبة من البشر؟«

نيكيتا: «نعم، لأنها تعتقد أنها في الحياة الواقعية، لذا كل... وهذا يجيب على الصفحة الأخرى أيضاً، لأن الصفحة كلها حمراء، لأن ذلك يبين الغضب».

ف. ر: «هل يبين الغضب؟ تعتقدين أن الأحمر يبين الغضب؟«

ريا: «لا.. لا أتفق، لأن، عندما تغضب فإنك لا تريد كسره، بإمكانك تغيير القناة».

نيكيتا: «لا أدري، أعتقد أني لا أتفق وأتفق معها».

ف. ر: «لماذا؟«

نيكيتا: «لكن أحياناً يوجد غضب كثير، عندما تملك غضباً كثيراً جداً جداً، تتملكك رغبة في كسر الأشياء ولا تريد رؤيتها ثانية».

يُظهر النص ابتعاد رانشود عن تفاعل) IRE interrogation–response–feedback استجواب -إجابة – تغذية راجعة) الشائع استخدامه لتمارين الفهم في الفصل. حيث يسأل المعلم أسئلة حول نصٍ ما (ابتداء)، ويستجيب أحد الأطفال ثم يقيّم شخصٌ بالغ الاستجابة (مثلاً «أحسنت» أو «انظر للصورة ثانية») حتى يتحقق من فهم الأطفال «الصحيح» للنص.

يتضح من نص المحادثة السابق مدى اختلاف دور الشخص البالغ. فهي تعمل مع الأطفال على طرح المشكلات وحلها وتقدم معلومات غير قطعية، وتطرح أسئلة مفتوحة تدعو لمزيد من التساؤل: هل هو حقاً غاضب؟ هل يرمز الأحمر للغضب؟ في نهج «القراءة العميقة»، يطرح الأطفال الأسئلة المهمة ويجيبون عليها، كما يتعلمون «التساؤل عن الأسئلة (Short 2011:50) «بالإضافة لطرح أسئلة من الدرجة الثانية، كما سنرى لاحقاً.

استناداً على تجاربها الخاصة حول الغضب، تُحيّر تصرفات الغوريلا نيكيتا، فتبدأ المحادثة بطرح سؤال «لأنك عندما تكون غاضباً، تريد فقط أن تجري لغرفتك». بعدها أقامت رابطاً مبدئياً مع الفيلم الذي تشاهده الغوريلا.

يمكن القول إن الفن هو المؤثر هنا، فقد التقطت ريا مشاعر الغوريلا رغم جهلها بقصة كينج كونج. وبدلاً من إدانة نوبة الغوريلا العنيفة، «استمعت» إلى ما تقوله بأفعالها. أما نيكيتا فهي تستمع بدورها لأختها بعناية وتستجيب لها مباشرة. إنها تتفهم غضب الغوريلا لأن كينج كونج أُسيئت معاملته («كانت حزينة جداً، لأن الجميع أرادوا قتل الغوريلا. لذا قامت فوراً وغضبت وكسرت التلفاز. وهي تجادل بأن ما حدث للغوريلا أمر خاطئ أخلاقياً وتتعاطف معها. وتبرر غضبها عبر طرح فكرة أنه «أحياناً يوجد غضب كثير، عندما تملك غضباً كثيراً جداً جداً، تتملكك رغبة في كسر الأشياء ولا تريد رؤيتها ثانية«.

يقول الفيلسوف المعاصر سولومون (1993:132–134) بأن هناك صلة واضحة بين المشاعر والبعد الأخلاقي للموقف. وهو يدعي بأن العواطف ليست مجرد «أحكام تقييمية، بل هي أحكام تأسيسية أيضاً: لا تعطي العواطف تفسيرات وتقييمات للعالم فحسب بل تبنيها أيضاً». من الواضح أن ريا شعرت بشيء ما تجاه الغوريلا، وعندما غضبت أعطتها العاطفة معلومات حول البعد الأخلاقي للموقف. لذا فإنها عندما تفكر في الغوريلا، تجادل بأنها محقة ومعذورة على غضبها وبالتالي على تحطيمها لجهاز التلفاز. تُدرك نيكيتا الظلم الذي يقع على الغوريلا عندما أُدينت، ويعبر تفكيرها وشعورها عن وعيٍ أخلاقي وسياسي. ومن الواضح أنها أصدرت حكماً: حكم تقييمي وبنائي حول سبب غضب الغوريلا.

