United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

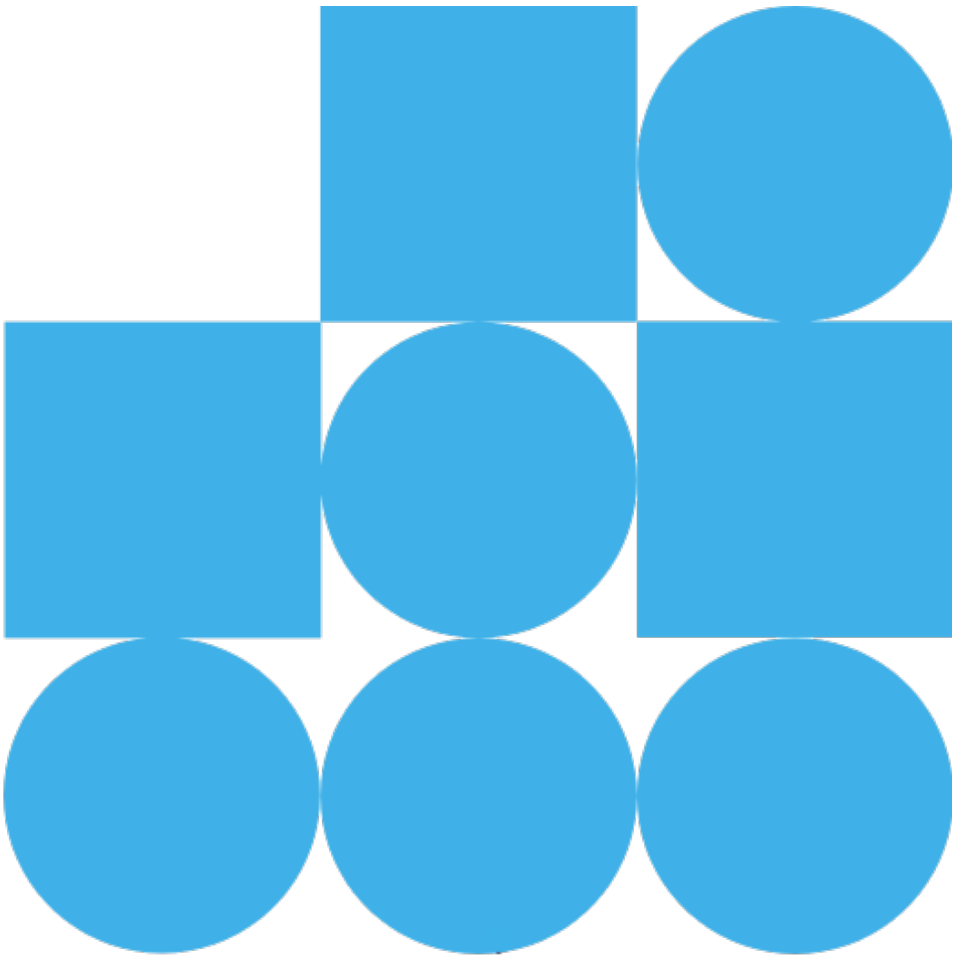
International Bureau
of Education

International Academy of Education

فلسفة للأطفال (P4C)

كيث ج.توبنج ، ستيف تريكي ، وبول كليجورن

Keith Topping, Steve Trickey & Paul Clighorn



سلسلة من الممارسات التربوية

فلسفة للأطفال (P4C)

(Philosophy for Children P4C)

كيث ج.توبنج ، ستيف تريكي ، وبول كليجورن

Keith Topping, Steve Trickey & Paul Clighorn

كيث ج. توبينج أستاذ بجامعة دندي بالمملكة المتحدة

Keith Topping is Professor at the University of Dundee, UK

ستيفن تريكي باحث مقيم بالجامعة الأمريكية بالولايات المتحدة الأمريكية

Steve Trickey is Scholar in Residence at American University, USA

بول كليجورن مستشار تعليمي في رابطة مديري الجامعات AUDE، المملكة المتحدة

Paul Cleghorn is an education consultant at Aude Education, UK

مترجم: د. دخينات ريان، استاذ مساعد بكلية المعلمين جامعة البحرين

Translator: Dr. Rayenne Dekhinet, Asssiatnt Professor at Bahrain Teachers College, University of Bahrain

فلسفة للاطفال

Philosophy for Children (P4C)

جدول المحتويات

المقدّمة

1. ما هي P4C ؟
2. كيفيّة تطبيق P4C
3. خلق تأثيرات اجتماعيّة وعاطفيّة
4. إنشاء مجتمع استعلاميّ
5. اسأل كيف فعلنا ذلك؟ تحفيزما وراء المعرفة
6. كيفيّة ضمان دوام تأثير P4Cعبرالزمن: الصيانة
7. كيفيّة ضمان امتداد تأثير P4C عبر الطبقات الاجتماعيّة: التعميم
8. كيفيّة ضمان تأثير P4C في الطلّاب في سنّ الرشد: المواطنة

الخاتمة

المراجع

المقدّمة

في كثير من البلدان، معظم التدريس في الصفّ يتكوّن من إعطاء المعلّم الاطفالَ أو التلاميذ بعضَ المعلومات، ثم طرحه أسئلةً؛ للتحقّق من مدى فهم هذه المعلومات، أو للسّعي إلى تمديد أفكار التلاميذ الأساسيّة. والمشكلة هنا تكمن في وجود عدد كبير جدًا من الأطفال بالصفّ؛ ولذلك غالبا ما ينتهي الأمر بالمعلّم إلى اختيار نفس التلاميذ للإجابة عن الأسئلة أو المشاركة. وفضلا عن ضاغطة اكتظاظ الصفوف الدراسيّة، يعاني المعلّمون مشكلة ضغط في الوقت كثيرا ما تقودهم إلى صياغة أسئلة سهلة وبسيطة لا تتطلّب من التلاميذ إلّا الإجابة بـ"نعم" أو "لا". في هذه الحالة يمنح الأطفال قليلا من الوقت للتعبير عن أنفسهم. ومن ثمّ، فما يحصل عليه المعلّم هو ما يعرفه الأطفال من قبل، وليس ما يحاولون فهمه.

بعض المعلّمين على دراية بالتعلّم التعاوني مثل التعلّم من الأقران حيث يعتبر الحديث والتفاعل الذي يحدث بين التلاميذ أهمّ من الحديث مع المعلّم رغم أنّ جودة هذا الأخير أفضل من الحديث الأوّل. غير أنّ سهولة ضمان تفاعل كلّ التلاميذ في الصفّ تكمن في استعمال التعلمّ من الأقران خاصّة في الصفوف المكتظّة بالتلاميذ. المشكلة هنا، تكمن في أنّ المعلّمين في غالب الأحيان لا يملكون الوقت الكافي لتنظيم التفاعلات بين التلاميذ بطرق أكثر إنتاجيّة. قد يقولون إنّهم يوظّفون التعلّم من الأقران، لكن إذا شاهد شخص خارجيّ عمليّة استعمال هذه الاستراتيجيّة في صفّ ما فبإمكانه بسهولة ملاحظة كيفيّات تحسين هذا الأداء بشكل أكبر.

يمكن أن تساعد فلسفة للأطفال المعروفة باسم P4C على تطوير التعلّم التعاوني والتعلّم من الأقران وتحويلهما إلى استراتيجيّتين تطوّران مهارات التلاميذ في التفكير النقديّ والتفكير الإبداعيّ. الغرض من هذا الكتيّب هو وصف فلسفة للأطفال P4C وبيان كيفيّة تنفيذها أو أدائها في الصفّ الدراسيّ. تتكوّن P4C من سبعة أقسام، جعلنا كلّ قسم منها مبنيّا على عرض المبدأ الرئيسيّ الناظم للقسم، ثمّ تقديم ملخّص موجز لنتائج البحث، فوصفِ التطبيقات العمليّة في الصفّ، ثمّ اقتراح قراءات أخرى في موضوع القسم.

في الجزء الأوّل من هذا الكتيّب ننظر إلى فاعليّة برنامج P4C وكيفيّة البدء في تنفيذه في الصفّ الدراسيّ مع مراعاة التمايز وفقًا لأعمار التلاميذ . أمّا في الجزء الثاني فنصف كيفيّة تنفيذ ذلك مع مثال عمليّ، وفي الجزء الثالث ننظر في كيفيّة تطوير P4C المجالين العاطفيّ والاجتماعيّ لدى التلميذ. وفي الجزء الرابع، نصف تمديد هذه المبادئ لتشكيل مجتمع استطلاعيّ في الصفّ الدراسيّ. ومع كلّ هذا فمهمّتنا حتّى هذه النقطة نصف مكتملة فحسب.

أمّا في الجزء الخامس من هذا الكتيب فحديثنا سيكون عن الكيفيّة التي يحقّق بها المعلّمون واجب تشجيع التلاميذ وتحفيزهم إلى طبيعة التفكيرالذاتيّ من أجل تحسين التحكّم في هذا التفكير في المستقبل؛ بمعنى آخر تطوير "ما وراء المعرفة". أمّا في الجزء السادس فننظرفي كيفيّة ضمان استمراريّة فاعليّة P4C مع مرورالوقت حتّى في حال توقّف التلاميذ عن العمل في الصفّ لسبب ما، أو في حال انتقالهم الممكن إلى مدرسة جديدة، وفي هذا ما يجسّد معنى الالتزام. أمّا في الجزء السابع، فننظر في كيفيّة ضمان فاعليّة P4C خارج الصفّ الدراسيّ؛ أي في فصول أخرى في الأسبوع نفسه مع المعلّم ذاته أو مع معلّم مختلف، ونراقب أيضا مدى فاعليّة P4C وآثارها فيما بعد المدرسة في المنزل وفي المجتمع؛ أي ما يبني معنى "التعميم" والنقل السياقيّ. أمّا في الجزء الثامن فنتأمّل كيف يمكن للمدرّسين الحفاظ على فاعليّة P4C مع نموّ التلاميذ إلى سنّ البلوغ ليصبحوا مواطنين لهم آراؤهم الخاصّة والمتوازنة التي يمكن أن تبقى متوازنة ومدعومة بالحجج والمبرّرات؛ لنخلص في آخر أبواب الكتيّب، إلى تأمّل ظروف توثيق P4C وصلاحيّة ذلك.

