

## فرایند رشد تفکر انتقادی کودکان در آگاهی از خشونت و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی

### رسانه ای از طریق P4C

سمیه کیارسی: دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول) kiyarsi62@yahoo.com

یحیی قانندی: دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی دانشگاه

سعید ضرغامی همراه: دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی دانشگاه خوارزمی

یزدان منصوریان: دانشیار گروه کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاه خوارزمی دانشگاه خوارزمی

### چکیده

دریافت: ۹۵/۰۴/۱۰

ویرایش: ۹۵/۱۰/۰۸

پذیرش: ۹۵/۱۰/۱۱

**زمینه و هدف:** هدف پژوهش حاضر مشخص ساختن ویژگی های کلی و توصیف چگونگی رشد تفکر انتقادی کودکان درباره خشونت رسانه ای و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی موجود در چند نمونه از انیمیشن ها و بازی های رایانه ای محبوب دانش آموزان پسر گروه سنی ۶ تا ۱۲ سال مقاطع پیش از دبستان و دبستان شهرستان دزفول از طریق برنامه فلسفه برای کودکان است.

**روش پژوهش:** این پژوهش در مجموعه تحقیقات کیفی قرار گرفته و از روش نظریه زمینه ای به عنوان روش پژوهش استفاده شده است. به منظور جمع آوری داده ها از ابزاری همچون مشاهده، مصاحبه و تهیه چک لیست استفاده شد. این کار با نظر به مفهوم، چیستی، ویژگی ها و عناصر دو بعد تفکر انتقادی (تفکر منطقی و خلاق) و نیز شش دیدگاه معرفت شناسی (خود مرکز گرا، پس از مرکز گرای، پیش از نسبی گرای، نسبی گرای، پس از نسبی گرای) و پیش از بین الاذهانی و بین الاذهانی) از طریق برنامه آموزش فلسفه برای کودکان انجام شده است. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای، ۴۸ دانش آموز پسر به عنوان نمونه انتخاب شدند. آزمودنی ها طی ۲۰ جلسه هفتگی، به مدت یک ساعت در قالب اجتماع پژوهشی (یا کاوشگری جمعی که مشارکت اجتماعی تمامی افراد، بحث، ابراز عقیده و نقد آراء و عقاید درباره محتواهای برانگیزاننده ارائه شده آزاد است و معلم بر خلاف کلاس های سنتی نقش تسهیلگر را دارد)، به بحث درباره محتوای رسانه های محبوبشان همچون گیم ها در جهت آگاهی از پدیده خشونت رسانه ای و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی پرداختند.

**یافته ها:** نتایج تحلیل یافته ها حاکی از برگشت پذیر بودن و تکاملی یا رشد یابنده بودن فرایند تفکر انتقادی کودکان به عنوان ویژگی های اصلی می باشد. به این معنا که فرایند تحول تفکر انتقادی کودکان خطی نبوده و به طور مداوم در تمام پایه های ابتدایی بازبینی شده و مورد تجدید نظر و استفاده ی مجدد قرار گرفته و شیوه ی بازنامی ها و معانی ساخته شده مشترک دانش آموزان در هنگام تعامل با یکدیگر در محیطی اجتماع پژوهی پیچیده تر می شود.

**نتیجه گیری:** با استفاده از تحلیل یافته های پژوهش می توان گفت که رشد تفکر انتقادی کودکان در دو حوزه مورد نظر از سواد رسانه ای از طریق فرایند هایی چون محو، تخصیص و انتقال یا گذر در سنین مختلف در چارچوبی ویژه اتفاق می افتد.

**کلیدواژه ها:** تفکر انتقادی، خشونت رسانه ای، کلیشه های جنسیتی - اجتماعی، برنامه فلسفه برای کودکان

### مقدمه

در کانون توجه رسانه ها قرار دارند (هابز، ۲۰۰۵، ۲۰۱۱). از بین تأثیرات مختلف رسانه ای، موضوع خشونت رسانه ای برای محققان به خاطر تأثیرات بالقوه این نوع خشونت بر روی مخاطبان جوان و نیز ترسیم دنیایی خشن تر از دنیای واقعی توسط آن ها و نیز آگاهی از خطر تبدیل شدن تصاویر رسانه ای به نقش های آرمانی کودکان و الگو برداری از آن ها از طریق ارائه کلیشه های جنسیتی - اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار است. خشونت موجود در رسانه ها از طریق ایجاد تعارض در فرایند همسان سازی واقعیت دنیای

اقتضائات گریز ناپذیر عصر اطلاعات و ارتباطات چون نیازمندی افراد به اطلاعات، وفور اطلاعات طبقه بندی و تصفیه نشده، نقش پر رنگ رسانه ها در تولید و بازتولید روابط اجتماعی، پیچیدگی زبان رسانه ها و... به ویژه تبیین راه هایی برای زندگی خردمندانه در این عصر، ضرورت پرداختن به آموزش درباره محتوای رسانه ای را چند برابر می نماید؛ خصوصاً برای کودکان و نوجوانان که به جهت ویژگی های حساس شناختی، عاطفی، روانشناختی و غیره...

معیار، خود اصلاح گر و حساس به متن می باشد. بر اساس تعاریف ارائه شده، برخورداری از تفکر انتقادی مستلزم کسب مجموعه ای از مهارت های عمومی است که امکان انتقال آن به هر موضوعی را فراهم می سازند. بخشی از اهداف این جنبش، آن است که با ابداع برنامه های درسی مختلف از جمله برنامه آموزش فلسفه برای کودکان<sup>۷</sup> به عنوان یکی از ابزار های مؤثر پیشنهادی یونسکو در زمینه پرورش ذهن انتقادی دانش آموزان، تحول تفکر در برابر رسانه ها را به قلب جریان تعلیم و تربیت وارد سازد (یونسکو، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱).

نتایج تحقیقات محققان متعددی همچون میرشفعیان (۱۳۸۸)، ناجی و قاضیان زاده (۲۰۱۲)، هدایتی و قائدی (۲۰۰۹)؛ موسوی (۱۳۸۹)، بلیزبی<sup>۸</sup> (۲۰۰۹)، لاکس<sup>۹</sup> (۲۰۱۲)؛ بنیاد نافیلد<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۵)؛ کم<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۴)، برنامه درسی فلسفه به کودکان (P4C) را به عنوان یکی از برنامه های مناسب پرورش مهارت های فکری سطح بالا خصوصاً تفکر نقاد، خلاق و مراقبتی برای رشد فردی و میان فردی کودکان در رابطه با موضوعات مختلف اجتماعی و اخلاقی معرفی می نمایند.

از نظر مبدعان این برنامه چنین رشدی تنها از طریق روش جامع فلسفه ورزی در یک فضای امن با بهره گیری از هنر پرسشگری، گفت و شنود و تبادل ایده ها صورت می گیرد (قائدی، ۱۳۸۲). بنابراین در برنامه فلسفه برای کودکان، بحث و گفت و گو میان دانش آموزان، همراه با هدایت معلم، بستر اصلی تفکر فلسفی است؛ از این رو، این برنامه به گونه ای تنظیم نشده که پاسخ معین و از پیش تعیین شده ای به بحث ها و پرسش های دانش آموزان بدهد؛ بلکه یافتن پاسخ پرسش ها، از طریق طرح مسئله و گفت و گو درباره ی موضوعات گوناگون صورت می گیرد؛ به این ترتیب، کلاس به یک «اجتماع پژوهشی» تبدیل می شود که در آن کودکان، نظرها و اندیشه های خود را بیان می کنند و درباره آراء دیگران به بحث می پردازند؛ در این روش، دانش آموزان می توانند در فرایند یادگیری خود مشارکت داشته باشند و با انجام دادن فعالیت های ذهنی، موضوع یادگیری را کشف کنند (بارو، ۲۰۱۰<sup>۱۲</sup>). از آن جایی که در برنامه درسی فلسفه برای کودکان هدف اصلی پرورش مهارت هایی چون:

بیرون با محتوای ارائه شده در رسانه، افزایش رفتار های ضد اجتماعی و پرخاشگرانه، ترس از قربانی بودن، حساسیت زدایی نسبت به خشونت و قربانیان خشونت بر کودکان تأثیر می گذارد (جن تایل و همکاران، ۲۰۱۰، ص ۵).

لذا با توجه به گسترش تأثیرات منفی خشونت رسانه ای و نیز افزایش تصاویر تبعیض آمیز، حذف زنان و یا تقویت کلیشه های رایج درباره دختران همچون شایعه پراکنی، جذابیت های جنسی و نیز رفتارهای اغوا کننده و در عوض پر رنگ شدن نقش های کلیشه ای مردانه یعنی به دست آوردن قدرت از طریق خشونت در رسانه های محبوب کودکان، لزوم توجه خاص به محتواهای رسانه ای را ضروری ساخته است (کلنر و شر، ۲۰۰۵).