تختلف الطفلتان بارتياح في الرأي، وتختبران أفكار بعضهما وتبنيان عليها. لذا يمكن اعتبار محادثة الأم وابنتيها مثالاً جيداً لما وصفته هاينز (2008) Haynes بـ «التفكير الرعائي». وتوضح أن التفكير الرعائي «يتضمن الاهتمام المؤدي لبذل الجهد لسماع ما يقوله الآخر وتنمية القدرة على رؤية جميع وجهات النظر (Haynes 2008:460) «وكذلك «الاهتمام بمسارات الحقيقة والعدالة والتي تشمل الاهتمام بالخيال والمنطق معاً .(Haynes 2008:46) «وتتحدى هاينز هنا فكرة أن العواطف مشاعر «عادلة»، وقد تتفق مع سولومون على أن بإمكانها أن تكون مصدراً مهماً للمعلومات في السعي وراء الحقيقة، الأمر الذي يتضح في النص. حيث يسأل الكبير والصغار أسئلة من الدرجة الثانية تمتاز بكونها حقيقية واستقصائية ومفتوحة، كما سنوضح أدناه من خلال تحليل إضافي للمثال.

ما سبب حُمرّة الصفحة؟

تتحدى ريا والدتها بطرح سؤال من الدرجة الثانية عليها: كيف تعرِف الفيلم؟ تتحرى الطفلتان دلالة اللون الأحمر في الكتاب المصور ولا تقبلان الإجابات السهلة عندما تدعم رانشود القراءة العميقة لهذا النص بتشجيعهم على الإجابة عن سبب حُمرة الصفحة. وهذا مثال جيد للاستماع المُتجاوب، أو ما تسميه ستانلي «الاستماع بالعقل» – فهي تستجيب لتعبيرهم عن تعجبهم بشأن استخدام هذا اللون بالذات:

ف. ر: «لمَ الصفحة حمراء، لمَ لا يمكننا استخدام لون آخر. لماذا؟«

نيكيتا: «الألوان الأخرى لا تُظهر الغضب".

ف. ر: «حقاً؟«

نيكيتا: «لأني عندما أغضب يصح وجهي أحمراً أحياناً«.

ف. ر: «يصبح وجهك أحمر«.

نيكيتا: «أحياناً«.

ف. ر: «وأنتِ يا ريا؟«

ريا: «ولكن في الحقيقة عندما تـ... عندما تغضبين لا تصبح غرفتك كلها حمراء«.

ف. ر: «هل تتفقين معها أم لا؟«

ريا: «لا أتفق، لأنك عندما تغضبين، الغرفة كلها، عندما تصبحين هكذا، لا تصبح الغرفة كلها حمراء«.

ف. ر: «لا تصبح كلها حمراء؟ إذاً ما الذي يصبح أحمر؟«

نيكيتا: «انت«.

يتضح في هذا الجزء من النص أن رانشود دعمت أطفالها في قراءة الصور بطريقة احترافية ومنفتحة، وهي بهذا أنصفت الغموض المعقد للنص. إلا أن الدور التيسيري للكبار في P4C بعيدٌ كل البعد عن الوضوح، وهو يتحدى بشدة الافتراضات الراسخة حول مكونات الفهم .(Haynes & Murris 2011) ويتضح ذلك في النص التالي:

ف. ر: «تريدين كسرها للأبد حتى لا يمكنك استخدامها ثانية؟«

نيكيتا: «نعم، لأنك لا تريدين الناس أن تقتلك دائما.. أن يريدوا قتلك. ذلك ليس لطيفاً أيضاً".

ف. ر: «لكن ريا تقترح، ما تقوله ريا، أليس ما تقولينه إن من الأفضل ربما تغيير القناة، لماذا كسرت التلفاز؟«

نيكيتا: «لكن ماذا لو لم يكن على قناة؟«

ف. ر: «ولكن ماذا لو كان... (تُقاطع ريا أمها). نعم، ريا«.