1. فلسفة للأطفال: ما هي P4C ؟

فلسفة للأطفال P4C هي طريقة تربويّة منظّمة تدعو الأطفال إلى البحث وتمكنّهم من فرص الظّفر بإجابات منطقيّة ومبرّرة عن أسئلة مهمّة لا توجد لها إجابات بسيطة.

الأدلّة البحثيّة

لا يتعلّق برنامج P4C بحياة الفلاسفة العظماء أو أفكارهم، ولكنّه يتعلّق بالأعمال العمليّة لتعزيز التفكير النقديّ والإبداعيّ. P4C تُستمدّ من فضول الأطفال الطبيعيّ مع إتاحة فرص مشاركتهم في حوار فلسفيّ. وهذا يعني مناقشة أسئلة ليس لها إجابة واضحة؛ حيث يمكن

تطوير وجهات النظر المختلفة وشرحها مع التبرير. من خلال المشاركة في نوعيّة هذه المناقشات التي تتضارب فيها وجهات النظر، يطوّر الأطفال مفاهيم حول كيفيّة بناء حجج وآراء واضحة.

تُستخدَم P4C في أكثر من 60 دولة، بما في ذلك الدول النامية؛ إذ تمّ توظيفها بنجاح في كلّ مراحل التعليم بدءًا من رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائيّة والمدارس الثانويّة، فالكلّيات والجامعات، هذا فضلا عن استعمالها في مكان العمل. تختلف P4C عن منهاجيّات أخرى للتفكير النقديّ في أنّ إرشادات المعلّم مع P4C أكثر دقّة، وأنّ مستوى صعوبة الأسئلة المطروحة فيها أكبر إلى حدّ قد يذهل كثيرا من البالغين. إنّها تطرح أيّ موضوع أو مادّة حياتيّة لها تأثيرات في التنمية الاجتماعيّة والعاطفية وفي التطوّر المعرفيّ، ويمكن تطبيقها خارج المدرسة على قضايا حياتيّة حقيقيّة.

أظهرت دراستان تمّ فيهما تحليل بعديّ للنتائج قام بها كلّ من (Trickey & Topping, 2004; Garcia-Moriyon, Robollo, & Colom, 2005) أنّ هناك مستوى ثابتا في ارتفاع فعاليّة P4C من حيث الاكتساب المعرفيّ والتحصيل الدراسيّ والتعزيز الاجتماعيّ والعاطفيّ لدى التلاميذ. كما توصّلت الدراستان إلى أنّ P4C يؤدّي إلى أداء أعلى في اختبارات المهارات المعرفيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة في مدرستين ابتدائيّة وثانويّة باسكتلندا (Topping & Trickey, 2007a). (Fair et al., 2015 USA) أمّا في إنجلترا، فقد أظهرت دراسات P4C على تلاميذ 48 مدرسة ابتدائيّة، على مدارعام، أنّ درجاتهم في اختبارالقراءة والرياضيات كانت أعلى من درجات تلاميذ المجموعة الضابطة. كما أوضحت هذه الدراسات أنّ أداء تلاميذ من عائلات ذات مدخول محدود كان أفضل. (Gorard, Siddiqui, and See, 2017) نتائج هذه الدراسات أوضحت كذلك أنّ P4C لم يكن لها أثر في تحسين مهارات تفكيرالتلاميذ فحسب، بل كان لها آثار إيجابية أخرى في مجالات المنهج المدرسيّ. هذا الأمر في غاية من الأهميّة خاصّة للمعلّمين الذين يجدون صعوبة في تبرير ما به يدمجون إضافات ابتكاريّة في دروسهم وضمن خططهم التدريسيّة وعند تطبيقهم للمناهج الدراسيّة، وهي إضافات قد يكون لها أثر في الخروج عن "المراد تغطيته" في المقرّرات الدراسيّة أو المناهج.

التطبيق في الممارسة

قد يشعر المعلّمون أنّ P4C تبدو مخيفة إلى حدّ ما لسببين على الأقلّ؛ أوّلهما أنّ هذه الاستراتيجية في التعليم توحي بأنّ المعلّم لا يعرف جميع الإجابات الصحيحة، ولكن بدلا من ذلك يتأمّل الطلّاب ويفكّرون لإيجاد الأجوبة بأنفسهم من دون تدخل المعلّم. وثاني الأسباب أنّ ال P4C تفترض أنّ التلاميذ قادرون على التوصّل إلى تبريرات جيّدة، وهذا الأمر قد يشكّ فيه المعلّمون؛ إذ قد يتساءل المدرسون عمّا إذا كانوا هم أنفسهم لهم القدرة على القيام بذلك.

في الواقع، إنّ كلّ هذه المشاكل تختفي عندما يطبّق المعلّم P4C في صفّه. على المعلّم فحسب أن يبدأ حصّته مباشرة بالقول إنّه لا يملك كلّ الإجابات عن الأسئلة التي ستطرح في الصفّ. يتعلّق برنامج P4C بعمليّة طويلة المدى مقصدها تطوير التفكير العقلانيّ الأفضل، وليس التفكير السريع الأفضل.

إذن ، كيف يمكننا تصميم تقنية P4C لتناسب الفئات العمريّة المختلفة؟

تقنية P4C تُستخدم من رياض الأطفال إلى مكان العمل، ولكن من المؤكد أنّها ليست هي نفسها مع كلّ هذه الفئات الواسعة. هناك نوعان من الاستمراريّة التنمويّة؛ أحدهما هو التطوير في الطلّاب عبر مسار برنامج P4C لمدّة عام؛ إذ مع نهاية عام من الممارسة يصبح الطلاب واثقين بأنفسهم بشكل متزايد، ذوي طلاقة أكبر، وذوي قدرة أوضح على إبانة أفكارهم والتعبير عنها، وأكثر مرونة في التعامل مع المفردات وإن كانت أكثر تعقيدًا. كما يصبحون أكثر حرصًا على تقديم التبريرات والأدلة المرجّحة لآرائهم. وفي القسم 4 من هذا الكتيب، نصف ثلاث مراحل من هذا النّوع من التطور.

أمّا النوع الثاني من أنواع تطوّر الاستمراريّة التنموية، فهو الاختلافات التنموية بين مختلف الفئات العمريّة، كما هو الحال في رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، وفي الجامعات والكليات، وأماكن العمل. ولإيضاح الأمر نعرض المثال الآتي:

في روضة الأطفال، سيستخدم المعلّم قصّة قصيرة جدًّا وبسيطة كمحفّز، ويضع بعض الأسئلة القصيرة المناسبة لعمر الأطفال، ويشجّع أزواجا من الأقران على المناقشة (لفترة قصيرة نسبيًّا)، ثم يتمّ إعداد جلسة عامّة للمناقشة والتعبير عن الذّات موجَّهة من المعلّم تستغرق مدّة أطول.

وإذا ما نتقلنا إلى المرحلة الثانوية سنلاحظ مقارنة بما أُنجز في روضة الأطفال فروقا عديدة هي في ذاتها تجسيد للاستمراريّة التنمويّة؛ ففي هذه المرحلة، سيستخدم المعلّم قصّة أو فيديو أو صورة مثيرة للجدل كمحفّز. ثمّ يطرح عددا كبيرا من الأسئلة أكثر تعقيدًا، ويشجّع على المناقشة بطريقة الأقران لفترة أطول بشرط أن تكون المناقشات بنّاءة، أمّا الجلسة العامّة فتكون بقيادة الطلّاب وأقصر من حيث المدى. وقد يجعل المعلم أيضًا الحافز أكثر تركيزًا على مشكلة في بعض مجالات المنهج (مثل العلوم) أو على مسألة متعلّقة بالعمل.

ويبقى المهمّ من كلّ ذلك ومن خلال المثالين السابقين حرص المعلّمين على ألّا يكون تطبيق P4C قصير المدى أو مناسباتيّا؛ لأن آثار ما وراء المعرفة إذا ما كان التطبيق قد تمّ في حيّز قصير قد تحدث فحسب في منطقة صغيرة جدّا من تفكير الطالب؛ ممّا يعني بقاء عمليّة التفكير الأساسيّة كما هي عبر الفئات العمريّة من دون استمراريّة تنمويّة، ولكنّها مع ذلك ستكون ملائمة بالطبع للفئة العمرية المعنيّة. إنّ P4C تعتمد أكثر على مبادئ البناء الاجتماعيّ التي أقرتها البنائيّة الاجتماعيّة (Vygotsky, 1962) ولا تنظر إلى مراحل التطوّر على أنّها ثابتة نسبيًا مثلما ذهب إلى ذلك بياجي: (Piaget & Inhelder1969,). فالP4C لا تفترض أنّ إمكانات أيّ طفل معروفة مسبقًا – وتقرّ بدلا من ذلك وجوب اكتشاف ذلك من خلال التفاعل. ومزيد من التفصيل في هذا المجال (Topping, Trickey, & Cleghorn, 2019) موجود في القسمين 5 و6 من هذا الكتيّب.

قراءات مقترحة

Suggested Readings

1- Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005 ;
2- Fair, et al., 2015; Gorard, Siddiqui, and See, 2017 ;
3- Piaget and Inhelder, 1969 ;
4- Trickey and Topping, 2004 ;
5- Topping and Trickey, 2007a ;
6- Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019 ;
7- Vygotsky, 1962.

2 كيفيّة تطبيق :P4C

الغرض من P4C هو تحفيز المناقشة الفلسفية في الصفوف الدراسيّة. ومن المهم أن تفعل ذلك كما هو موضّح أدناه، بدلاً من اختراعه بنفسك. وبمجرّد حصولك على بعض الخبرة في تطبيقها، يمكنك محاولة تكييفها خطوةً خطوةً مع السياق الخاصّ بك.