بنابراین به منظور بقا در این شبکه اطلاعاتی که در سراسر محیط فرهنگی انسان ریشه دوانیده، حفظ استقلال فکر و اندیشه، اجتناب از انفعال، افزایش توانایی گزینش و رویارویی با این فرآیند پیچیده و فراگیر، از طریق فهم رابطه ی فرد، جامعه و رسانه و نیز مجهز شدن شهروندان به مهارت های تفکر انتقادی و سواد رسانه ای ضروری به نظر می رسد (حسین زاده و محمدی، ۱۳۸۹). در واقع در عصر رسانه ای حاضر، فرایند آموزش و پرورش باید به پرورش دانش آموزانی منجر شود که توانایی بازشناسی عقاید و نظرات صحیح از ناصحیح را دارند و در این راستا استدلال و دلایل مناسبی را به کار می گیرند. در غیر این صورت دانش آموزان زندگی خود را تحت تأثیر عادات، رسم و رسوم و گاه بر مبنای اتفاقات پیش خواهند برد (ضرغامی، ۱۳۸۷).

در این راستا، از بیست سال پیش اقدامات اولیه جنبشی عظیم و نوین به حمایت از گسترش خردورزی آغاز شده است. این جنبش، تفکر انتقادی یا مهارت های تفکر نام گرفته است. از سوی متفکران این جنبش در رابطه با مفهوم تفکر انتقادی تعاریف متعددی مطرح شده است از آن جمله دیویی<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) معتقد بود، این گونه از تفکر ناظر به قضاوت و التزام به شک گرایی است. رابرت انیس<sup>۵</sup> (۱۹۶۲) تفکر انتقادی را به معنای تفکر منطقی و خلاق دانسته که فرد به واسطه آن قادر به تصمیم گیری در مورد باورها و اعمال خود می باشد. از سوی دیگر متیولیمین<sup>۶</sup> (۱۹۸۰-۲۰۰۳) تفکر انتقادی را ابزاری جهت تسهیل فرایند خوب قضاوت کردن معرفی می نماید. تفکر انتقادی از دیدگاه وی تفکر مبتنی بر

7. philosophy for children (P4C)

8. Unesco

9. Bleazby

1. Lukey 0

1. Nuffield Foundation

1. Cam 2

1. Barrow 3

2. Gentile et al

3. Kellner & Share

4. Dewey

5. Ennis

6. Lipman

فرد به واسطه آن قادر به تصمیم گیری در مورد باورها و اعمال خود می باشد، مورد توجه بوده است. بر این اساس تفکر منطقی به مجموعه فعالیت های کودکان جهت کسب منطق غیر رسمی و نیز انسجام، نظم، همگرایی و یکپارچگی در بحث ها اطلاق شده و هر گونه فعالیت آن ها در رابطه با جستجوی معنا، انتقال معنا و نیز فهم پیش زمینه در دیدگاه ها و نقطه نظرات مختلف مطرح شده، در قالب تفکر خلاق مطرح می باشند.

دلیل پژوهشگران برای انجام فرایند بررسی با توجه به دیدگاه های معرفت شناسی کودکان را می توان در ویژگی پویایی ابعاد تفکر انتقادی دانست به این معنا که از سطحی ساده تا کاملاً پیچیده قابلیت بروز دارند. پژوهشگران مختلف روند پیچیده شدن ابعاد تفکر انتقادی را به تحول دیدگاه های معرفت شناسی کودکان مرتبط می دانند. در بحث معرفت شناسی دو دیدگاه اصلی معرفت شناسی شخصی و عقلانی مطرح می باشند. در معرفت شناسی شخصی که بر پایه روان شناسی شناختی بنا شده است، ساخت دانش و عقاید به صورتی فردی اتفاق می افتد. اما در دیدگاه عقلانی که ریشه در رویکرد سازنده گرایی اجتماعی دارد، عقاید در اثر تعامل با اجتماع و زمینه های اجتماعی یادگیری شکل می گیرند (برونلی و برلسن؛<sup>۴</sup> ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر نیز به دلیل برخورداری از وجه اجتماع پژوهشی، بیشتر معرفت شناسی عقلانی مورد توجه می باشد. سه شاخه اصلی معرفت شناسی عقلانی برای کودکان عبارتند از معرفت شناسی خود مرکز گرا، نسبی گرا و بین الذهانی (تایر- بیکن؛<sup>۵</sup> ۲۰۰۳). از منظر معرفت شناسی عقلانی کودکان در ابتدا از دیدگاه معرفت شناسانه خود مرکز گرا برخوردار می باشند. در این دیدگاه فعالیت بر مبنای تجربه شخصی از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد. اما کم کم در دیدگاه مذکور جایی برای پذیرش و تحمل دیدگاه های و نقطه نظرات مختلف دیگران باز می گردد که به آن معرفت شناسی نسبی گرا گفته می شود. در سطحی بالاتر یعنی دیدگاه معرفت شناسی بین الذهانی کودکان تلاش می کنند علاوه بر تحمل آراء دیگران از طریق تعامل با گروه اجتماع پژوهشی خود به ساخت مشترک مضامین جهت اصلاح هر چه بیشتر ایده ی اصلی بپردازند (چندلر و همکاران؛<sup>۶</sup> ۲۰۰۱؛ شومر- ایگینز؛<sup>۷</sup> ۲۰۰۱؛ کوهن و واین استوک، ۲۰۰۱).

مهارت های پردازش اطلاعات (شناسایی، جمع آوری اطلاعات، طبقه بندی، دسته بندی، ترتیب گذاری، مقایسه و مقابله، بررسی روابط جز و کل)؛

مهارت های استدلال (استنباط و استنتاج، قضاوت و تصمیم گیری)؛

مهارت های پرسشگری (طرح مسئله، تعریف، تدبیر عملکرد، پیش بینی، آزمایش افکار)؛

مهارت های تفکر خلاق (گسترش افکار، پیشنهاد فرضیه، جست و جو و...؛ می باشد (فیشر، ۲۰۰۰)، این برنامه درصداست به کودکان (به عنوان شهروندان فردا) بیاموزد که از طریق این مهارت ها که تا حد امکان خودشان برای خودشان فکر کنند و تصمیم بگیرند. از آن جایی که معلمان به کمک برنامه فوق می توانند افق های جدیدی به روی دانش آموزان خود بکشایند و آن ها را از تحجر، تنگ نظری و غفلت برهاند و از این طریق بنیان های آزادی را در کودکان خود پی ریزی نمایند، مفهوم های بنیادین سواد رسانه ای یعنی توانایی دسترسی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و مرتبط ساختن اطلاعات به همدیگر با آموزش فلسفه پیوند می یابد. بر این اساس با استفاده از ظرفیت های برنامه P4C و از طریق ارتقاء فهم انتقادی کودکان می توان پیش - نیازهای مناسبی را برای آگاهی از مسائلی چون پدیده خشونت رسانه ای و مصداق های آن، ویژگی های بازی های خشن، نتایج خشونت در زندگی واقعی و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی را فراهم ساخت. بنابراین با توجه به اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد مهارت های تفکر سطح بالا همان گونه که در قسمت قبل هم اشاره شد، تحقیقات متعددی در این راستا انجام شده است در حالی که مطالعات محدودی به فهم چگونگی فرایند تحول تفکر انتقادی کودکان از طریق P4C به عنوان موضوع پژوهش حاضر مخصوصاً در حوزه آگاهی های رسانه ای پرداخته اند. بنابراین در این جا آزمون رویکرد لیپمن مد نظر نیست بلکه ارائه توصیفی از تحول تفکر انتقادی کودکان پسر گروه سنی ۶ تا ۱۲ سال در آگاهی یافتن از خشونت و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی موجود در رسانه های محبوبشان از جمله ویدئو گیم ها و انیمیشن ها در قالب دو سبک تفکر (منطقی و خلاق) و سه دیدگاه اصلی معرفت شناسی (خود مرکزگرایی، نسبی گرایی و بین الذهانی) مورد توجه می باشد.

برای مشخص ساختن سبک های تفکر، تعریف انیس (۱۹۸۵) از تفکر انتقادی به معنای تفکر منطقی و خلاق که

<sup>۱</sup> Brownlee & Berthelsen

<sup>۲</sup> Thayer-Bacon

<sup>۳</sup> Chandler et al

<sup>۴</sup> Schommer-Aikins

### پیشینه پژوهش

بلیزبی<sup>۱</sup> (۲۰۰۹، ص ۷۰) در پژوهشی نیمه آزمایشی به بررسی اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان راه حلی برای مشکلات جنسیتی پرداخت. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان پسر و دختر پایه هشتم شهر گاسفورد<sup>۲</sup> استرالیا تشکیل دادند، که از میان آن ها، ۷۰ نفر به منزله نمونه، با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند (۳۵ نفر گروه شاهد و ۳۵ نفر گروه تجربی). به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته با ضریب پایایی ۰/۸۴، و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش و پرورش سنتی در راستای تقویت آرمان تفکر مردانه و حذف یا بدنام کردن جنس زن در حرکت است و P4C بر خلاف تکنیک های آموزش سنتی به بازسازی ثنویت گرایشی های همچون (روح/ جسم، عقل/ احساس، فرد/ اجتماع) به عنوان پایه شکل گیری کلیشه های جنسیتی می پردازد. محقق بعد از بازسازی کلیشه های جنسیتی در نظام های آموزشی سنتی و از طریق برنامه آموزش فلسفه به کودکان به چالش با کلیشه های جنسیتی موجود در مدرسه به عنوان علت عملکرد ضعیف دختران در ریاضی و علوم و کاهش ارزش هنر زنانه و علوم انسانی پرداخت و نتایج مثبتی در این زمینه به دست آورد. از نتایج دیگر پژوهش حاضر نقش مثبت P4C برای پاسخگویی به نگرانی ها درباره عملکرد آموزشی پسران و همین طور مشکلات رفتاری آن ها می باشد.