ريا: «بالإمكان إطفاؤه فقط«.

ف. ر: «إطفاء التلفاز؟ تقترح ريا أن بالإمكان إطفاء التلفاز، فلماذا كسرته؟ لأنك لن تتمكن الآن من مشاهدة أي شيء آخر على التلفاز«.

ريا: «ولن يشتري لك حراس الحديقة تلفازاً آخر«.

ف. ر: «فما رأيك في ذلك؟«

نيكيتا: «أعتقد أني أتفق مع ريا«.

ف. ر: «تتفقين الآن؛ هل غيرت رأيك؟ وهل تقولين أن... كان عليها أن تغير التلفاز بدل أن تكسره فلا تتمكن من مشاهدة التلفاز إطلاقاً؟«

نيكيتا: «نعم«.

ف.ر: «إذن أي الرأيين ترين أنك«..

نيكيتا: «أرى أن الأفضل إطفاء التلفاز بدلاً من ذلك«.

ف. ر: «من الأفضل إطفاء التلفاز، كما قالت ريا. أوه حسناً(Ranchod 2012:50) «.

تتأمل رانشود (52–2012:49) Ranchod دورها كمعلمة في الجلسة أعلاه. من الواضح أن ريا شعرت أنه كان على الغوريلا ألا تكسر التلفاز. فقد ارتأت أن أفضل طريقة للسيطرة على غضبها هي إطفاء التلفاز أو مغادرة الغرفة. لكن نيكيتا رأت أن للغوريلا مبررات لكسر التلفاز لأنها تشعر بالغضب الشديد. عند تحليل الحوار أدركت أن خط استجوابها أغلق فرصة تعليمية لبحث هذه المشكلة بشكل أعمق. تنبهت نيكيتا من نبرة والدتها، وتعبيرات وجهها وجسدها، أو ربما حتى من الطريقة التي صاغت بها جملتها، للرسالة الأخلاقية التي مفادها أن من الخطأ كسر الأشياء عند الغضب. وتتحدى نيكيتا هذا بتقديمها سبباً يبرر غضب الغوريلا واندفاعها العنيف عندما تقول: «لأنك لا تريد أن يقتلك الناس دائماً... الذين يريدون قتلك. ذلك ليس لطيفاً أيضاً." لكن رانشود وجهت المحادثة نحو اقتراح ريا حول الطرق البديلة للتحكم في هذا الغضب أو إدارته. لم يبق لنيكيتا خيار بعد البديل الذي قدمته ريا، بالإضافة لتشجيع والدتها، سوى تغيير رأيها (نظراً لاختلاف القوة بين الأم وابنتها) والموافقة على أن التحكم في الغضب أفضل من التعبير عنه بطرق مدمرة. تقول رانشود أنها لا ترى أن التدمير إجراء مقبول إلا أنها تعتقد بأنها تسرعت في استنتاج أن الطريقة البديلة لإدارة الغضب هي قمعه أو السيطرة عليه. وتعلمت من المشروع أن العواطف يُمكن أن توفر معلومات حول الأبعاد الأخلاقية للموقف .(Solomon 1993) ونتيجة لذلك، يجب استكشاف عاطفة – كالغضب – أولاً قبل إدارتها أو السيطرة عليها. وتعلق قائلة: «كان بإمكاني أن أطلب من الأطفال رسم الغضب، أو التحدث عما يُغضبهم. وكيف يعبرون عن أنفسهم عندما يشتد غضبهم؟:«

ولكني بدلاً من استغلال اللحظة لمناقشة، «ما الذي يعنيه أن تكون غاضباً؟»، أو «متى يكون الغضب مبرراً؟» فشلت في مناقشة مفهوم الغضب. وقد أثّرت على نيكيتا دون وعي مني، باستجوابي، أو تعابير جسدي أو وجهي، حتى غيرت رأيها حول كسر الأشياء عند الغضب، وبالإقناع أعطت في النهاية «الإجابة الصحيحة»، أي «أرى أن الأفضل إطفاء التلفاز بدلاً من ذلك Ranchod) «. 2012:51)

وأضافت:

لم يكن تيسير جلسة P4C هذه سهلاً. وتشير الدلائل إلى أني رغم توقي للمجازفة إلا أن تصرفاتي تشير إلى عكس ذلك. وبتعبير آخر، لم أكن صادقة بشأن ممارستي. فالشخص «المجازف» كان ليساعد الأطفال على التساؤل حول معنى مفهوم الغضب، وما يعنيه لحياتهم وما إن كان مبرراً أم لا. اكتشفت أن من الصعب الحفاظ على تدفق المناقشة بيننا نحن الثلاثة بطريقة هادفة. فبينما كنت أحاول تشجيع طفلتَيّ على مناقشة شعورهم تجاه هذا التساؤل، وجدت نفسي أيسّر النقاش في الاتجاه الذي يوافق معتقداتي حول الغضب وكيفية السيطرة عليه أو إدارته(Ranchod 2012:50) .

لقد ترك المشروع البحثي أثراً عميقاً على طريقة تدريس رانشود، وعلى تنظيرها حول الممارسة. فقد لاحظت تحولاً كبيراً في تفكيرها نتيجة الطبيعة الدورية والانعكاسية لعملية البحث. فوجدت أنها على خلاف دائم مع الطابع غير الخطي للعملية، وذكرت أنها شعرت بالضياع وسط شعور فوضوي بالشك والخوف بينما كانت تعاني لفهم مشاعرها ومشاعر الآخرين عند انفتاحها على طريقة تدريس جديدة ومختلفة تماماً.

ثبتت فائدة تمييز فينوغراد (2003:1642) Winograd بين الاستخدامات «الوظيفية» و «المعطِّلة» المذكورة سابقاً. فقد ساعدتها حالة الشك التي شعرت بها على تحسين طرقها في التدريس. وبدأت التفكير بشكل نقدي وبنّاء في المجالات التي تحتاج إلى تحسين،

وفي الوعي بقوة المشاعر في إعاقة أو تحقيق أقصى استفادة من التعليم والتعلم. لقد تعاطفت ابنتها مع غضب الغوريلا، وعلّمت والدتها أنها -وفي سن الثامنة- فهِمت الظلم في الموقف وتمكنت من إيصال هذه الفكرة بمناقشة أمها وأختها.

تُعدُّ الحكاية مثالاً جيداً على «عدم وضوح» ثنائية العاطفة-الإدراك: غالباً ما يتعذر التمييز بين العواطف والإدراك ,(Sharp 2007) وهي في الواقع «مؤشرات أخلاقية بناءة واستجابات ذكية للمواقف(Haynes & Murris 2012:87) «، »العاطفة نوع من أنواع التفكير ;(Nussbaum as cited in Lipman 2003:266) «والعاطفة «أحد طرق المعرفة .(Zembylas 2007:297) « إن لهذه النظريات المعرفية عن العاطفة آثار بعيدة المدى على التعليم، فبدلاً من اعتبار العاطفة عائقاً تجب إدارته والتحكم فيه، يُنظر لها على أنها جزء لا يتجزأ من عملية البحث عن الحقيقة – الحقيقة التي تشمل البعد الأخلاقي والسياسي للموقف (حيث العواطف مؤشرات جيدة لها) وبالطبع فإن فهم معقولية غضب الغوريلا لا يبرر تحطيمها للتلفاز. ولكن الأطفال قادرون على تمييز مثل هذه الفروقات وعلى الانخراط في عمليات تفكير تبحث استجابات مختلفة وبناءة للعواطف، وعلى إيجاد حلول تأخذ غضب الغوريلا على محمل الجد.

خاتمة

يُسمح للأطفال في برنامج P4C أن يطرحوا أسئلة حول قصة ما. ولا يُدفع الاستماع والتحدث بالأسئلة التي يصوغها الكبار على انفراد (بدون «استيعاب») ففي برنامجP4C ، على المعلمين الاستماع لأفكار الأطفال حول القصص واحترامها، بدءاً بالأسئلة التي يطرحونها، ثم بمناقشة أفكارهم. إن السياسات التي تلزم الطلاب بالإجابة بدلاً من المشاركة في طرح الأسئلة مسؤولة عن ترسيخ ممارسات IRE في الفصول الدراسية ,(Brodie 2007) حيث تكون أسئلة المعلمين مغلقة وبلاغية.