الأدلّة البحثيّة

ليس الحوار الفلسفيّ مجرّد تبادل للآراء، بل إنّه حوار يوفّر سياقًا يواجه فيه الطلاب تحدّيات لتبرير آرائهم. في المناقشات الفلسفية تُحفَّز المشاركة العميقة في الموضوع بين الطلّاب، ويمكن أن يؤدّي هذا إلى مستوى أعلى في التعلّم والفهم (Topping, Trickey, Cleghorn, 2019) لكن يجب أن تُطبّق الـP4C بطريقة معيّنة من أجل النجاح في ذلك.

يحتاج المعلّمون إلى ترك مساحة للطلاب للمناقشة من خلال صمتهم، وهكذا يتمكّن الطلّاب من استماع آراء بعضهم بعضا والتعبير عمّا يريدون قوله بدقّة، ومن ثمّ سيتّضح أنّ استماع الطلّاب باحترام إلى غيرهم يدعم لديهم التفكير البنّاء بقوّة ويحظى بتقدير كبير من الطلّاب. (Fair et al.2015)

يمكن للمعلّمين:

- إعطاء الطلّاب" وقتا للتفكير"
- استعمال أسئلة ثانية
- استعمال السقالة المعرفيّة
- طرح الأسئلة على جميع الطلّاب
- الاستماع بعناية ودقّة
- الامتناع عن الحكم

ويجب على الطلاب

- طرح أسئلة مفتوحة ومشوّقة
- تقديم الأدلّة مع أمثلة

- استعمال المقارنات
- التلخيص والتقييم
- طلب التوضيح

ويمكن للمعلّم أن يساعد على تطوير عمليّة الاستعلام عن طريق:

- الانتباه للنقاط الهامّة
- تشجيع الطلّاب على السلوكيّات المناسبة مثل كيفيّة الاستماع وكيفيّة الإجابة والردّ على بعضهم بعضا.
- مكافأة المساهمات الإيجابيّة مع الثناء
- رفض المناقشات السطحيّة

يجب أن يهدف الطلاب إلى:

- تركيز الانتباه على المتحدّث
- عدم إهانة الآخرين
- التذكّر أنّهم ليسوا مجبرين على الكلام
- احترام آراء الآخرين
- الصدق في الكلام ومرونة التفكير بالانفتاح على آراء الآخرين

التطبيق العمليّ:

الجلوس: من المهمّ أن يجلس الطلاب في وضع يمكّنهم من رؤية بعضهم بعضا –وهذا يعتمد على تخطيط الصفوف الدراسيّة ومساحاتها–؛ فبعض المعلّمين يتّخذون شكل الدائرة في تنظيم جلسة الطلّاب، إلّا أنّ قد لا يكون ممكنا في بعض الأحيان بسبب طبيعة الفضاء الصفيّ، ولذلك تجدهم يعتمدون شكل نصف الدائرة أو يشكّلون الصفّ على حدوة حصان في تنظيم جلسة الطّلاب.

القواعد: توضع القواعد الأساسيّة المشجّعة على إظهار الاحترام للجميع مسبقًا. ويجب على المعلّمين إشراك الأطفال في تطوير القواعد الأساسيّة حتّى يشعروا بأنّها قواعدهم التي "يمتلكونها".

تمرين التوعية: هذه طريقة بسيطة لمساعدة الأطفال على التركيز والانتباه الكامل (تذكّروا أنّ الأطفال ربّما كانوا منشغلين بأمر آخر مختلفٍ تمامًا)؛ وبهذا يصبح الطالب عقليًّا وفسيولوجيًّا ووعاطفيًّا في أفضل حالة للتفكير والتعلّم.

"أولاً، ركّز انتباهك على حاسّة اللّمس. أُشعُر بثقل قدميك على الأرض . . . بجسمك على الكرسيّ. . . بملابسك على الجلد. . . (وقفة)

الآن، باستخدام البصر، وبدون تسمية الأشياء في العقل، انظر إلى الألوان . . . والأشكال . . . وفي الفضاء ما بين الأشكال...(وقفة)

الآن وباستخدام حاسّة السمع، اسمع أيّ صوت من الأصوات في متناول سمعك (على سبيل المثال داخل الصفّ الدراسيّ)

الآن دع حاسّة السمع تحتدّ تدريجيًا وتقوى حتّى يمكنك سماع الأصوات البعيدة. . . (وقفة)

الآن حاول الحفاظ على هذا الوعي لبضع لحظات.

الحافز: الحافز هو إثارة اهتمام المجموعة. يمكن أن يكون قصّة، أو قصيدة، أو صورة، أو فيديو موجزا، أو حادثة من واقع الحياة يكمن فيها موضوع يمكن من خلاله اشتقاق سؤال فلسفيّ، أو تطرح معضلة أخلاقيّة أو تُثير تساؤلات؛ بإيجاز وضعيّة غالبًا ما يكون فيها بعض الغموض، أو شيء لا إجماع واضحا عليه. وقد تشمل الموضوعات: الصداقة ، ومساعدة الآخرين ، والتعاون، والإنصاف، والصبر، والمشاركة، والتسامح، والحريّة، والغضب، والجمال، والخوف، والتنمّر، والسعادة، والأمل أو الأكاذيب... وتُعدُّ أساطير إيسوب وأمثولاته مصدرًا مفيدًا جدًّا للمحفّزات (انظر مكتبة الكونغرس للحصول على أمثلة http : // read.gov/aesop/001.html).

طرح الأسئلة: يقدّم المعلمون نموذجًا جيّدًا لطرح الأسئلة من خلال طلب التوضيح والأسباب والأدلّة؛ أي الأسئلة الّتي تدعو الأطفال إلى التفكير أوّلا ثمّ إلى تقديم الجواب. وفي هذا ما يساعد

الأطفال على التدرّب على الاستماع، وعلى الالتزام بموضوع الحوار أو المحادثة، وعلى تقييم التأكيدات وإثبات وجهات النظر.

إنّ القدرة على طرح الأسئلة "الجيّدة" – من المعلّم أو الطلّاب– مهمّة للغاية. والأسئلة الجيدّة في هذا السياق هي الأسئلة المفتوحة التي تساعد على المزيد من المعرفة حول موضوع الحوار وعلى أن يكون الطالب أكثر دقّة ووضوحا. وفيما يأتي نماذج لما قد يُطرح من الأسئلة:

- ما هي الأسباب التي تدعوك إلى ذلك؟ هل يمكنك شرح المزيد عن ذلك؟ (توضيح)
- كيف تعرف ذلك؟ ما هو دليلك؟ (طلب الدليل)
- هل هناك وجهة نظر أخرى؟ أيمكنك وضعه في وسيلة أخرى؟ (استكشاف وجهات نظر بديلة)
- لماذا تعتقد ذلك؟ ما هو سبب ذلك؟ (سبر السطحيّ)
- إذا... ثمّ ما رأيك ...؟ أنت قلت ... ولكن ماذا عن ...؟ (سقالات)
- كيف يمكننا فحص/اختبار ذلك عمليًا؟ هل يتفق هذا مع ما قلته في البداية؟ (نتائج الاختبار)
- هل يمكن لأيّ شخص أن يلخّص لنا النقاط الرئيسيّة؟ إلى أين أخذنا تفكيرنا؟ (التقييم)

وبالطبع، عندما يجيب الطلاب عن الأسئلة، يعلّق المعلّم على الإجابات عالية الجودة و/أو تلك التي تؤدّي إلى أفكار أكثر عمقًا. مع اعتياد ممارسة برنامج P4C ، يمكن للأطفال قيادة الأسئلة وبناء الثقة في أثناء تعلّم كيفيّة طرح الأسئلة بدلاً من التركيز على الإجابة عن الأسئلة.

عمل الأقران: يوضَع الطلّاب في أزواج (مع مجموعة واحدة من ثلاثة إذا كان هناك عدد فرديّ من الطلّاب في الصفّ) ويُطلب منهم مناقشة أفكارهم. هذا يؤكّد أنّ على الطّلاب فهم ما حدث في التحفيز، والأهمّ من كلّ ذلك أنّه يحتوي على بدايات استكشاف الأفكار؛ إنّه أيضًا مساحة لبناء ثقة الطلّاب. في الواقع يوجد احتمال مفاده أنّ هناك طلّابا يمتنعون عن إبداء آرائهم والإفصاح عن أفكارهم في الصفّ وأمام الطلّاب جميعهم، لكن لديهم مع ذلك الثقة الكافية بالنّفس عند التحدث إلى قرين أو مع مجموعة صغيرة؛ فيبدون ما يمتنعون عن إظهاره على الملأ. وفي مثل هذه الوضعيات يصبح التوزيع والتشجيع، وربما السقالات إذا كان ذلك مناسبًا،

من أدوار المعلّم المهمّة. وخلال هذا الوقت من التحدّث مع الأقران ينتقل الحوار ببطء من الماديّ إلى الذاتيّ إلى التجريديّ.

ما ينبغي أن ينتبه له المعلّمون هو أنّ لديهم وقتًا كافيًا لاجتياز جميع المراحل. وسيكون المعلم، بالطبع، قد أطلع الطلاب على الوقت المتاح لهذه الممارسات في بداية المرحلة؛ وهذا يعني أنّه كلّما أصبح الطلاب أكثر تطوّرا وتلقائيّة في المناقشة، كان هناك ضغط زمنيّ يحتاج معه المعلّم إلى إنهاء كلّ مرحلة من أجل التقدّم إلى المرحلة التالية. أمّا إذا تركت بعض المناقشات في مجموعة الطلاب قدرًا كبيرًا من الجدل معلّقًا، فيمكن وقتها أن تستمرّ مناقشة الموضوع في الحصّة المقدّمة من P4C للبحث عن حلول.

والمثال التالي هو تطبيق P4C على صفّ من التعليم الابتدائيّ.