کولم و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) در قالب مطالعه ای طولی به بررسی تأثیرات بلند مدت، برنامه فلسفه برای کودکان در شهر مادرید اسپانیا پرداختند. پژوهش مذکور با توجه به این موضوع که آموزش فلسفه برای کودکان در شهر مادرید از پایه اول ابتدایی تا انتهای دوره متوسطه هر هفته در قالب یک کلاس ضروری اجرا می گردد، انجام شد. مطالعه طولی مذکور از سال ۲۰۰۰ در بین مدارس ابتدایی و متوسطه شهر مادرید پس از کسب رضایت کارکنان مدارس و خانواده های دانش آموزان جهت بررسی پیش فرض وجود تأثیرات درازمدت برنامه فلسفه برای کودکان بر عوامل شناختی، عوامل غیر شناختی و نیز پیشرفت تحصیلی آن ها آغاز گردید. جامعه مورد بررسی در این پژوهش تمامی دانش آموزان مشغول به تحصیل در این مدارس بودند که از بین

آن ها ۴۰۰ دانش آموز به عنوان نمونه در گروه آزمایش و ۳۰۰ نفر در گروه کنترل البته با در نظر گرفتن زمینه های فرهنگی و اجتماعی مشابه جایگزین شدند. داده های پژوهش از سه گروه: دانش آموزان پایه دوم (۸ ساله ها)، پایه ششم (۱۱-۱۲ ساله ها) و پایه چهارم مدارس متوسطه (۱۶ ساله ها) جمع آوری گردیدند. ابزار جمع آوری اطلاعات نیز در این پژوهش، پرسشنامه های سنجش توانایی های شناختی (EFAI, IGF) و نیز ویژگی های شخصیتی (EPQ) و نیز سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس نمرات مدرسه و از موم های استاندارد بود. نتایج این مطالعه طولی ده ساله نشان داد که برنامه فلسفه برای کودکان تأثیرات مثبت ماندگاری هم بر توانایی های شناختی عمومی و هم توانایی های غیر شناختی و پیشرفت تحصیلی آن ها خواهد داشت.

پروژه جدید نافیلد<sup>۴</sup> که تحت حمایت مالی دانشگاه دورهام<sup>۲۲</sup> انگلستان در سال (۲۰۱۵) در زمینه بررسی تأثیرات گسترده برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت های غیر شناختی دانش آموزان را می توان یکی از بزرگترین پروژه های تحقیقاتی در این زمینه دانست. در پروژه مذکور که با روش نیمه آزمایشی انجام شد، اثرات برنامه فلسفه برای کودکان بر روابط کودکان با همسالان و معلمان، اعتماد به نفس، عزت نفس دانش آموزان، شنیدن صداهای متفاوت و این که چگونه برخورد دانش آموزان با عقاید و نگرش های متفاوت مورد ارزیابی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم مدارس ابتدایی سراسر انگلستان تشکیل می دادند که از میان این مدارس ۴۸ مدرسه داوطلب با ۳۱۵۹ دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم ابتدایی به عنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه مورد نظر در دو گروه آزمایش (با ۱۵۵۰ نفر) و کنترل (با ۱۶۰۹ نفر) جایگزین شدند. پژوهشگران به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های محقق ساخته قبل و بعد از اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان استفاده نمودند. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از تحلیل کوواریانس استفاده گردید. نتایج ارزیابی حاکی از تأثیر مثبت برنامه فلسفه برای کودکان در مهارت های غیر شناختی دانش آموزان بود.

وینتر و هیگز<sup>۳</sup> (۲۰۱۴، ص ۱۱) در پژوهشی تحت عنوان فلسفه برای کودکان در کلاسی دموکراتیک به بررسی قابلیت های آموزشی برنامه فلسفه برای کودکان جهت

<sup>1</sup> . Nuffield Foundation

<sup>2</sup> . Durham University

<sup>3</sup> . Venter & Higgs

<sup>1</sup> . Bleazby 8

<sup>1</sup> . Gosford 9

<sup>2</sup> . Colom et al 0

کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی تأثیر اجرای برنامه درسی فلسفه برای کودکان (P4C) در آگاهی از پدیده خشونت رسانه ای و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی موجود در رسانه های محبوب دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر دزفول را مورد بررسی قرار دادند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای، ۵۰ دانش آموز پسر پایه پنجم ابتدایی، در دو گروه ۲۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. آزمودنی های گروه آزمایش طی ۲۰ جلسه هفتگی، به مدت یک ساعت در اجتماع پژوهشی به بحث درباره محتوای رسانه های محبوبشان همچون گیم ها در جهت آگاهی از پدیده خشونت رسانه ای و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی پرداختند (به گروه کنترل هیچ آموزشی ارائه نشد). نتایج تحلیل کواریانس حاکی از آن بود که آموزش برنامه درسی P4C در بالا بردن آگاهی از پدیده خشونت رسانه ای و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی تأثیر معنادار می گذارد و آن ها را ارتقا می دهد.

طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰، ص ۷۳) در تحقیقی تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی پرسشگری و تفکر انتقادی دانش آموزان دختر پایه های سوم تا پنجم دبستان علوی شهر ورامین را مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان دختر و پسر پایه های سوم تا پنجم دبستان علوی شهر ورامین تشکیل داده اند، که از میان آن ها، ۳۴ دانش آموز دختر به منزله نمونه انتخاب شدند. برای انجام این تحقیق، یک کارگاه ده جلسه ای (هفته ای یک جلسه) تشکیل شد و در این کار بیشتر از روش کلاس داری و حلقه کندوکاو شارپ - لپینم و داستان های ویرایش شده فلیپ کم و رابرت فیشر بهره گرفته شد. نتایج پژوهش نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، با روش حلقه کندوکاو، می تواند بر پرورش توانایی پرسشگری و تفکر انتقادی در دانش آموزان دختر مقطع دبستان مؤثر واقع شود و تأثیر مثبتی بگذارد.

تحقیقی دیگر توسط روشن قیاس چرمهینی (۱۳۹۳، ص ۳۹) با هدف بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت های تفکر خصوصاً حل مسئله آنان انجام شده است. این پژوهش، به روش توصیفی - تحلیلی انجام گردید و ضمن اشاره به مهارت های لازم برای توانایی حل مسئله، از جمله مهارت های پرسشگری، فرضیه سازی، استدلال و قضاوت با توصیف برنامه فلسفه برای کودکان، به عنوان طرحی جامع برای پرورش تمامی این مهارت ها به

پرورش و ارتقاء مهارت های تفکر و مهارت های اجتماعی دانش آموزان در یک کلاس دموکراتیک پرداختند. پژوهش حاضر به روش کیفی انجام گرفته است. برای این منظور محققان در بخش نخست پژوهش خود به تفسیر سه سبک تفکر از دیدگاه متیولیمن تحت عنوان: تفکر انتقادی، خلاق و تفکر مراقبتی می پردازند و در بخش دوم پژوهش خود به بررسی روش آموزشی خاص لیمن یعنی اجتماع پژوهشی و این که چگونه روش وی به عنوان دموکراسی در عمل نگریده می شود. نتایج پژوهش آن ها نشان داد که چگونه برنامه فلسفه برای کودکان چگونه می تواند موجب تغییر کودکان، تأثیر مثبت این برنامه بر روی مهارت های تفکری و اجتماعی کودکان و متصل ساختن آن ها به دنیا گردد.

تانگن و مارلین (۲۰۱۶، ص ۲۲۵) در مقاله ای با عنوان «پیشگیری از سوء استفاده های سایبری، یکی از رویکردهای مهم آموزشی پیش روی مدارس ابتدایی» به بررسی این سوال می پردازد که چگونه آموزش و پرورش در زمینه پیش گیری از مزاحمت ها و سوء استفاده های سایبری احتمالی پیش روی کودکان موفق خواهد بود؟! پژوهشگران معتقدند که امروزه بحث درباره هرگونه مزاحمت و سوء استفاده فضای مجازی از کودکان به مسئله مهمی برای مدارس تبدیل شده است. آن ها در پژوهش خود استدلال می کند که چگونه ما باید تأکید بیشتری بر حفظ استقلال فکری کودکان از طریق پرورش های حل مسئله آن ها در قالب اجتماع پژوهشی برای رفع این مشکل داشته باشیم. نمونه مورد نظر ۳۵ نفر از دانش آموزان پسر ۱۰ تا ۱۳ ساله دوره ابتدایی بودند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، شامل پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده و یادداشت برداری بوده است و برای تجزیه و تحلیل نتایج بدست آمده از روش های توصیفی و تحلیلی و نیز تحلیل مصاحبه، مشاهده و یادداشت ها استفاده شده است. نتایج پژوهش بیانگر آن است که تقویت مهارت های حل مسئله در حلقه های کندوکاو و فلسفی به نسبت کلاس های درس سنتی بسیار بهتر صورت می گیرد و این مهارت بیش از آن که به قابلیت معلم در تدریس مهارت حل مسئله بستگی داشته باشد، به مجال حل مستقل مسئله توسط دانش آموز و احساس استقلال فکری او برای حل مسائل اجتماعی بدون مداخله و حتی حمایت بزرگتر ها وابسته می باشد.