يهدف بيان المناهج الوطنية للصفوف R-12 في جنوب إفريقيا إلى «تخريج طلاب قادرين على: تحديد المشكلات وحلها، واتخاذ القرارات باستخدام التفكير النقدي والإبداعي .(DBE 2011:5) «وعلى الرغم من ضرورة تدريس التفكير والتعليل في مرحلة التأسيس، إلا أن الوثائق تتجاهل دور العواطف في التفكير، كما لا تذكر النصوص شيئاً حول استخدام الكتب المصورة لتعليم التفكير والتعليل.

نستنتج أن هذا البحث الإجرائي يوضح أن بإمكان الأطفال الصغار التعبير عن فهمهم العميق لحكاية معقدة عند خلق بيئة تعليمية تسمح باللعب الفلسفي والخيالي بالأفكار والعواطف وتُعامَل بجدية بوصفها إضافة لمجموعة المعارف حول النص. تخضع سياقات الفصل الدراسي بدرجات متفاوتة لهياكل السلطة المؤسسية، فالأنظمة والمناهج الدراسية مشبعة بقيم معينة حول إنشاء المعرفة ونشرها، ويتم تأطير القرائية في المناهج الدراسية في سياق لا يكتفي فيه المعلمين بالتدريس بل يتحكمون كذلك في سلوك الطلاب. إن نوع الأسئلة المطروحة ومن يطرحها عاملان مهمان لتحديد المعاني المعتبرة في القرائية. وبشكل عام، تخلق الأسئلة المغلقة والبيانية التي يطرحها المعلمون بالعادة بيئة تعليمية تُبقي أفكار الأطفال الفطنة والمتبصرة طي الكتمان. في المقابل، عندما يُعطى الأطفال الحرية لطرح الأسئلة حول قصة ما، فإن تعبيرهم العميق والخيالي غالباً عن فهمهم يثير أسئلة ملحة للمعلمين وأصحاب القرار حول الفهم: ماهيته والسياقات التي يُدَرَّس فيها، وكيفية اختباره.

المراجع

Alexander, R.J. (ed.), Hofkins, D. & Northen, S., 2009, Introducing the Cambridge primary review, Cambridge University Faculty of Education, Cambridge.

Brodie, K., 2007, 'Dialogue in mathematics classrooms: Beyond question and answer methods', Pythagoras 33, 3–13. http://dx.doi.org/10.4102/pythagoras.v0i66.75

Browne, A. [1994] 2005, King Kong, Picture Corgi, London.

Browne, A., 2008, Little Beauty, Walker Books, London.

Browne, A. & Browne, J., 2011, Playing the shape game, Doubledays Children, London.

Costello, P.R. (ed.), 2011, Philosophy in children's literature, Lexington Books, Lanham.

Department of Basic Education (DBE), 2011, National curriculum statement.

Curriculum and assessment policy, foundation phase grades R–3. English home language, Government Printing Works, Pretoria, viewed 03 May 2013, from http://www.education.gov.za/

Department of Basic Education (DBE), 2014, Report on the annual national assessment of 2014: Grades 1 to 6&9, Government Printing Works, Pretoria.

Fleisch, B., 2008, Primary education in crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics, Juta, Cape Town.

Fleisch, B., 2012, 'System reform: Lessons from the literacy strategy in Gauteng', paper presented at the Wits School of Education Seminar Series, University of the Witwatersrand, Johannesburg, 25th July.

Green, L. & Murris, K., 2014, 'Lipman's philosophy for children', in L. Green (ed.), Schools as thinking communities, pp. 121–140, Van Schaik, Cape Town.

Haynes, J., 2003, 'Philosophically speaking', Teaching Thinking 12, 28–33.

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

Haynes, J. & Murris, K., 2011, 'The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children', The Journal of Philosophy of

Education 45(2), 285–303. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x Haynes, J. & Murris, K., 2012, Picturebooks, pedagogy and philosophy, Routledge, New York.