عنوان الموضوع: يغضب مارفن

القضايا المطروحة للنظر الفلسفيّ هي: الغضب، الصبر، الوحدة، الشعور بالأسف، الرّغبة في الأشياء، هل يمكن أن يكون للحيوانات مشاعر؟

استعدّ للاستماع

- اجمع الصفّ معا على شكل دائرة ثمّ قل " مرحبا، مرحبا بكم في مجموعة الفلسفة"
- اِجلس بهدوء، وبصمت، وتواصل مع الطلّاب مستمعا من دون إبداء أيّ حركة حتّى يعمّ الهدوء الصفَّ.
- ماذا تلاحظ؟
- ذكر الصفّ بقواعد P4C، ولا سيما استماع الطلّاب إلى بعضهم بعضا، وعدم الاستهانة أو الاستخفاف بآراء الآخرين.

تمرين التركيز والتوعية:

- انظر إلى الغلاف: ماذا في الصورة؟ "طرح القصّة " يغضب مارفن"

– كيف تعتقد أنّه يشعر؟ في رأيك ما هو موضوع القصّة؟ هل سبق لك أن غضبت؟ (حاول الاستماع لآراء متعدّدة من الطلّاب)

– الآن اقرأ القصّة للصفّ، واستمتع بالصور، وتحدّث عن تعابير الوجه والمشاعر وأنت تقرأ، دون أن تفقد تسلسل الأفكار .

– بعد القراءة، دوّن مع الأطفال أحداثَ القصّة. اجعلهم يمثّلون تعابير الوجه. ماذا كان يشعر مارفن؟

على سبيل المثال :

- العثور على شجرة التفّاح (متفاجئ، مسرور)
- عدم القدرة على الوصول إلى التفّاح (خائب الامل)
- في انتظار سقوط التفّاحة (صبور)
- أكلت مولي التفاحة (خائب الأمل)
- (غاضب) مارفن يزداد غضبا ويصرخ " (باااااااا)"
- الأرض تبتلعه (مندهش)
- في الحفرة (وحيد)
- تظهر مولي (مرتاح، متأسّف)
- العودة إلى كلّ شيء مثاليّ (سعيدة)
- أراد الكمّثرى (التحفيز)

قصّة، قصيدة،

نشاط

– ضع الأسئلة التي يمكن للطلّاب التفكير فيها، ثمّ اطلب من كلّ طالب التحادث مع قرينه عن:

- كيف نعرف أنّنا غاضبون؟
- كيف نعرف إذا ما كان شخص آخر غاضبًا؟
- ما هي الأشياء التي تغضبك؟
- كيف تشعر بعد أن كنت غاضبا؟ تشعر بالأسف؟ تشعر بالارتياح؟ كيف ذلك؟

- هل يمكنك التظاهر بالغضب؟
- هل يمكن أن يكون الغضب أمْرا جيدًا؟ فكر، اجتمع زوجا (إقتران) ، شارك

الموضوع: الغضب

اسئلة متعلّقة بالقصّة

- لماذا تعتقد أنّ مارفن غاضب؟
- برأيك كيف شعرت مولي عندما غضب مارفن منها؟ لماذا؟
- كيف كانت مشاعر الدجاج والبطّ والبقر حسب اعتقادكم ؟ لماذا ؟
- لو كنت مارفن، هل كنت ستغضب؟ ماذا كنت تفعل؟

أسئلة شخصيّة

- هل سبق لك أن كنت غاضبًا مثل مارفن؟ هات مثالا
- ما كان شعورك في هذه الحالة؟
- هل يمكنك التوقّف عن الغضب إذا أردت ذلك؟
- كيف تشعر إذا كان أحدهم غاضبًا منك؟
- هل تشعر بالأسف بعد أن كنت غاضبًا؟ لماذا؟
- هل سبق لك أن تظاهرت بالغضب؟

خطّة الحوار / المناقشة

- عمّ تحدّثنا اليوم؟
- ما مدى جودة تفكيرنا وحديثنا؟
- من كان لقرينه فكرة جيّدة؟
- ما الذي جعلها فكرة جيّدة حقًا؟
- عمّ تحدّثنا؟

هذا الأسبوع فكّر في شعور الغضب

- ما الذي يجعلك غاضبا؟

- ماذا يحدث عندما نغضب؟
- ماذا يحدث عندما نغضب؟
- هل يمكننا التوقّف عن الغضب؟

فكرة هذا الأسبوع: استعدّ للأسبوع القادم؛ لتخبرنا بما فكّرت وعمّا فعلت.

قراءات مقترحة:

Suggested Readings:

1- Fair et al., 2015;

2- Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005 ;

3- Gorard, Siddiqui, and See, 2017 ;

4- Lennon, 2017 ;

5- Trickey and Topping, 2004 ;

6- Topping and Trickey, 2007a ;

7- Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019.

3. P4C تزيد من الذكاء العاطفي والاجتماعي والمعرفي

تتطوّر مهارات التفكير لدى الأطفال بطريقة أفضل لمّا يبدؤون في تقدير آراء ووجهات نظر الآخرين المختلفة، وحين يصبحون مراعين أكثر لبعضهم بعضا.

الدليل البحثيّ

من المرجّح أن تؤدّي تجربة الاستماع إلى أفكار الآخرين بعناية إلى تقوية احترام الذّات، وإلى تعزيز الثقة بالنّفس؛ إذ يتعلّم الأطفال تجنّب رفض الآراء المختلفة من دون فحصها بشكل صحيح، ويُدركون أنّه بإمكانهم أن يختلفوا دون خلاف، كما تساعد أيضًا P4C على تحسين دافعيّة الأطفال للتعلّم والتفكير. وفضلا عن ذالك تُصبح لدى الأطفال رؤية أكثر وضوحا لأسباب سلوكهم وأسباب سلوك الآخرين. وهذا هو التمكين الأقصى؛ لأنّ الاختيار عند هذه النقطة يجعل الاختيار واضحًا. كما أنّ الأطفال بهذا سيتعلمون مهارات اجتماعيّة أفضل وستتاح لهم الفرصة لممارستها (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, and Lucas-Molina, 2017).

ومن ثمّ، يمكن لبرنامج P4C أن يساهم إضافةً إلى الذكاء المعرفيّ في تحسين الذكاء الاجتماعيّ والعاطفيّ. وهذا يشمل جوانب مثل:

- الوعي الذاتيّ: معرفة سبل الإجابة عن الأسئلة الآتية: بم تشعر؟ وكيف؟ وكيف تؤثّر- مع تقدير واقعيّ للقدرات الشخصيّة- في حياتك؟
- التحكم الذاتيّ العاطفيّ: التعامل مع العواطف؛ لتيسير المهمّة التي ينفّذها الأطفال، وهم واعون بما لديهم من حدود ذاتيّة.
- الدافعيّة: اكتساب معرفة عوامل الدافعيّة والعمل بشغف.
- التعاطف: اكتساب معرفة مشاعر الآخرين، وكيفيّة التعامل معهم، والقدرة على التعامل مع طائفة واسعة من الناس.
- المهارات الاجتماعيّة: القدرة على قراءة المواقف الاجتماعيّة، والتعامل الصحيح مع كلّ موقف مع استعمال مهارات الإقناع والتفاوض والتسوية والقياديّة.

وقد نقل على سبيل المثال عن دراسة (Daniel Goleman e.g., 1966, 1969) أنّ فرص حياة الشابّ تتأثّر على الأقلّ بالذكاء العاطفيّ (EQ) بقدر تأثّرها بمعدّلات الذكاء .(IQ)

وقد تساءل الباحث بنا على نتائج الدراسة: "ألا يجب علينا الآن– وأكثر من أيّ وقت مضى– تعليم هذه المهارات الأساسيّة للحياة لكلّ طفل ؟"

التطبيق في الممارسة

تقديم المحفّزات الاجتماعيّة والعاطفيّة: توظيف الحوارات حول موضوعات تتضمّن قضايا اجتماعيّة وعاطفيّة. وبهذا التوظيف، وبدقّة اختيار الموضوعات تُستكشف كمّيّة كبيرة من الأسئلة التي تتمحور حول العاطفة، والتي يمكن فحصها وتقييمها بوعي في بيئة آمنة. وعندما يواجه الطلّاب في وقت لاحق مشكلة في واقع الحياة، سيكون تأثير الحوار "وقفةً" موجزةً تكفي لاختيار السلوك المناسب، وحلّ المشكلة المعروضة وتجاوزها.

بدائل نموذجيّة للاندفاع والتشتّت: يمكن للمدرّسين تجسيد الاستجابات للحوادث الاجتماعيّة والعاطفيّة المرهقة عبر وصف مشكلة من المحتمل مواجهتها، ووصف كيفيّة التعامل معها عند إعمال الرّأي والتفكير فيها من دون الوقوع في فخّ التردّد أو التسرّع أو التشتّت؛ فمن بين أهداف التعليم المهمّة، التنظيم الذاتيّ لتحسين إدارة الاندفاع والتشتّت. وهذا يساعد الطالب على التحرّك في اتّجاه اتّخاذ قرارات واعية بشأن استجابات معيّنة بدلاً من مجرد التصرّف بشكل آليّ واعتياديّ. (لديّ مزاج. لقد تصرّفت بهذه الطريقة في المرّة الماضية ردّا على موقف مماثل وسأتصرّف بهذه الطريقة في المرّة القادمة). إنّ الأشياء، بالطبع، لا تتغير على الفور، ولكن بمرور الوقت يجب أن يكون التحوّل واضحًا.

استعلم عن مبرّر المعتقدات القديمة: قد يكون الطلاب تعلّموا آراء من آبائهم، أو من زملائهم من دون التفكير فيها. كما يمكن أن يكونوا عرضة بشكل كبير للمعلومات الخاطئة؛ وممّا زاد الأمر سوءا سيل الأخبار المزيفة المنشورة على وسائل التواصل الاجتماعيّ المختلفة، وبذلك يصبح من السهل تصديق القصص التي تتوافق مع المعتقدات القائمة. ومن أمثلة ذلك أنّ بعض السياسيّين قد أدركوا في ضوء هذا الواقع أنّ الحجّة المنطقية قد تكون أقلّ نجاحًا إذا ما قورنت بمجرّد اللجوء إلى التحيّز العاطفيّ، ممّا اضطرّهم إلى تعديل خطاباتهم السياسيّة وطرائق تحرّكهك في الفضاء العامّ ضمانا لاستمالة الناس وحشد الأنصار.