<sup>2</sup> . Tangen & Mariflyn

### هدف پژوهش

هدف از این پژوهش، بررسی چگونگی رشد فرایند تفکر انتقادی کودکان ۶ تا ۱۲ ساله در آگاهی از خشونت و کلیشه های جنسیتی، اجتماعی رسانه ای با استفاده از قابلیت های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) می باشد.

### سوال پژوهش

رشد فرایند تفکر انتقادی کودکان ۶ تا ۱۲ ساله در جریان آگاهی از خشونت و کلیشه های جنسیتی، اجتماعی رسانه ای با استفاده از قابلیت های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (P4C) چگونه است؟

### روش

پژوهش حاضر پژوهشی کیفی است و در آن از روش نظریه زمینه ای استفاده شده است. «روش نظریه زمینه ای» به دنبال ارزیابی و تحلیل بنیان های نظریه های موجود و یا بررسی تأثیر یک متغیر بر روی متغیر وابسته نبوده بلکه قصد آن شناخت منظم دیدگاه ها و معانی افراد در یک موقعیت خاص می باشد (گلاسر و استراوس، ۱۹۶۷؛ چارمز، ۲۰۰۵)

### روش کد گذاری در پژوهش حاضر

در روش کد گذاری پژوهش حاضر، بر قالب تفکری کودکان بیش از محتوای اظهارات آن ها توجه شد. به عبارت دیگر جمله های کودکان بیشتر از این نظر مورد بررسی قرار می گرفتند که آیا قابل قبول اند یا خیر نه این به عنوان مثال تعصبی خاص در محتوای آن ها وجود دارد یا خیر. برای اطمینان از اعتبار تجزیه و تحلیل های کیفی، متن ها ایجاد شده از مشاهدات و مصاحبه های انجام شده، ابتدا توسط پژوهشگران کدگذاری شدند و تعدیل و اصلاح آن ها چند هفته بعد انجام گرفت. فرایند تعدیل و اصلاح آن قدر ادامه داشت تا پژوهشگران به توافق درباره آن ها می رسیدند. بنابراین برای مشخص ساختن سبک تفکر کودکان، ابتدا مهارت های مختلف تفکر (از جمله تعریف، توصیف، مثال و سوال...) به کار گرفته شده در بحث ها توسط دانش آموزان و عبارات مربوط به یادداشت های جمع آوری شده از مشاهدات و مصاحبه ها توسط پژوهشگران کدگذاری شدند. در مرحله بعد مهارت های مشابه با هر سبک تفکر (منطقی، خلاق) در یک مجموعه قرار گرفتند (جدول ۱ را مشاهده نمایید). پاسخ های کوتاه کودکان همچون بله، خیر و یا نمی دانم که فاقد معیار معتبر برای اختصاص آن ها به یک سبک تفکری

این نتیجه رسید که اگر پرورش تفکر فلسفی در جریان اجرای سایر برنامه های درسی مدارس مد نظر قرار گیرد، بخش قابل توجهی از این مهارت ها تقویت شده و شاگردان می توانند در حل مسائل زندگی موفق شوند.

هدایتی و ماه زاده (۱۳۹۵، ص ۲۹) در تحقیقی نیمه آزمایشی و میدانی به بررسی تأثیر برنامه ی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت های حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پسر دبیرستان های دوره دوم منطقه ۶ شهر تهران پرداختند. نمونه اصلی این پژوهش شامل ۶۰ نفر دانش آموز پسر دبیرستان های دوره دوم منطقه ۶ شهر تهران بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها در این پژوهش پرسشنامه حل مسئله اجتماعی بود. جهت تحلیل داده ها نیز از روش تحلیل کوارینانس استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مشارکت در برنامه آموزشی "فلسفه برای کودکان و نوجوانان" منجر به بهبود مهارت کلی حل مسئله اجتماعی می گردد.

بر بنیاد پژوهش های ذکر شده می توان در زمینه کسب آگاهی های رسانه ای توسط کودکان نیز پرورش مهارت هایی همچون تفکر انتقادی نسبت به پیام های رسانه ای، استدلال، قضاوت و تحلیل انتقادی را عاملی جهت کاهش تأثیرات منفی رسانه ای همچون تبلیغات خشونت، مصرف سیگار، الکل و رفتارهای خشن و غیره و نیز تبدیل فرد به شهروند و مخاطبی فعال و کنشگر معرفی کرد. از سوی دیگر برای این ویژگی یعنی پرورش و بالا بردن مهارت های تفکر انتقادی و استدلالی کودکان در برابر پیام های رسانه ای در ایران هیچ گونه برنامه عملیاتی و کاربردی وجود ندارد. بنابراین از دیدگاه پژوهشگران مقاله حاضر قابلیت های بالای برنامه فلسفه برای کودکان در ارتقاء مهارت های تفکری کودکان در زمینه های مختلف و روش خاص آن یعنی اجتماع پژوهشی و پژوهش های مفید انجام شده در این رابطه، به کارگیری برنامه مذکور در جهت کسب آگاهی های رسانه ای توسط کودکان ایرانی را به عنوان گزینه ای مناسب معرفی می نماید. پژوهشگران در راستای پژوهش قبلی خود یعنی بررسی تأثیر این برنامه بر آگاهی های رسانه ای دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، در تحقیق حاضر به دنبال بررسی چگونگی سیر تفکر انتقادی کودکان ۱۲-۶ ساله در ضمن کسب آگاهی های رسانه ای از طریق برنامه فلسفه برای کودکان می باشند.

<sup>2</sup> . Glaser & Strauss

<sup>2</sup> . Charmaz

جدول ۱. طبقه بندی مهارت های تفکر کودکان درباره محصولات رسانه ای در سبک های تفکری مختلف

مثال هایی از مهارت های تفکر	سبک های تفکر
توجه و استدلال، توصیف، توضیح، عبارت ها، تعریف و غیره	منطقی
مثال های ضد نقیض، مقایسه، سوال های مهم، نکات ظریف و دقیق، سوال های مهم، روابط متفاوت، قیاس	خلاق

جدول ۲. معیارهای کلی مورد استفاده جهت کدگذاری و تحلیل دیدگاه های معرفت شناختی

اهمیت داشتن منافع شخصی عبارت های مبتنی بر تجربیات فردی ملموس	خود محوری
ارزشمند بودن دیدگاه دیگران روابط مبتنی بر تجربیات نسبتاً عمومی	نسبیت گرایی
ارزشمند بودن ارزش های اجتماعی روابط مبتنی بر ادراک	بین الاذهانی

دبستانی انتخاب گردید. در مرحله دوم، در هر مدرسه از هر پایه (پیش دبستانی تا پنجم) یک کلاس انتخاب شد. سپس با روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۴۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید.

### ابزار و روش گردآوری داده ها

برای انجام پژوهش حاضر دو کلاس و در هر کلاس ۲۴ دانش آموز در ۲۰ جلسه متوالی شرکت کردند. هدف پژوهش حاضر بررسی سیر تفکر انتقادی دانش آموزان پسر دوره پیش دبستانی تا پایه پنجم ابتدایی در ضمن آگاهی از خشونت و نیز از کلیشه های جنسیتی، اجتماعی موجود در چند نمونه از انیمیشن و ویدئوگیم های محبوبشان از طریق برنامه P4C بود. بنابراین شیوه ی کلاس داری به صورت حلقه ی کند و کاو به سبک لیپمن - شارپ و محتواهای مورد استفاده در جلسات داستان های فلسفی، فیلم کوتاه، انیمیشن و ویدئوگیم های متناسب با موضوع گفتگو بود. محتوای مورد استفاده برای مقوله خشونت و صلح برخی از داستان های گردآوری شده به دست فلیپ کم از کتاب داستان های فکری ۲ و ۳ (کم، ۱۳۸۶) و راهنمای آموزشی همراه آن و قسمت هایی از داستان "لیزا" (لیپمن، ۱۳۸۹) و راهنمای آموزشی آن و نیز قصه بمب و ژنرال نوشته ی اومبرتو اکو ترجمه امامی (۱۳۹۳)، فیلم کوتاه ۵ دقیقه ای جشن تولد با موضوعیت جنگ و نیز انتخاب بازی های رایانه ای خشن همچون (دنیای وارکرافت، پرنندگان خشمگین، آمورتال کامبت) برای تحلیل بیشتر بود. سری بازی های دنیای وارکرافت توسط شرکت بلیزد در سال ۲۰۰۴ تولید و مورد استقبال جهانی قرار گرفت. موضوع آن جنگ با موجودات اهریمنی که قصد نابودی ملت های مختلف را دارند. بازی

خاص توسط پژوهشگران بودند از جریان کد گذاری مهارت های تفکر کنار گذاشته شدند. از سوی دیگر برای تجزیه و تحلیل دیدگاه های معرفت شناسانه نیز پژوهشگران به کد گذاری نتایج حاصل از مشاهدات و مصاحبه های خود در کلاس ها با هدف بالا بردن میزان آگاهی آن ها از خشونت رسانه ای و کلیشه های جنسیتی، اجتماعی بر اساس دو معیار کلی یعنی (خود مرکز گرایی/ دیگر محوری و عینی / انتزاعی) پرداختند. در مرحله بعدی کد های گروه بندی شده به شکل قالب های مفهومی در زیر مجموعه سه دیدگاه اصلی معرفت شناسی (خود مرکز گرایی، نسبی گرایی و بین الاذهانی) قرار داده شدند (جدول ۲ را مشاهده نماید). در نهایت پژوهشگران با تحلیل مکرر عبارت هایی که با این سه حوزه اصلی معرفت شناسی هماهنگ نبودند سعی در استخراج عناصری داشتند که به نظر می رسید در ساخت نکات کلیدی و خاص دیدگاه های معرفت شناسی دخالت دارند (جدول ۳). تحلیل نهایی نیز با استفاده از معیارهای کلی و نکات کلیدی صورت پذیرفت که به مطرح شدن سطح های میانی (پس از خود مرکز گرایی، پیش از نسبی گرایی، پس از نسبی گرایی و پیش از بین الاذهانی) در مدل پیشنهادی منجر گردید. این کار خود به اصلاح هر چه بیشتر مدل تحول تفکر انتقادی کودکان کمک نمود.