Howie, S.J., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V. & Archer, E., 2007, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 summary report: South African children's reading literacy achievement, University of Pretoria, Pretoria.

Howie, S.J., Van Staden, S., Tshele, M., Dowse, C. & Zimmerman, L., 2012, PIRLS 2011 Progress in International Reading Literacy Study 2011: South African children's reading literacy achievement summary report, viewed 05 October 2013, from http://web.up.ac.za/sitefiles/File/publications/2013/PIRLS_2011_Report_12_Dec.PDF Law, S., 2007, Philosophy, Dorling Kindersley, London.

Lewis, D., 2001, Reading contemporary picturebooks: Picturing text, Routledge, London.

Lipman, M., 2003, Thinking in education, 2nd edn., Cambridge University Press, Cambridge. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511840272

Luke, A., Dooley, K. & Woods, A., 2011, 'Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools', Theory into Practice 50, 157–164. http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.558445

McNiff, J., 2002. Action research for professional development: Concise advice for new actions researchers, viewed 05 September 2010, from http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp

McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J., 1996, You and your action research project, Routledge, London. http://dx.doi.org/10.4324/9780203281291

Mroz, M., Smith, F. & Hardman, F., 2000, 'The discourse of the literacy hour', Cambridge Journal of Education 30(3), 379–390. http://dx.doi.org/10.1080/03057640020004513

Murris, K., 1992, Teaching philosophy with picture books, Infonet, London.

Murris, K., 2014a, 'Reading philosophically in a community of enquiry: Challenging developmentality with Oram and Kitamura's Angry Arthur', Children's Literature and Education 45(2), 145–165. http://dx.doi.org/10.1007/s10583-013-9205-8

Murris, K., 2014b, 'Philosophy with children: Part of the solution to the early literacy crisis in South Africa', European Early Education Research Journal, http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.970856

Murris, K. & Haynes, J., 2002, Storywise: Thinking through stories, Dialogue Works, Newport.

National Education Evaluation and Development Unit (NEEDU), 2013, The state of literacy teaching and learning in the foundation phase: National report 2012, viewed 03

May 2013, from http://www.politicsweb.co.za/news-and-analysis/the-state-of-our-education-system–needu

Pollard, A., 2008, Reflective teaching: Evidence-informed professional practice, 3rd edn., Continuum International, London.

Pretorius, E.J., 2014, 'Supporting transition or playing catch-up in Grade 4? Implications for standards in education and training', Perspectives in Education 42(1), 51–76.

Ranchod, V., 2012, 'Emotional and cognitive responses to the "turning point" in a picturebook when using Philosophy for Children in the Foundation Phase', B.Ed. Hons research report, Department of Education, University of the Witwatersrand.

Sharp, A-M., 2007, 'Education of the emotions in the classroom community of enquiry', Gifted Education International 22(2/3), 248–257. http://dx.doi.org/10.1177/026142940702200315

Short, K., 2011, 'Reading literature in elementary classrooms', in S. Wolf, K. Coats, P. Enciso & C. Jenkins (eds), *Handbook of research on children's and young adult literature*, pp. 48–63, Routledge, London.

Solomon, R.C., 1993, *The passions: Emotions and the meaning of life*, Hackett, Indianapolis.

Stanley, S., 2006, *Creating enquiring minds*, Continuum Books, London.

TIMMS & PIRLS International Study Center, 2011, 'Performance at the PIRLS 2011 International Benchmarks', viewed 03 June 2015, from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Chapter2.pdf

Wartenberg, T., 2009, Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature, Rowman & Littlefield, Lanham.

Winograd, K., 2003, 'The functions of teacher emotions: The good, the bad and the ugly', *Teachers College Record* 105(9), 1641–1673 http://dx.doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x

Zembylas, M., 2007, 'The power and politics of emotions in teaching', in G.D. Phye & R. Pekrun (eds), *Emotion in education,* pp. 293–312, Academic Press, London. http://dx.doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6

Zimmerman, L., 2014, 'Lessons learnt: Observation of Grade 4 reading comprehension teaching in South African schools across the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 achievement spectrum', *Reading and Writing* 5(1), Art. #48, 9 pages. http://dx.doi.org/10.4102/rw.v5i1.48