إذًا، يمكن للمدرسين أخذ أمثلة على الأخبار المزيفة واختبارها في سياق حوار الصفّ؛ ففي بعض الأحيان يمكن للطلّاب الاستمتاع بأفكار متعارضة من دون انزعاج واضح، ومن ثمّ يصبح برنامج P4C وظيفيّا في تغيير بعض المفاهيم الخاطئة أو اللامنطقيّة التي قد يكون الأطفال تبنّوها من بيئاتهم المختلفة، وتتجلّى هذه الوظيفيّة في مساعدة الأطفال على أن يصبحوا أكثر اتّساقًا في تفكيرهم، وقدرةً على مناقشة المعتقدات القديمة ونقدها والعدول عنها إذا ما اقتنع الأطفال بخطئها أو لامعقوليّتها.

تطوير ثقافة الاحترام والمشاركة المتساوية: المدرسة القويّة التي تدعم المشاركة والتعاون يصبح طلابّها ذوي مهارات مميّزة تؤدّي إلى تعزيز احترامهم الذات وإلى إحساس أكبر بالكفاءة الذاتيّة. إنّ المشاركة عامل أساسيّ في تعزيز رفاه الاطفال العاطفيّ، والروح المعنوية للمعلّمين والطلّاب كليهما. وتزداد المشاركة بين الطلاب مع الاعتياد على العمل التعاونيّ ذي النّمط الاستفساريّ. من المرجّح أن يؤدّي اهتمام الطلاب غير المشروط بالآخرين إلى تعزيز المشاعر الإيجابيّة، فمثل هذا الاهتمام يجعل الطلاب يشعرون بأنّهم ذوو جدارة وأنّ الآخرين يمفهمونهم.

اسمح بوقت أكبر لإعادة تنظيم الأفكار: عندما يعّبر الطلّاب عن أفكارهم في الصفّ، يجب عليهم تنظيم تلك الأفكارهم ومعالجتها، وفي هذا ما يؤدّي الى اكتشاف ما قد يوجد من فجوات في الفهم لديهم، ويقود إلى إتاحة فرص لتفسيرات أفضل من تفسيرهم. لكنّ هذا يعني أن ليس على الطلّاب تبرير فكرة جديدة واحدة فقط، بل عليهم إعادة تنظيم الكثير من الأفكار المرتبطة بموضوع التفكير والّتي لم تكن مبرّرة جيّدًا؛ ليدركوا بذلك أنّ هناك الكثير ممّا يجب فعله ردًا على سؤال واحد!

امدح الأمثلة الجيّدة الّتي يقدّمها الطلّاب: من المرجح أن يتعلّم الطلاب من بعضهم بعضا خلال هذه العمليّة. من ذلك مثلا أنّ طالبا قد يسمع طالبًا آخر يسأل عن دليل، ومن ثمّ يكون أكثر ميلًا لاستيعاب هذا السلوك والقيام بالأمر نفسه. يمكن للمدرّسين مدح سلوك الطلّاب الذي يأملون أن يُقلّده الآخرون .

لا تخف من الأسئلة المحيّرة: المناقشة الحقيقيّة تحدث عندما يواجه المعلّم حيرة إزاء الأسئلة المطروحة من الطلاب. إذا كانت الأسئلة المختارة للمناقشة محيّرة للمشاركين جميعهم، بما في ذلك المعلّم، فمن المرجّح أن يكون التواصل أكثر تفاعلًا وأكثر فائدة.

لا تخف من الأسئلة المثيرة للجدل: قد يشعر المعلّمون ببعض التوتّر إزاء تقديم موضوع يمكن اعتباره مثيرا للجدل، سواءً أكان سياسيّا أم دينيّا أم في أيّ مجال آخر. ومع ذلك، فهذه هي بالضبط نوعيّة الأسئلة التي تولّد نقاشًا ساخنًا، لذلك لا تخجل منها، ولا تتردّد في طرحها.

قراءات مقترحة

Suggested Readings

1- Chapter 7 of Topping, et al. (2019) discusses this at more length .

2- Also see: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, and Lucas-Molina, 2017 .

3- Goleman 1996, 1999; Topping and Trickey 2007b .

4- Trickey and Topping 2006, 2007 .

5- https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversial-topics-inspire-deeper-learning.

4. إنشاء مجتمع قائم على الاستفسار:

المجتمع القائم على الاستفسار هو مجموعة تعمل على استكشاف الأفكار من خلال الحوار الفلسفيّ، حيث يفكّر الطلّاب معا، ويبنون أفكارهم من أفكار بعضهم البعض.

الدليل البحثيّ:

في المدارس، تكون المجموعة عادةً عبارة عن صفّ دراسي، ولكن من الممكن أيضًا استخدام P4C مع مجموعات فرعيّة داخل الصفّ في أوقات مختلفة. (Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey–Martin, 2013) وغالبًا ما تطوّر المجموعة أسلوبها الحواريّ إلى مستوى عال من مستويات التقدّم. إنّ عمليّة الحوار تسهّل مشاركةً أعمق بين الطلاب وتداولا أيسر لمواضيع المناقشة. فمن خلال من طرح الأسئلة والافتراضات مع اقتراح تفسيرات بديلة، ينظّم المشاركون تفكيرهم، ويبرّر الطلّاب وجهات نظرهم بالأسباب، ويستنتجون، ويحدّدون الافتراضات الأساسيّة ويحكمون التعامل مع التناقضات. الأسس و/أو الأدلّة توضّح المفاهيم المغلوطة وتُجنّب التعميمات وتعلّم كيفيّة اتخاذ القرارات، أو تخبر بها.

وصف (Matthew Lipman et al, 1998) عمليّة المجتمع القائم على الاستفسار بأنّه شبيه بالإبحار بيخت ضدّ تيارين، ويجب على القارب أن يتّجه ويسير بشكل متعرّج عبر الرياح ليستطيع التحرّك للأمام. وهذه الصورة المجازيّة تنطبق على خيوط الحوار الفعّال فمهما ازدادت الأسئلة وتضاعف تعقّدها فهناك تحركّ إلى الأمام في مسار الفهم؛ فالمجموعة ستعرف حتما المزيد عن القضيّة بنهاية الحوار، ستعلم أكثر ممّا كانت تعرفه في البداية، على الرّغم من أنّه قد لا توجد إجابات "صحيحة". فالمجتمع يجب أن يتطوّر مع مرور الوقت إلى حدّ كبير؛ ليصل إلى الحكم الذاتيّ، ولن يتمّ للطلّاب ذلك إلّا عندما يتمكّنون من زيادة طرح الأسئلة وإدارة المناقشة بأنفسهم.

التطبيق في الممارسة:

كيفيّة الاختلاف: إذا لم يوافق أحد ما رأي شخص مّا، فيجب أن يجد سببًا وجيهًا للتعبير عن هذا الخلاف، وعليه أن يتفادى مجرّد الاكتفاء بالقول "إنّ الشخص الآخر "مخطئ."

امدح بقوّة واحترم الطلّاب الذين لديهم آراء مختلفة.

أوّل مرحلة من مراحل التنمية: أوّل مرحلة من مراحل التنمية تنطبق مع ما وُضِّحَ في الأجزاء السابقة في هذا الكتيّب. على المعلّمين أن يتحلّوا بالصبر لرؤية ثمار ممارسة P4C؛ لأنّ ظهور هذه الثمار لا يُمكن أن يكون وليد اللحظة، وإنّما قد يستغرق أشهرا.

مرحلة التطوير الثانية: عندما يتم تدريس المجموعة الأولى مهارات الحوار وحين تمارس هذه المجموعة الحوار ومهاراته، يتم تقديم المرحلة الثانية وفيها تُضاف عمليّتان: الأولى فكّر، زاوج شارك(Think, Pair & Shair–TPS). أمّا العمليّة الثانية، فهي العلاقات أو الرّوابط والتوترات (Connections & tensions TC).

في TPS، يمنح المعلّم الطلّاب "وقتا للتفكير " بصمت في الموضوعات التي يمكن استخلاصها من الحافز. ثمّ يُقسّم الصفّ أزواجا لتبادل الأفكار وتقديم التبريرات والحجج الّتي تفسّر تلك الأفكار. وبعد ذلك، تأتي المناقشة الجماعيّة مع طلّاب الصفّ كلّهم. في هذه المرحلة، يُسجّل المعلّم الاقتراحات جميعها على السبورة.

أمّا في موضوع CT، فالمعلّم يحثّ الطلّاب على طرح أسئلة عمّا إذا كانت هناك علاقات أو روابط بين الموضوعات المقترحة والحافز. يجب على الطلّاب تقديم تبرير لهذه العلاقات، وتتمّ الإشارة إلى هذه الروابط بصريًّا بواسطة خطّ ملوّن مرسوم بين الأفكار المرتبطة، وعندما يتمّ استنفاد الرّوابط جميعها، تتكرّر العمليّة، ولكن بفكرة التوتّر. إنّ التوتّرات ليست بالضرورة أفكارا متناقضة، لكنّ الأفكار الّتي تتعارض لا بدّ أن تتضمّن بدورها أدلّة يُشار إليها بلون مختلف؛ وبهذا تُبنى "خريطة التفكير".

مرحلة التطوير الثالثة: هذه المرحلة تجعل الطلّاب يطرحون أسئلتهم الشخصيّة والفلسفيّة من الأفكار/ الموضوعات الّتي تم إنشاؤها . المهمّة الأولى هي اختيار موضوع، ويمكن القيام بذلك من خلال تصويت بسيط. لنفترض، كمثال لذلك أن الموضوع المختار هو الصدق؛ فهناك حاجة إلى ثلاثة أو أربعة أسئلة فلسفيّة عن الصدق. هل السؤال متعلّق بالموضوع وبتجربةٍ شخصيّة؟ إذا لم يكن كذلك، فكيف يمكن تحسين طرح السؤال؟ هل يجب التخلّص منه؟ هل هو فلسفيّ؟ هل هو واضح جدّا؟ هل يستحقّ المناقشة؟ ما الذي يجعله كذلك؟ وفضلا عن ذلك، هناك تطوير

إضافي يتمثّل في جعل المجموعات التعاونيّة تصوغ الأسئلة وتتفّق عليها. وعلى كلّ مجموعة كتابة العديد من الأسئلة وفتح نقاش حول أيّها مثير للجدل والاهتمام أكثر، ولماذا؟ ثمّ تختار كلّ مجموعة سؤالا واحدا لعرضه على الصفّ، ويسجّل المعلّم مساهمات الطلاب جميعها على السبورة.