### جامعه، نمونه آماری، روش نمونه

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان پسر پیش دبستانی تا پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول اند که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه در این پژوهش، از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای و تصادفی ساده استفاده شد؛ به این صورت که نخست از میان مدارس ابتدایی پسرانه شمال، جنوب، شرق و غرب شهر دزفول، ۴ مدرسه دارای مرکز پیش

2. World Of War Craft

2. Angry Birds

2. Mortal Combat

3. Blizzerd

پرندهگان خشمگین برای نخستین بار در سال ۲۰۰۹ توسط شرکت روویو<sup>۱</sup> تولید و توسط شرکت چیلینگو به بازار عرضه شد. در این بازی کودک در نقش پرندهگانی ظاهر می‌شود که تخم مرغ‌های او توسط چند خوک بد طینیت دزدیده شده و کودک نیز با تمامی بستگان خود که شامل انواع پرنده می‌شود برای آزاد کردن تخم مرغ‌های خود و از بین بردن این حیوانات بد جنس به آن‌ها حمله می‌کند. بازی‌های دیگر سری بازی‌های شورش در شهر ساخت

جدول ۳: نکات خاص و کلیدی مورد استفاده کودکان در زمان استفاده از محصولات رسانه‌ای جهت کد گذاری و تحلیل دیدگاه‌های معرفت‌شناختی

نکات کلیدی خاص	دیدگاه معرفت‌شناختی
عبارت‌هایی که به	
<ul style="list-style-type: none"> <li>تجربیات عینی و خاص دانش‌آموزان اشاره دارد</li> <li>بر اعمال ساده به جای ارتباطات پیچیده تاکید دارند</li> <li>مستدل نیستند</li> <li>نکات ظریف و دقیق را دربر نمی‌گیرند</li> <li>با کلمه "من" همراه هستند</li> </ul>	خود مرکزگرا
عبارت‌هایی که	
<ul style="list-style-type: none"> <li>ملموس و تا حدودی دیگرگرا هستند و به تجربیات خاص افراد نزدیک کودک همچون والدین نیز نظر دارند</li> <li>بر اعمال ساده به جای ارتباطات پیچیده تاکید دارند</li> <li>مستدل نیستند</li> <li>معمولا با کلمات "او" (که خود کودک و دیگران را در بر می‌گیرد) یا "ما" همراه می‌شوند (خواهرم، او ...)</li> </ul>	پس تمرکزگرایی
عبارت‌های	
<ul style="list-style-type: none"> <li>پیچیده تر از سطح قبلی است و در این سطح کودکان به توصیف یک موقعیت تازه می‌پردازند</li> <li>عینی که به محیط‌های آشنای اطراف کودک همچون خانواده و دوستان مربوط می‌شوند</li> <li>نکات ظریف و دقیق بیشتری را شامل می‌شوند</li> <li>فاقد دلیل یا عبارت‌هایی که نمایانگر عدم موفقیت آن‌ها جهت استدلال است. همچون استدلال‌هایی نادرست، غیرمستقیم، ضمنی و یا استدلال‌هایی که بر مبنای تفکر خود کودک مطرح می‌گردند.</li> <li>با کلماتی چون "ما" (ما نباید هر بازی کامپیوتری یا انیمیشنی را دوست داشته باشیم) یا "آن‌ها" آغاز می‌گردند</li> </ul>	پیش از نسبی‌گرایی
عبارت‌های	
<ul style="list-style-type: none"> <li>عینی دارای قابلیت برای شروع استدلال و تعمیم</li> </ul>	نسبیت‌گرایی
استدلال‌ها	
<ul style="list-style-type: none"> <li>به صراحت بیان می‌شوند</li> <li>به شکل عینی همراه با توضیح ناقص هستند.</li> <li>به جای تاکید بر اجزاء مجزا از هم، استدلال‌ها بر ارتباط ساده بین ایده‌ها قرار دارند</li> <li>با کلماتی چون "شما" یا "ما" و یا "آن‌ها" مطرح می‌گردند</li> </ul>	پسا نسبیت‌گرایی و پیش از بین‌الذهانی
عبارت‌های	
<ul style="list-style-type: none"> <li>کلی و نشان‌دهنده‌ی آغاز فرایند انتزاعی شدن تفکر کودکان است</li> <li>همراه با دلیل</li> </ul>	
استدلال‌ها	
<ul style="list-style-type: none"> <li>با عبارت‌هایی همچون زیرا یا به دلیل این که به طور شفاف بیان می‌شوند</li> <li>دلایل کودکان برای موضوع‌های مختلف هستند (در این مرحله برداشت کودکان از تجربه‌های عینی‌شان مطرح است)</li> <li>با در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و نقطه نظرات گروه‌های همسال خود می‌باشند</li> <li>سراغاز خودارزیابی و تفکر واگرا از سوی دانش‌آموزان می‌باشد</li> </ul>	بین‌الذهانی
عبارت‌های	
<ul style="list-style-type: none"> <li>با دلیل همراه هستند</li> <li>مفهومی‌اند</li> <li>حاکمی از تلاش برای کشف معناهای چندگانه توسط کودکان‌اند</li> <li>نماینگر دیدگاه مخالف کودکان نسبت به مسائل در بحث‌های گروهی‌اند.</li> <li>به شکل‌های مختلف از جمله پرسش سوال و یا بحث و ارزیابی مطرح می‌شوند</li> <li>دارای ابعاد اجتماعی و اخلاقی می‌باشند</li> </ul>	
استدلال‌ها	
<ul style="list-style-type: none"> <li>دیدگاه‌های گروه‌دوستان را در بر می‌گیرند</li> <li>توسط کودکان به شکل روشنی بیان می‌شوند</li> <li>در قالب معیارها مطرح می‌شوند</li> </ul>	



جدول ۴. چهارچوب مفهومی تحول تفکر انتقادی کودکان

مدل ها/معرفت شناسی	منطقی	خلاق
تمرکز گرای	عبارت های مبتنی بر تجربه یک واقعیت خاص و شخصی توسط کودک	نقطه نظرات شخصی که با معنا هستند
پس از تمرکز گرای	عبارت های همراه با دلیل مبتنی بر تجربه شخصی خود کودک و افراد نزدیک به وی	عبارت هایی که به دیدگاه شخصی کودک معنا داده اما تا حدودی از خود وی فاصله دارند
پیش نسبی گرای	عبارت های نسبتاً کلی کودک که مستدل نیستند و یا با استدلال های ضمنی، غیر مستقیم و یا نادرست همراه هستند	عبارت های جدید، متفاوت که در موقعیت های مختلف کودک ارائه می دهد/ راه حل ها و یا فرضیه های مربوط به ایده های شخصی وی و یا افراد دیگر
نسبی گرای	عبارت های کلی و عمومی که ریشه در تجربه و استدلال کودک دارند/استدلال های ناقص و عینی	رابطه ای که با در نظر گرفتن دیدگاه گروه همسالان (از طریق تکمیل، اضافه کردن یک مورد جدید یا جزئیات بیشتر به آن) معنا پیدا می کند
پس از نسبی گرای / پیش از بین الذهانی	استدلال ها بر پایه دلایل مناسبی هستند که از مبنایی ساده نشات گرفته اند	ارتباطی که زمینه ی متفاوتی را در دیدگاه کودک ایجاد می کند
بین الذهانی	استدلال ها بر پایه معیارهای مشخص هستند و ادراک کودک بر مبنای استدلال های ساده قرار دارد	ارزیابی روابط که زمینه را برای معنا های متفاوت و تغییر در دیدگاه کودک فراهم می سازد

جنسیتی – اجتماعی رسانه ای با استفاده از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (P4C):

–تفکر منطقی

خود مرکز گرا: مثال (۱) پیش دبستان: جواب یکی از کودکان به سوال معلم در مورد رفتار شخصیت اصلی در داستان متحدان و بیگانگان این گونه بود: او نمی خواست تا زمین در خطر بیافتد. مثال (۲) پایه ی دوم: در بحثی گروهی درباره مفید بودن کارهای (از دیدگاه آن ها دخترانه)، یکی از دانش آموزان عنوان می کند که این کارها ما را زرنگ بار می آورد. نسبی گرای: مثال (۳) پایه سوم، دانش آموزی در بحث گروهی درباره حق چیست؟ عنوان می کند اگر به عنوان مثال کسی مداد شما را بگیرد این فقط خود شما هستید که درباره ی باز پس آوردن آن می توانید از او سوال پرسید چون این مداد از ابتدا هم مال شما و حق شما بوده است. مثال (۴) پایه چهارم، در بحث مضرات دیدن انیمیشنها و انجام بازی های خشن یکی از دانش آموزان گفت که انجام ندادن بازی های خشن بسیار مهم است چرا که اگر زمان زیادی این بازی ها را انجام دهیم بر رفتار ما اثر بدی می گذارند و ما عصبانی تر و خشن تر می شویم.