في كلّ مرحلة من مراحل تقدّم العمل وتطوير النظر الفلسفيّ، يقدّم الطلاب أسئلة وإجابات معقّدة بشكل متزايد مع تقدّم تطوّرهم المفاهيميّ؛ وهذا ما كان بكلّ تأكيد إلّا لأنّهم يناقشون بمرور الوقت موضوعات متعدّدة ومختلفة ومتنوّعة، وبذلك تجدهم يطوّرون حججا عديدة ومتنوّعة بدلاً من الاكتفاء بحجّة واحدة.

قراءات مقترحة

Suggested Readings

1- Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey-Martin, 2013 ;

2- Lipman, Sharp, and Oscanyon, 1980 ;

3- Topping et al., 2019, chapter 3

5. اسأل كيف فعلنا ذلك؟: تشجيع الطلاب على ما وراء المعرفة

الطلّاب القادرون على التأمّل في عمليّات التعلّم والتفكير (أي إظهار ما وراء المعرفة) هم متعلّمون أكثر فاعليّة من سواهم من غير القادرين.

الدليل البحثيّ:

في هذه الجزئيّة ننظر في كيفيّة تعوّد ممارسة الفكر الفلسفيّ؛ بما يشجّع على التفكير ما وراء المعرفيّ، والتأمّل في الفكر والتعلّم. فعندما يواجه الطلاب وجهات نظر بديلة مدروسة جيّدا ومبنيّة على أسس عقلانيّة من غيرهم من الطلّاب، تتكوّن لديهم عمليّة مقارنة تمنحهم غذاءً للتفكير حول طبيعة تفكيرهم.(Cam, 2006). إنّ كثرة استعمال برنامجP4C، وتطويره باستمرار، وتطبيقه تؤدّي إلى ارتفاع نسبة طرح أسئلة ذاتيّة عند الطلاب عن طبيعة أقوالهم قبل أن يتفوّهوا بها. وبطبيعة الحال، فإنّ ما نعنيه بما وراء المعرفة هو أنّ عمليّة التساؤل والتفكير لا ينبغي أن تؤدّي فحسب إلى رؤى حول الطريقة التي كان يفكر بها الفرد في ذالك اللحظة، وإنّما يجب أن تؤدّي أيضًا إلى أفكار واستراتيجيات تقود إلى تفكير وتأمّل أفضل في المستقبل (Worley,2018)؛ وبهذا يتزامن تطوّر التفكير الما وراء معرفيّ مع نوعيّة التفكير والقدرة على تنظيمه ذاتيّا. ومن ثمّ، يصبح الأطفال على المدى القصير أكثر فاعليّة في التفكير، وأعلى كفاءةً في تطوير عاداتهم في تأمّل تفكيرهم؛ ممّا يُضاعف الاحتمال في أن تكون لكلّ هذا تأثيرات بعيدة المدى.

التطبيق في الممارسة: شجّع الطلاب على تأمّل جودة تفكيرهم وتفكير الآخرين، وعلى التفكير في كيفيّة تحسين جودة تأمّلاتهم باستمرار.

الإبهام: يُطلب من الطلّاب تقديم تقييمهم للحوار من خلال إظهار إبهامهم– فوق التوقيع، يظهر الإبهام متّجها إلى الأعلى؛ ليدلّ على عمل جيّد، أو متّجها إلى الأسفل؛ ليشير إلى أنّ العمل يحتاج الى تحسين. ولمنع الطلّاب من الغشّ وتقليد ردود بعضهم بعضا، يقول المعلم "واحد، اثنان، ثلاثة – أرني تقييمك". وبهذا يظهر الجميع إشاراتهم دفعةً واحدة. أهمّ شيء بعد ذلك هو أن يختار المعلّم بعض الإجابات المختلفة ويسأل الشخص "لماذا؟"؛ كي يبرّر تقييمه. (نحن مدينون لفيل كام Phil Cam, 2006 بهذه الفكرة).

التركيز على الأهداف: مع تقدّم هذه الجلسات الفلسفيّة وتطوّرها، يقدّم المعلّم مجموعة من الأهداف المعرفيّة. بإمكان الصفّ الاطّلاع على أداء المجموعة في المواضيع المُركَّز عليها في تلك الدروس. ومن أمثلة ذلك، إذا كان الهدف "إبداء الأدلّة/ الأسباب"، يُطلب من الطلّاب إبداء آرائهم حول كيفيّة أداء المجموعة مع تقديم الحجج الداعمة لتلك الآراء؛ أي عرض إجابة عن سؤال "لماذا؟" مدعومة بما شوهد في الحوار لتأكيد وجهة نظرهم، وبيان مدى إمكانيّة تحسين الأداء أكثر، وكيفيّات ذلك. بهذه الطريقة يبني الطلّاب صورة ذهنيّة عن مواصفات الاستفسار الفلسفيّ الجيّد والمهارات الضروريّة لبناء استفسار فلسفيّ مميّز.

التفكير في التفكير: بعد المناقشة، على المعلّم أن يطلب من التلاميذ النّظر في الحوار الذي فرغوا منه للتوّ نظرة عامّة أوسع وأشمل، وأن يجيبوا في ضوء ذلك عمّا يأتي من الأسئلة: هل أحبّوا الحوار أم لا؟ ما هي مواطن الجودة في الحوار؟ وما هي المواطن التي كانت أقلّ جودة؟ ما الذي يفكّرون فيه؟ وما الذي استنتجوه؟ كيف تطورت جودة التّفكير لديهم خلال الجلسة؟ ما الذي قد نحاول تحسينه في المستقبل؟ ولماذا؟ هل لدى الناس أفكار مختلفة؟ ويمكن للمعلّم كتابة بعض الإجابات على السبورة؛ لمساعدة الطلاب على المناقشة. وبالطبع، يمكن أن يتطوّر هذا الأمر إلى حوار كامل مركّز في التفكير في التفكير، لذلك قد يحتاج المعلّم إلى متابعة المناقشة والاستمرار فيها في جلسة فلسفيّة أخرى.

الموقف ممّا وراء المعرفة: يسأل المعلّم الأطفال عمّا يشعرون به حيال المهامّ الصعبة. ويسألهم، في حال مواجهتهم أمرا قد يبدو صعبًا، هل سيكونون ممتلئين حماسا ورغبة في الإنجاز في أسرع وقت ممكن، أم إنّهم سيشعرون بالقلق من إمكانيّة الفشل، وبالرّغبة في تجنّب المهمّة؟ وهل هناك فرق في هذا الأمر بين الذكور والاناث؟ وهل المتحمّسون للإنجاز يفشلون أحيانا– أو عادةً– في إنجاز المهمّة؟

ما وراء المعرفة عبر المنهج الدراسيّ: من هم الأطفال الذين بدؤوا بالتفكير في طريقة تفكيرهم في دروس أخرى غير برنامج P4C ؟ يشير هذا التعميم لما وراء المعرفة إلى أنّ الأمر قد تحوّل إلى عادة مفيدة يُلتزم به في المستقبل. وقد يؤدّي ذلك، بالطبع، إلى بعض الانتقادات البيداغوجيّة لما يجري في صفوف أخرى.

قراءات مقترحة:

Suggested Readings

1- Cam, 2006 .

2- Topping, et al., 2019, chapters 3 & 5 .

3- Worley, 2018 .

6. كيفيّة ضمان دوام تأثير P4C مع مرور الوقت: الصيانة

إذا حاول المعلّمون حقًا العمل بجدّ للحفاظ على مكاسب P4C، فقد يقومون بتحصين طلّابهم من أيّة آثار محتملة غير مرغوب فيها إلى حدّ كبير في حياة تلاميذهم المدرسيّة اللاحقة.

الدليل البحثيّ:

هناك أدلّة على أنّ المكاسب من P4C تدوم بمرور الوقت؛ ففي اسكتلندا مثلا لوحظ في اختبار القدرة المعرفيّة أنّ أداء التلاميذ الذين مارسوا برنامج P4C في المدارس الابتدائيّة ولم يمارسوها في الثانوي ما يزال جيّدا مقارنة بأداء مجموعة التلاميذ الذين لم يمارسو P4C لا في المرحلة الابتدائيّة ولا في المرحلة الثانويّة (Topping and Trickey, 2007c). وفي تكساس، تمّ بعد ثلاث سنوات اختبار تلاميذ المدارس الثانوية الذين شاركوا في برنامجP4C مرّة أخرى، وقد أظهروا هم أيضا مكاسب معرفيّة أكبر من المجموعة الضابطة التي لم تشارك (Fair, et al. 2015) ، علما بأنّ هذه النتائج قد حصّلها تلاميذ مارسوا P4C في الفترة الابتدائيّة وانقطعوا عنها بعد ذلك. لذلك، إذا حاول المعلّمون جاهدين الحفاظ على مكاسب P4C، فقد يقومون بتحصين طلابهم إزاء أيّ انتكاسة ومن أّي آثار محتملة غير مرغوب فيها في حياتهم المدرسيّة اللّاحقة.

التطبيق في الممارسة:

فكرة الأسبوع: ليس من المفيد أن يتبنّى الطلاب وجهة النظر القائلة بأنّ التفكير ممارسة تُنجز فحسب في صفّ الفلسفة، باعتباره جزءا من روتين النهاية في جلسة P4C العاديّة. ويمكن للمدرّسين أن يطلبوا من الأطفال أو التلاميذ التفكير في "فكرتهم الأسبوعيّة". فكرة واحدة بإمكانهم تطبيقها في المدرسة وخارجها من الآن وحتى جلسة تالية من P4C. قد تكون لكلّ طفل فكرة مختلفة، وهذا ممّا يعزّز استمرارية البحث عن أدلّة عمليّة تدعم أفكارهم.

نتائج الفكرة الأسبوعيّة: عندما يعود الأطفال إلى الجلسة التالية لـP4C، ابدأ بالسؤال عن كيفيّة تطبيقهم "فكرتَهم الأسبوعيّة". على سبيل المثال، قد تكون الفكرة حول السؤال الآتي: "ما هو الصدق؟". يفكّر التلاميذ في أثناء الأسبوع ويراقبون بطريقة فرديّة مدى صدق تصرّفاتهم. وقد يرى الفرد أنّ هناك فرقا بين أفكاره وأعماله، وهذا يؤدّي إلى مزيد من التفكير ومزيد من التعمّق

في طرح الأسئلة. وعلى المعلّم أن يتعمّق في أثناء ذلك دائمًا، وبدقّة أكبر في جوانب المسألة المطروحة وتداعياتها؛ وبهذا يُعزّز هذا الجزء من العمليّة التعلّم الحديث ويربط النظريّ بالعالم الواقعيّ والحقيقيّ الذي يعيش ضمنه الطالب.

اطلب ربط موضوع اليوم بالمواضيع السابقة: بمرور الوقت، سيناقش الصفّ مواضيع ذات صلة ببعضها بعضا. ويجب على المعلم أن يسأل الطلاب عمّا يمكنهم استحضاره من الجلسة السابقة ممّا هو متعلقٌ بموضوع اليوم، وعمّا ظلّ عالقا بأذهانهم من الأسئلة الجيّدة أو التصريحات الممتازة الّتي تمّ تداولها في تلك الجلسة، وعن كيفيّة ارتباط تلك الأفكار بموضوع النقاش المطروح حاليّا.

قراءات مقترحة:

Suggested Readings

1- Fair, et al, 2015
2- Topping, et al., 2019, chapter 8
3- Topping and Trickey, 2007c.

7. ضمان امتداد تأثير P4C إلى ما بعد الصف : التعميم

من المرجّح أن يحدث تعميم التعلّم إذا تمّ ضمان توافر الأنشطة القادرة على توسيع هذا التعلّم وضمان امتداده إلى سياقات أخرى.

الدليل البحثيّ:

سيشعر المعلّمون بمزيد من الثقة عند تخصيص الوقت والجهد للاستقصاء الفلسفيّ، إذا تبيّن أنّ التطوير في التفكير قد تجاوز حدود الموضوع المطروح سواء أتمّ التخطيط لذلك أم لا. إنّ تعميم التعلّم خارج سياقات التعلّم التقليديّة أمر بالغ الأهميّة، فأولئك الذين لديهم معرفة أكبر في مجال معيّن قد يكونون أفضل من غيرهم ضمن تخصّصهم؛ لأنّهم نجحوا في تعميم خبراتهم خارج سياقات تعلّمها (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, and Sequeira, 2012). ومن المرجّح أن يحدث تعميم التعلم إذا كانت الأنشطة قد أُنشئت قصد تمديده إلى سياقات أخرى. ويدعو، على سبيل المثال، (Adey and Shayer e.g. 1994) المعلّمين إلى أن يعمّموا إلى أقصى حدّ عبر بناء أنشطة" التجسير". وهذا ما نلاحظه لدى فيورشتاين، فبناء الأنشطة على التعميمات محوريّ في برنامج الإثراء الآلي. والأهم من كلّ ذلك أنّ قدرة الأطفال المعرفيّة في سنّ الحادية عشرة ستكون مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بأدائهم اللاحق في الاختبارات الأكاديميّة الوطنيّة وهم في سنّ السادسة عشرة. (Feuerstein, et al. 1980)

قد يكون التعميم واضحًا أيضًا في سلوك المعلّمين؛ إذ يوسّعون عمليّة ممارسة الاستفسار والبحث إلى مواضيع أخرى خارج "ساعة الفلسفة "سواء أكان ذلك بوعي منهم أم لا. وإلى جانب ذلك، لاحظ عدد من المعلّمين أنّ الطلّاب أنفسهم بدؤوا بشكل طبيعي في طرح مزيد من الأسئلة الأفضل في مجالات أخرى. ويمكن أيضًا تحقيق التعميم عند استخدام عمليّة الاستفسار بوصفها جزءا من منهج آخر، من ذلك مثلا بدء مشروع تاريخيّ.

التطبيق في الممارسة:

استخدام P4C عبر المنهج الدراسي: من الأيسر، بالطبع، على معلّم المدرسة الابتدائيّة تنفيذ P4C في دروسه، إذا ما قورن بمعلّم المدرسة الثانوية. فمعلّمو الثانوي يعتمدون بشكل أكبر على حماس المعلّمين الآخرين وتعاونهم. ومع ذلك، يمكن لبرنامج P4C معالجة الموضوعات

المعاصرة الصعبة التي تتجاوز الحدود الضيقة للمناهج الدراسية. خذ على سبيل المثال قضيّة تغير المناخ؛ فهذه القضيّة وما يماثلها من الموضوعات الراهنة والمعقّدة والخلافيّة تتيح لك القرصة لكسب حماس المعلّمين الآخرين، وانخراطهم معك في تعليم يتجاوز ضيق المناهج.

استخدام "طيف المعنى" في مجموعة الكلمة: فكرة طيف المعنى هي إيصال أنّ المفاهيم ليست دائمًا مباشرة (وربّما نادرا ما قد تكون كذلك)، وأنّ هناك مجموعة من الاحتمالات لعديد الأشياء. مجموعة الكلمة هي نشاط يتم إجراؤه كمجموعة كاملة باستخدام البطاقات وقطعة من الشريط أو الحبل بطول 4 أمتار تقريبًا (من الجيّد أحيانا تحريك الطلاب وحثّهم على التفكير في آن واحد). يوضع الشريط أو الحبل على الأرض في منتصف مجموعة من الطلاب الجالسين/ الواقفين في شكل دائرة. ويمثّل الحبل مجموعة الأفكار التي يكون الطلّاب على وشك استكشافها هي وما يناقضها أو يقابلها من الأفكار؛ وبهذا يجسّد الحبل بطرفيه الفكرة ونقيضها؛ فإذا كان المفهوم المراد استكشافه هو التلوث، يضع المعلّم بطاقة مكتوب فيها " التلوث" في أحد طرفي الحبل، وبطاقة أخرى في الطرف الآخر دُوّن فيها "لا تلوّث"، ثم يعطى كلّ طالب معلومة أو حادثة تصف إجراءً مرتبطًا بالتلوّث، على سبيل المثال "أفرغ منفضة سجائر سيارتي في الطريق "، وبعد ذالك يُمنح الطلاب وقتا للتفكير، ويجب عليهم بعد انقضاء الوقت وضع إفاداتهم واحدًا تلو الآخر على الشريط لإظهار مدى قوّة كلّ إفادة تجاه الطرفين مع التعبير عن السبب، أو الدواعي التي جعلتهم يضعون آراءهم ضمن هذا الطرف أو ذاك. وعندما يُتمّ جميع الطلاب وضع بطاقاتهم وتقديم مبرّراتهم يمكن للآخرين الطعن في اختيارت زملائهم بإبراز الأسباب التي تجعلهم يعتقدون أنّ البطاقة يجب أن تكون في موضع مختلف.

(See Topping, et al. 2019, Resources Website www. routledge.com/9781138393264, download 14)

استخدام مجموعة "طيف المعنى" هذا مشابه لما ورد أعلاه، ما عدا في أنّه ينفّذ في مجموعات متنوّعة، كلّ منها يحتوي عددا أقلّ من الطلّاب. في النهاية هناك جلسة عامّة تتم فيها مقارنة نتائج المجموعات المختلفة. وفي هذا ما يمنح الصف فرصا كثيرة ومثيرةً للاهتمام، وإمكانيّات أكبر لمناقشة أنماط التفكير المختلفة في المجموعات.

وبدلاً من ذلك، يمكن أن يكون لديك مجموعات مختلفة تتناول مواضيع مختلفة يمكنك في معالجتها استخدام الأبعاد المتطرّفة بمسمّى "حقائق" و"آراء " على سبيل المثال.

قراءات مقترحة

Suggested Readings

1- Adey and Shayer, 1994 .

2- Feuerstein, et al., 1980 .

3- McGuinness, 1999; Rahdar ,

4- Pourghaz, and Marziyeh, 2018 .

5- Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, and Sequeira, 2012 .

6- Sutcliffe, 2003 .

7- Topping, et al., 2019, chapter 5 and download 14.

8. ضمان تأثير P4C في حياة الطلّاب في سن الرشد: المواطنة

تتطلّب المواطنة في سنّ الرشد القدرة على التمييز بين العبارات العقلانيّة والواقعيّة والعبارات غير العقلانيّة من دون الحكم على أولئك الذين لا يكون هذا واضحًا لديهم.