سطح پسا نسبی گرای و پیش از سطح بین الذهانی: مثال (۵) پایه پنجم، دانش آموزی در دفاع از صلح می گوید اگر ما با صلح و دوستی در کنار هم زندگی کنیم فرصت بیشتری برای خوب زندگی کردن داریم. چون در زمان جنگ ما فرصتی برای تحصیل و پیشرفت نداریم. جنگ خطرناک است چون با جنگ همه چی از بین می رود مثل کشورهای

شرکت سگا با مضمون درگیری های خیابانی و نیز بازی مورتال کمبت ساخت کمپانی میدوی گیمز<sup>۳</sup> که یک جنگ تن به تن و پر از خشونت است، بازیگران این بازی از ویژگی های منحصر به فردی برخوردار هستند و ترکیب کلیدها سبب نمایش حرکات جدید و توانایی های خارق العاده در مقابل حریفان خواهد شد.

از سوی دیگر، محتوای مورد استفاده برای بالا بردن آگاهی کودکان از کلیشه های جنسیتی – اجتماعی در بازی ها از داستان سه فضا نورد اثر اومبرتو اکو ترجمه امامی (۱۳۹۳)، ترجمه و استفاده از داستان بازی متحدان و بیگانگان<sup>۳۳</sup> انتشارات شبکه آگاهی رسانه ای کانادا<sup>۳۴</sup> (۲۰۰۵)، انیمیشن قصه دخترک کبریت فروش اثر هانس کریستین اندرسن (۱۸۴۵)، شب و روز محصول سال ۲۰۱۰ شرکت امریکایی<sup>۳۵</sup> پیکسار، صفر محصول سال ۲۰۱۰ شرکت استرالیایی زلس کرییتیو<sup>۳۶</sup>، انیمیشن قصه جوجه اردک زشت اثر هانس کریستین اندرسن (۱۸۴۴) و برای تحلیل این مقوله در بازی های کامپیوتری از بازی های اتو کشیدن، طراحی لباس باری، پیتزای خودت را بپز و شستشوی ظروف از سری بازی های دخترانه سایت [www.minibazi.ir](http://www.minibazi.ir) استفاده شده است.

– نمونه ای از مثال ها عینی و ملموس تجربه شده چهارچوب مذکور در آگاهی از خشونت و کلیشه های

<sup>۳</sup> . Midway Games<sup>۲</sup>

<sup>۳</sup> . Allies and Aliens, A Mission in Critical Thinking

<sup>۳</sup> . Media Awareness Network

<sup>۳</sup> . Pixar Animation Studios

<sup>۳</sup> . Zealous Creative, Screen NSW

عنوان داستان، فیلم، بازی	جدول ۵. عناوین داستان ها، بازی ها، فیلم و ایده های اصلی بحث شده در آن ها
۱. دعوا	انصاف- خشونت- درست و نادرست
۲. بال دار	دوستی- دروغ گویی یا راست گویی
۳. لیزا- فصل اول	حق- بررسی همه زوایای موضوع
۴. لیزا- ص ۸۱ تا ۸۷	درست و نادرست
۵. بمب و ژنرال	برقراری صلح و دوستی در جهان
۶. جشن تولد جنگ، ویرانی، کودکی	
۷. بازی های دنیای وارکرافت، پرندگان خشمگین، مورتال کامبت	خشونت

عنوان داستان، انیمیشن و بازی های کامپیوتری	جدول ۶- عناوین داستان ها، انیمیشن و بازی های کامپیوتری و ایده های اصلی بحث شده در آن ها
۱. سه فضانورد	تفاوت، پذیرش دیگری
۲. متحدان و بیگانگان	یک‌رنگی، تفاوت، تعصب، نفرت
۳. دخترک کبریت فروش و صفر	تفاوت طبقاتی، قضاوت، تحمل دیگری
۴. شب و روز و جوجه اردک زشت	از تفاوت تا دوستی
۵. بازی های اتو کشیدن، طراحی لباس باربی	تفاوت جنسیتی
پیتزای خودت را بپز و شستشوی ظروف	

چیزها را برای خودتان داشته باشید تا دوستان یک ماشین می خرد شما هم دوست دارید یکی از آن ها را داشته باشید پس اگر نتوانستید به آن برسید دعوا می کنید.

پیش از نسبیّت گرایی: مثال (۱۰) پایه چهارم، یکی از دانش آموزان بر عکس دیگران که معتقد بودند فردی که خشمگین است و دعوا می کند فرد بدی است، بحث تازه ای را در این زمینه مطرح می کند و آن این است که من اگر کمی اشتباه کنم یا کار بدی را انجام دهم این به معنای بد بودن من نیست بلکه به این معنا است که من در آن زمان توانسته ام رفتار خوبی داشته باشم (...).

نسبیّت گرایی: مثال (۱۱) پایه سوم، با توجه به اظهارات هم کلاسی های خود یکی از دانش آموزان نظرات آن ها را کامل کرده و عنوان می کند که من با نظر دوستانم موافق هستم به خاطر اینکه اگر ما همدیگر را دوست داشته باشیم صلح و دوستی ایجاد می گردد اما علاوه بر آن احترام به حقوق دیگران و نیازهای آن ها هم باعث ایجاد صلح می شود.

پسا نسبی گرایی و پیش از بین الاذهانی: مثال (۱۲) پایه ی سوم: یکی از دانش آموزان مخالفت خود را با دو همکلاسی اش که معتقد بودند دخترها چون ضعیف هستند فقط کارهای راحت باید انجام دهند این گونه ابراز می کند که من با هر دو دوستم مخالف هستم چون انجام کارهای راحت به معنای ضعیف بودن نیست.

عراق، سوریه، فلسطین یا افغانستان. مثال (۶) یکی از دانش آموزان پایه چهارم در مخالفت با خشونت موجود در بازی ها و تلویزیون این گونه استدلال می کند که، من با علی موافق هستم (بچه ها نباید بازی های خشن انجام دهند) به خاطر این که بیشتر بچه ها از رفتارهای بد و خشنی که در تلویزیون و یا بازی های خود می بینند تقلید می کنند چون فکر می کنند آن ها خوب هستند و چیز دیگه این که آن ها می دانند که آن ها با انجام این رفتارها اذیت می شوند.

تفکر خلاق خودمرکزگرایی: مثال (۷) پیش دبستان، در بحثی پیرامون علت خشمگین شدن می گوید من نمی دانم. اما من فکر می کنم هر وقت مردم غمگین اند، عصبانی هم هستند و گریه می کنند. مثل خود من که بعضی اوقات این کار را انجام می دهم. مثال (۸) پایه اول، در یک بحث گروهی درباره تفاوت به مفهوم معلولیت مخصوصا معایب بینایی اشاره شد که، یکی از دانش آموزانی که به نظر می رسید در این زمینه دیدگاهی نداشته باشد، مثالی از تجربیات شخصی خود ارائه می دهد: در خانه ی ما چند عکس زیبا وجود دارد که من به راحتی می توانم آن ها را بینم.

پسا تمرکزگرایی: مثال (۹) پایه سوم: در بحثی درباره ی علت خشم و جنگ به مفهوم زیاده خواهی اشاره می شود و یکی از کودکان عنوان می کند هر زمانی که شما چیزهای جدیدی را می خواهید شما پیش خودتان فکر می کنید که چقدر چیزها هستند که من ندارم / مثل این که حتی اگر شما خیلی

جدول ۷. تحلیل پایه چهارم ابتدایی با استفاده از چهارچوب مفهومی

مدل ها/معرفت شناسی	منطقی خلاق مجموع و درصد	
تمرکزگرایی	۰	۰ (۰٪)
پس از تمرکزگرایی	۲	۲ (۴٪)
پیش نسبی گرایی	۱۹	۲۶ (۴۶٪)
نسبی گرایی	۶	۲۳ (۴۱٪)
پس از نسبی گرایی/پیش از بین الاذهانی	۲	۵ (۹٪)
بین الاذهانی	۰	۰ (۰٪)
مجموع نمرات و درصد	۲۷	۵۶
	(۴۸٪)	(۵۲٪)

جدول ۸. درصد رشد دیدگاه های معرفت شناختی در پایه های مختلف

دیدگاه معرفت شناسی / پایه	پیش دبستان	اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم
تمرکزگرایی	۱۴٪	۶٪	۷٪	۲٪	۰٪	۰٪
پس از تمرکزگرایی	۲۱٪	۶٪	۱۸٪	۲٪	۲٪	۷٪
پیش نسبی گرایی	۶۱٪	۶۷٪	۵۵٪	۳۶٪	۳۲٪	۲۲٪
نسبی گرایی	۳٪	۲۰٪	۲۳٪	۴۲٪	۴۵٪	۴۱٪
پس از نسبی گرایی/پیش از بین الاذهانی	۰٪	۰٪	۴٪	۱۳٪	۱۹٪	۲۹٪
بین الاذهانی	۰٪	۰٪	۰٪	۰٪	۰٪	۰٪

دیدگاه معرفت شناسی / پایه پیش دبستان اول دوم سوم چهارم پنجم

پایانی دبستان دیده شدند. درباره دیدگاه معرفت شناسانه مربوط به پس از نسبی گرایی و پیش از مرحله بین الاذهانی باید گفت که این رویکرد در کودکان پایه های پایین کمتر بوده و مظاهر آن در اواسط دوره ابتدایی آشکار می گردد. نکته قابل توجه درباره ی رویکرد معرفت شناختی بین الاذهانی در پژوهش حاضر این است که این سطح در گروه های مورد مطالعه دیده نشد.

### بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر که در آن گروهی از دانش آموزان پیش دبستانی و دبستانی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان شرکت داشتند، چهارچوبی اصلاحی و کاربردی از پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان را ارائه می دهد. چهارچوب مذکور روند (اجتماعی) ساخت مشترک معانی رسانه ای آن ها را نشان می دهد. در این چهارچوب تشریح فرایند رشد تفکر انتقادی گفت و گویی بر اساس دو حالت تفکری پیچیده برگرفته از شش دیدگاه معرفت شناسی انجام گرفته است. در تجزیه و تحلیل دیگر مطالعه حاضر، از این چهارچوب به عنوان ابزار تجزیه و تحلیلی منسجم برای آگاهی از خشونت و کلیشه های جنسیتی - اجتماعی رسانه ای استفاده شد. به این ترتیب که با استفاده از این چهارچوب می توان به تصویر معرفت شناسانه ی جامعی برای

مثال ۱۳) پایه پنجم: یکی از دانش آموزان مخالفت خود را با همکلاسی هایش که معتقد بودند خشونت همان شجاعت است این گونه ابراز می کند که من با دوستانم مخالف هستم چون می توان شجاع بود ولی کارهای خشن انجام نداد. مثل وقتی که کار خطایی انجام داده ایم به جای دعوا و یا فرار می توانیم مثل یک آدم شجاع آرام حرفمان را بزنیم و مشکل را حل کنیم.

### یافته ها

بعد از تفسیر و کد گذاری هر یک از سبک های تفکر بر اساس دیدگاه های معرفت شناسی که ذکر آنها در بالا گذشت، نتایج حاصل از تحلیل ها جمع آوری شده و به درصد تبدیل شدند. این کار به پژوهشگران اجازه داد تا برای هر کلاس تصویر کاملی از رشد تفکر انتقادی در سطح های معرفت شناسی مختلف را ارائه دهند (تحلیل کلاس چهارم در جدول شماره ۵ را به عنوان نمونه ملاحظه نمایند). بر طبق نتایج ارائه شده در جدول شماره ۸ معرفت شناسی خود مرکز گرا درصد کمی از نمونه ها و دیدگاه پسا مرکزگرایی کمی بیشتر از دیدگاه قبلی در کودکان دیده شد. از سوی دیگر دیدگاه معرفت شناسی پیش از نسبی گرایی نیز بیشتر در کودکان پیش از دبستان و سال های آغازین دوره ی ابتدایی و معرفت شناسی نسبی گرایانه در سال های

کلاس‌های پیش از دبستان و پایه‌های اول تا پنجم مقطع ابتدایی دست یافت. بر اساس چنین تصویری مشاهده رویدادهای فرایند رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان برای پژوهشگران نیز راحت تر صورت خواهد گرفت. از آن جایی که پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی می‌باشد، فقط زمینه‌ای برای فهم توالی تغییر در زمینه رشد فرایند تفکر انتقادی در کودکان خواهد بود. بر بنیاد آن چه گفته شد یافته‌های مهم پژوهش حاضر را می‌توان به صورت زیر دسته بندی نمود:

۱- وجود دیدگاه معرفت‌شناسانه پیش از نسبی‌گرایی آن هم به میزان زیاد در کودکان پیش دبستانی و اول ابتدایی (به ترتیب در ۰/۶۱ و ۰/۶۷ از نمونه‌ها) ۲- کاهش دیدگاه پیش از نسبی‌گرایی از پایه دوم به بعد و رسیدن آن به ۲۲٪ در پایه‌ی پنجم ابتدایی ۳- رویکرد نسبی‌گرایی نیز اگرچه در همه‌ی کلاس‌ها وجود داشت اما در بین کودکان پیش دبستانی بسیار کمتر از دبستانی‌ها دیده شد (۳٪). ۴- شروع نسبی‌گرایی پایه اول ابتدایی (۲۰٪) و اوج آن پایه‌ی چهارم (۴۵٪) است. ۵- دیدگاه معرفت‌شناسی پس نسبی‌گرایی و پیش از بین‌الذهانی در بین کودکان پیش دبستانی و دبستانی دیده نشد، اما شروع آن را می‌توان پایه دوم ابتدایی به میزان (۴٪) و اوج رشد آن را در پایه پنجم با (۲۹٪) دانست. ۶- در کودکان پیش دبستانی علاوه بر وابستگی آن‌ها به دیدگاه معرفت‌شناسانه‌ی پیش نسبی‌گرایی می‌توان ریشه‌های رویکردهای خودمرکزگرایی و یا پس خودمرکزگرایی نسبت به رسانه‌ها را در آن‌ها مشاهده کرد (به ترتیب ۱۴٪ و ۲۱٪). ۷- اما برخلاف مقطع پیش دبستانی، در پایه‌ی اول ابتدایی دیدگاه غالب پیش نسبی‌گرایی (۶۷٪) خود را از دو دیدگاه معرفت‌شناسانه قبلی جدا ساخته و بیشتر به سمت دیدگاه نسبی‌گرایی متمایل می‌باشد (۲۰٪). ۸- پایه دوم نیز عدم ثبات در رشد دیدگاه معرفت‌شناسی کودکان را نشان می‌دهد. در این پایه پیش نسبی‌گرایی هنوز بر کودکان حاکم می‌باشد هر چند میزان آن از پایه‌ی اول بسیار کمتر است (۵۵٪). این کاهش با افزایش سطح پس تمرکزگرایی کودکان (۱۸٪) جبران شده، اگرچه همچنان حرکت در مسیر نسبی‌گرایی یا دیدگاه معرفت‌شناسی پیچیده تر جریان دارد (۲۳٪). ۹- دیدگاه معرفت‌شناسانه غالب در پایه سوم (۴۲٪) دیدگاه نسبی‌گرایی است که در آن تمرکز زدایی و آغاز انتزاعی شدن کودکان مطرح است. البته دیدگاه قبلی یعنی پیش نسبی‌گرایی به میزان (۳۶٪) و متعاقب آن دیدگاه بعدی یعنی پس نسبی‌گرایی و پیش از بین‌الذهانی با (۱۳٪) در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دیده

می‌شوند. ۱۰- در پایه چهارم نیز همچون پایه قبلی دیدگاه معرفت‌شناسی نسبی‌گرایی ادامه داشته و میزان آن از ۴۲٪ در پایه سوم به ۴۵٪ در کلاس چهارم افزایش می‌یابد. علاوه بر وجود اثر قوی دیدگاه معرفت‌شناسانه پیش نسبی‌گرایی در میان دانش‌آموزان پایه چهارم (۳۲٪) آن‌ها همچنان از حرکت به سمت دیدگاه پیچیده بعدی یعنی پس نسبی‌گرایی و پیش از بین‌الذهانی (۱۹٪) باز نمی‌مانند. ۱۱- در پایه پنجم نیز علاوه بر تسلط غالب نسبت‌گرایی در میان دانش‌آموزان (۴۱٪) می‌توان شاهد کاهش دیدگاه پیش نسبی‌گرایی در بین آن‌ها نسبت به پایه‌های سوم و چهارم (۲۲٪) و تسریع جریان حرکت به سمت دوره معرفت‌شناسانه‌ی بعدی یعنی پس نسبی‌گرایی به میزان (۲۹٪) بود که این میزان نسبت به پایه‌های پایین تر بسیار افزایش یافته است. در مجموع بر بنیاد آن چه گفته شد مولفه‌های مدل پیشنهادی محققان در پژوهش حاضر در رشد تفکر انتقادی کودکان ۶ تا ۱۲ ساله در باره خشونت و کلیشه‌های جنسیتی - اجتماعی موجود در رسانه‌های محبوبشان بر اساس تجربه و تعاملات دانش‌آموزانی که در کلاس‌های فلسفه برای کودکان شرکت نموده‌اند، شکل گرفته است. نتایج یادشده در بالا حاکی از تأثیر مثبت شرکت در کلاس‌های فلسفه برای کودکان بر روند رشد تفکر انتقادی کودکان می‌باشد. به عنوان مثال کودکان پیش دبستانی بسیار زودتر از آنچه در دیدگاه‌های سنتی از آن‌ها انتظار می‌رود از سطح خود مرکزگرایی نسبت به رسانه‌ها عبور کردند. چرا که شیوه‌ی بازنمایی‌ها و معانی ساخته شده مشترک دانش‌آموزان در هنگام تعامل با یکدیگر در محیطی اجتماع پژوه پیچیده تر می‌شود. همان گونه که محققان مختلف از جمله هدایتی و ماه زاده (۱۳۹۵)، میرشعفیان (۱۳۸۸)، طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰)، ناجی و قاضیان زاده (۲۰۱۲)، هدایتی و قائدی (۲۰۰۹)؛ موسوی (۱۳۸۹)، بلیزبی (۲۰۰۹)، لاکسی (۲۰۱۲)؛ بنیاد نافیلد (۲۰۱۵)؛ کم (۲۰۱۴)، وینتر و هیگز (۲۰۱۴) در پژوهش‌های خود بدان اشاره می‌کنند، برنامه فلسفه برای کودکان به دلیل دارا بودن مولفه‌هایی همچون بهره‌گیری از روش کاوشگری جمعی، ارائه محتوای برانگیزاننده و انعطاف‌پذیر و مورد علاقه کودکان، پیگیری اهدافی چون پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی و گسترش مهارت‌های درون فردی و میان فردی و غیره... در پرورش و بالا بردن مهارت‌های تفکری کودکان در موضوعات مختلف از جمله آگاهی‌های رسانه‌ای کودکان بسیار موفق و مؤثر می‌باشد.