الدليل البحثيّ:

لنعتبر المجتمعات المقامة على الاستفسار مجتمعات تعمل كصفوف دراسيّة في مؤسّسات ديمقراطيّة أكبر، وأنّ هذه المجتمعات تبحث عن الحقيقة في عصر ما بعد الحقيقة. في عام 2016، اختارت قواميس أكسفورد "بعد الحقيقة" كلمة العام، وحدّدتها بأنّها " تدلّ على الظروف التي تكون فيها الحقائق الموضوعيّة أقلّ أثرا في تشكيل الرأي العام من نداءات العاطفة والمعتقدات الشخصيّة". وتقترن بذلك عبارة "أخبار مزيّفة"، وقد حّددها قاموس كولينس للّغة الانجليزيّة بأنّها تدلّ على "معلومات خاطئة، وغالبًا ما تكون مثيرة يتمّ نشرها تحت ستار التقارير الإخباريّة". تتضمّن الأخبار المزيفة النشر المتعمّد لمعلومات وهميّة (خاصّة على وسائل التواصل الاجتماعيّ) مصمّمة لتضليل النّاس، ولتحقيق مكاسب ماليّة أو سياسيّة للآخرين. تزداد احتماليّة الادّعاءات الكاذبة بنسبة 70٪ من الحقيقة لتتمّ مشاركتها على تويتر. تستغرق القصص الحقيقيّة للوصول إلى 1500 شخص حوالي ستّ مرّات من الوقت الذي تستغرقه قصّة كاذبة. (Vosoughi, Roy, & Aral, 2018)، فإنشاء قصّة فيروسيّة كاذبة لا يستغرق سوى بضع دقائق، لكن فضحها وكشف تهافتها يحتاج إلى ساعات من العمل الاستقصائي. من قبل، لم يكن التفكير النقديّ يحظى بمثل هذه الأهمية، ولكن تغيّر العالم من حولنا فرض هذا التحوّل؛ فإذا ما انطلقنا من الإقرار بأنّ الطلاب سيصبحون مفكرين ومحلّلين وأعضاء فاعلين في ديمقراطيّة تشاركية، فعلينا عند ذلك أن نؤمن بأنّ تسلّحهم بالتفكير النقديّ ضروريّ. (Di Masi and Santi, 2016)

التطبيق في الممارسة:

استخدم P4C مع الموضوعات الراهنة والحارقة: بمجرّد أن يصبح الطلّاب أكثر دراية باستعمال P4C، يمكنك إطلاق العنان لهم ليفكّروا في الموضوعات الراهنة والحارقة مثل تغيّر المناخ (بامكانك التواصل مع معلّمي الجغرافيا والدراسات الاجتماعيّة في ذالك، ومعرفة مدى

اهتمامهم وطلبتهم بهذا الموضوع، ,إذا ما كان هذا الموضوع مطروحا لديهم). وإذا كانت إجابتهم بالإيجاب، فكّر فيما يمكن عمله إزاء ذلك؟

استخدم P4C مع المواضيع المثيرة للجدل لدى التلاميذ: لن يكون كلّ التلاميذ متحمّسين للظواهر الطبيعيّة الكبيرة مثل الاحتباس الحراريّ؛ قد يكونون أكثر حماسًا إزاء موضوع قريب من قلوبهم، مثل "هل ينبغي السماح بالهواتف المحمولة في المدارس؟ ".

استخدم P4C مع المعتقدات المعتادة: اطلب من الطلّاب تحديد معتقداتهم القديمة أو المعتادة التي اعتادوها ووثقوا بها ولكنّها تغيّرت الآن في ضوء ما استجدّ من المعلومات الجديدة والموثوقة والمقترنة بتفكير أفضل وأكثر تطوّرا. اطلب منهم مشاركة أفكارهم مع المجموعة؛ إذ قد لا يكون الطلّاب الآخرين قد غيّروا آراءهم بعد.

استخدم P4C لتحديد التحيّز المعرفيّ: الميل إلى اعتقادات مّا هو نتيجة للتحيّز المعرفيّ، فكلّنا يبحث عن تلك المعلومات التي تدعم معتقداتنا الحاليّة. حاول معرفة ما إذا كان يمكن للطلّاب تحديد تحيزات بعضهم بعضا المعرفيّة، ومن الأفضل القيام بذلك عن طريق عمل الأقران، وإلّا فإنّ هؤلاء سيشعرون بأنّهم أغبياء.

قراءات مقترحة

Suggested Readings

1- Di Masi and Santi, 2016 ;

2- Topping, et al., 2019, chapter 10 ;

3- Vosoughi, Roy, and Aral, 2018.

الخاتمة

الفلسفة للأطفال برنامج متعدّد المكوّنات؛ وهذا يعني أنّه مُكوَّن من عدّة عناصر. إنّ الأدلّة البحثيّة الحاليّة للبرنامج إيجابيّة كلّها. ومثلما رأينا، فإنّ لـP4C، على مدار عام دراسيّ آثارا معرفيّة إيجابيّة في المدارس الابتدائيّة والثانويّة مهما اختلفت البلدان وتنوّعت السياقات الثقافيّة. (Topping and Trickey, 2007a; Fair, et al., 2015)

هذه الآثار دامت لعدّة سنوات (Topping and Trickey, 2007c; Fair, et al., 2015)، حتّى مع الطلّاب الّذين انتقلو إلى مدارس لم يُطبَّق فيها برنامج P4C. ولوحظ أيضًا أنّ لـP4C تأثيرات في جودة التحصيل في موادّ المناهج التقليديّة في المدارس الابتدائيّة. (Gorard, et al., 2017)، وهناك دراسات أخرى ذات تصاميم بحثيّة مختلفة تدعم هذه النتائج؛ إذ لاحظ الباحثون التأثيرات الإيجابيّة لـP4C في سلوك الصفّ الدراسيّ (Topping and Trickey, 2007b)، وفي تطوّر مفهوم الذّات لدى الطّلاب (Trickey and Topping, 2006)، وفي نضج تصوّرات المعلّم والطالب (Trickey and Topping, 2007).

لذلك يصحّ لنا أن نقول إنّ الدراسات حول P4C وجدت أنّه برنامج صالح، ويستحقّ أن يحظى بعناية كلّ معلّم في أيّ بلد في العالم. لكن ما مدى موثوقيّة هذا البرنامج؟ وما مدى قدرته على مقاومة تقلّبات الصفوف الدراسيّة المختلفة، واختلاف المعلّمين، وتباين المدارس، وتنوّع المناطق ذات الفوارق الاجتماعيّة والاقتصاديّة، واختلاف البلدان؟ بمراجعة البحوث والدراسات وجدنا أنّ الـP4C كانت موثوقة جدّا (Trickey and Topping, 2004; Garcia-Moriyon, 2005) ، لكن هل الدراسات المنشورة مؤشّر حقيقيّ لما سيحدث في صفّك؟ يقودنا هذا إلى مسألة الإخلاص في التنفيذ (المعروف أيضًا باسم تكامل التنفيذ)؛ ففي دراسة نفّذها (Gorard, et al 2017)، بعض المدارس لم تكمل البرنامج كما في الاتّفاقية ولذلك لوحظ تدنٍّ في مستوى الطلّاب مقارنة بالمدارس الأخرى، وهذا لا يثير الدهشة؛ لأنّ هذه المدارس– ببساطة– لم تخلص في تنفيذ البرنامج. لن يعمل برنامج P4C إلّا إذا نفّذتَه بشكل صحيح. وإذا لم تفعل ذلك بشكل صحيح، ولم تحصل على نتائج جيّدة، فلا تلم البرنامج!

References

1- P. Adey and M. Shayer. Really raising standards: Cognitive intervention and academic achievement. 1994. London: Routledge.

2- P. Cam. 20 thinking tools. 2006. Camberwell, Australia: ACER Press.

3- D. Di Masi and M. Santi. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. Journal of Curriculum Studies, 2016, vol. 48, issue 1, pp. 136–150 .

4- L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, and V. McKelvey-Martin. Exploring "the world around us" in a community of scientific enquiry. Primary Science, 2013, vol. 126, pp. 17–20 .

5- F. Fair, et al. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. Journal of Philosophy in Schools, 2015, vol. 2, issue 1, pp. 18–37.

6- R. Feuerstein, et al. Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.

7- F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, and R. Colom. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. Thinking, 2005, vol. 17, issue 4, pp 14–22.

8- M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda, and B. Lucas-Molina. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. Infants and Young Children, 2017, vol. 30 issue 1, pp. 3–16 .

9- D. Goleman. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. 1996. London: Bloomsbury Publishing.

10- D. Goleman. Working with emotional intelligence. 1999. London: Bloomsbury Publishing.

11- S. Gorard, N. Siddiqui, and B. H. See. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? Journal of Philosophy of Education, February 2017, vol. 51, issue 1, pp. 5–22.

12- S. Lennon. Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. Issues in Teacher Education, 2017, vol. 26, issue 1, pp. 3–16.

13- M. Lipman, A. M. Sharp, and F. Oscanyon, Philosophy in the classroom. 1980. Philadelphia, PA: Temple University Press.

14- C. McGuinness. From thinking skills to thinking classrooms. 1999. London: Department for Education and Employment.

15- J. Piaget and B. Inhelder. The psychology of the child. 1969. New York, NY: Basic Books.

16- Rahdar, A. Pourghaz, and A. Marziyeh. The impact of teaching Philosophy for Children

17- on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. International Journal of Instruction, 2018, vol. 11, issue 3, pp. 539–556.

18- Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, and L. Sequeira. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. Contemporary Educational Psychology, 2012, vol. 37, issue 4, pp. 288–306.

19- R. Sutcliffe. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? Educational and Child Psychology, 2003, vol. 20, issue 2, pp. 65–79.

20- K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. British Journal of Educational Psychology, 2007a, issue 77, pp. 271–288.

21- K. J. Topping and S. Trickey. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. International Journal of Thinking Skills and Creativity, 2007b, vol. 2, issue 2, pp. 73–84.

22- K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up. British Journal of Educational Psychology, 2007c, vol. 77, pp. 781–796.

23- K. J. Topping, S. Trickey, and P. Cleghorn. A teacher's guide to Philosophy for Children. 2019. New York & London: Routledge. Resources website freely available: www.routledge.com/9781138393264

24- S. Trickey and K. J. Topping. Philosophy for Children: A systematic review. Research Papers in Education, 2004, vol. 19, issue 3, pp. 363–378.

25- S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11–12 years. School Psychology International. 2006, vol. 27, issue 5, pp. 599–614 .

26- S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. Thinking, 2007, vol. 18, issue 3, pp. 23–34.

27- S. Vosoughi, D. Roy, and S. Aral. The spread of true and false news online. Science, 2018, vol. 359, issue 6380, pp. 1146–1151.

28- L. S. Vygotsky. Thought and language. 1962. Cambridge, MA: MIT Press .

29- P. Worley. Plato, metacognition and philosophy in schools. Journal of Philosophy in Schools, 2018, vol. 5, issue 1, pp. 76–91. Available at https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939 [24 April 2019]