- Daniel, M.-F., & Delsol, A. (2005). "Learning to dialogue in kindergarten". *A case study. Analytic Teaching*, 25, 23-52.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath and Co.
- Eco, U. (2014). *Three stories*. Gholamreza Emami. Tehran: chekkeh. (Persian).
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Fisher, R. (2000). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. New York: Wellington House.
- Gentile, D.A., Mathieson, L.C., & Crick, N.R. (2010). Media violence associations with the form and function of aggression among elementary school children. *Social Development*, 1-18.
- Ghaedi, Y. (2004). *Theoretical foundations of teaching philosophy to children*. Tehran: Dvavyn. (Persian).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hadayati, M., Ghaedi, Y. (2009). survey of effect of "philosophy for children" program as community of inquiry on elevate of self esteem and improvement of interpersonal relationship in primary school's student in Tehran. *Childhood & philosophy*, 5(9); 199-217.
- Hadayati, M., Mahzadeh, H. (2016). Philosophy for children and social problem-solving skills. *Journal of Education*, 23(1); 29-54.
- Hobbs, R. (2005). "Media Literacy and the K-12 Content Areas." Pp. 74-99 in *Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching*, edited by Gretchen Schwarz and Pamela Brown. Malden, MA: Blackwell.
- Hobbs, R. (2011). "What a Difference Ten Years Can Make: Research Possibilities for the Future of Media Literacy Education." *Journal of Media Literacy Education*, 3(1); 29-31. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3); 369-386. doi:10.1080/01596300500200169.
- kiyarsi, S., Ghaedi, Y., Zarghami Hamrah, S., Mansourian, Y. (2016). A study of the effect of implementing philosophy for children program (P4C) on awareness of media violence and stereotypes in popular media of children. *Journal of Education*. Under press. (Persian)
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2001). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-145). New York: Routledge.
- تکاملی یا رشد یابنده بودن فرایند تحول تفکر انتقادی کودکان به عنوان ویژگی های اصلی می باشد. به این معنا که فرایند تحول تفکر انتقادی کودکان خطی نبوده و به طور مداوم در تمام پایه های ابتدایی بازبینی شده و مورد تجدید نظر و استفاده ی مجدد قرار گرفته است. جهت اطمینان از اعتبار مولفه های مدل معرفی شده در پژوهش حاضر می توان از تجزیه و تحلیل های کمی با نمونه های بزرگ استفاده کرد و مولفه های مطرح شده در این مدل را می توان برای کسب اطمینان از اعتبار مدل با دیگر ابزار اندازه گیری رشد تفکر انتقادی تلفیق نمود.

### References

- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for philosophy for children. *Thinking skills and Creativity*, vol.5, P. 61-69
- Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2005) Personal Epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal of Research*, 48 (1); 33-42.
- Bleazby, J. (2009). Philosophy for Children as a Response to Gender Problems. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 119 (2/3); 70-78.
- Cam, F. (2014). *Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society*. Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS. 46(11); 1203-1211.
- Cam, P. (2010). *Thinking Together (The children's philosophy series)*. Mojgan Rashtchi and Farzaneh Shahrtash. Tehran: Shahrtash. (Persian).
- Cam, P. (2007). *Thinking Stories series 1,2,3 (Philosophical Inquiry for Children)*. Farzaneh Shahrtash, Mojgan Rashtchi, Nasrin Ebrahimi Loya. Tehran: Shahrtash. (Persian).
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies (pp. 507-537). In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Chandler, M., Hallett, D., & Sokol, B. (2001). Competing claims about competing knowledge claims. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 145-169). New York: Routledge.
- Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: can using a 'Question Quadrant' help children at Key Stage 1 ask higher-order questions?. *The STEP Journal: Student Teacher Perspectives*, 3 (2): 24-34.

- ence on Sustainable Development in Education and Psychology and Social and Cultural Studies. Tehran: The Centre of achievement of sustainable development strategies. 12 October 2014. (Persian).
- Share, J. (2009). Young children and critical media literacy. In R. Hammer & D. Kellner (Eds.), *Media/cultural studies: Critical approaches* (pp.126-151). New York: Peter Lang.
- Schommer-Aikins, M. (2001). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-119). New York: Routledge.
- Tabatabaei, Z., Mousavi, M. (2011). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Questioning and Critical Thinking of Iranian Elementary School Girls. *Journal of Thinking and Children*. 2(3); 73-90. (Persian).
- Tangen, D. J., Campbell, Marilyn, A. (2010). Cyber-bullying prevention: one primary school's approach. *Australian Journal of Guidance and Counseling*. 20 (2); 225-234.
- Thayer-Bacon, B. (2003). *Relational "(e)istemologies"*. New York: Peter Lang.
- UNESCO (2011). *Philosophy, a school of freedom—Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO.
- Venter, E., G. Higgs, L. (2014). Philosophy for Children in a Democratic Classroom. *The Social Science Journal*. 41(1); 11-16.
- Zarghami Hamrah, S. (2008). *Comparative study of philosophy and logic with Integration and separation methods in high school*. Tehran: Ministry of Education, Research and training modernization. (Persian).
- Lipman, M. (2010). *Lisa: Kids in School*. Hamidah Bahraine. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. (Persian).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1981). "Philosophy for children". In: A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: Programs for teaching thinking*. Vol.2 (pp.35-38). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). "Philosophy in the classroom". Philadelphia, USA: Temple University Press.
- Lukey, B. (2012). Philosophy for children in Hawaii: A community circle discussion. *Educational Perspectives*, Vol. 44. n 1-2. P 32-37.
- Mousavi, F. (2009). Survey challenges and opportunities of "philosophy for children" and provide a good model for education Iran. MS Thesis. Kharazmi University, Faculty of Education and Psychology. (Persian).
- Myrshfyyan, A. (2009). Explaining the problem-solving ability by teaching philosophy for children. MS Thesis, Al-Zahra University, Faculty of Education and Psychology. (Persian).
- Naji, S., Ghazinezhad, P. (2012). An Experience in P4C Some Observations on Philosophy for Children with Iranian Primary School Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 20(1/2); 82-87
- Nuffield Foundation (2015). *Non-cognitive impacts of Philosophy for Children*. Retrieved from <http://www.nuffieldfoundation.org/non-cognitive-impacts-philosophy-children>
- Rooshan ghyas Charmahine, P. (2014). survey of effect of "philosophy for children" program On the development of thinking skills (especially problem-solving skills). The first National Confer-



## **Developmental process of critical thinking in awareness of violence and social- gender stereotypes by using P4C**

**Somayeh kiyarsi**, PhD student in Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding author), [kiyarsi62@yahoo.com](mailto:kiyarsi62@yahoo.com)

**Yahya Ghaedi**, Kharazmi University

**Saeid Zarghami-Hamrah**, Kharazmi University

**Yazda Mansourian**, Kharazmi University

### ***ABSTRACT***

**Background and Aim:** The objective of this study is to find how the properties of process of developing the critical thinking are in the male students, ages 6-12, in Awareness of Violence and Social- Gender Stereotypes by Using P4C.

**Method:** the framework that emerged from these findings is defined by two thinking styles and six views of epistemology. The participants were 48 male pupils aged 6 to 12 years, from different preschools and schools in Dezfoul, who were randomly selected using random clustering sampling, out of From north and south and east and west of Dezfoul. Gaining the goals, we used the qualitative methodology of Grounded Theory. Observations, interviews, and providing a checklist are the tools for collecting data in this research. Two groups discussed on two aspects (awareness of violence and gender, social stereotypes) during 20-week sessions, each for 1 hour.

**Results:** In the model, critical thinking is defined as multimodal (logical, creative, responsible and metacognitive thinking) and The model the authors propose is developmental in that it illustrates a “progression in reflection” that is, an increasing sophistication in the manner in which the pupils’ representations and meanings are coconstructed during exchanges within a community of inquiry and In the model, the development of Critical Thinking is a “recursive” process in that it is not linear; it is revisited, revised, re-utilized during all grades of elementary school.

**Conclusion:** According to the analyses of the results, it may be said that developments the children’s critical thinking in Awareness of Violence and Social- Gender Stereotypes media occur through processes including elimination, attributing, transferring or transiting in different ages in a special form.

**Keywords:** Critical thinking, Media violence, Social- gender stereotypes, Philosophy for children