

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار
سال هفدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۲
صص ۴۵۸-۴۴۱

شناسایی وضعیت موجود و اعتبارسنجی چارچوب بکارگیری تخیل در برنامه آموزش فلسفه دانش آموزان

فاطمه سادات نجم‌الهدی^۱، یحیی قائدی^۲، صادق رضایی^۳

چکیده:

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی وضعیت موجود و اعتبارسنجی چارچوب بکارگیری تخیل در برنامه آموزش فلسفه دانش آموزان انجام شد.

روش: پژوهش به لحاظ هدف، بنیادی-کاربردی و همچنین، به لحاظ نوع داده‌ها، از نوع کیفی بود. جامعه آماری پژوهش خبرگان دانشگاهی بودند. روایی فرم مصاحبه به صورت روایی محتوایی توسط ۳۰ نفر از متخصصان رشته مدیریت آموزشی با استفاده از نظرات اساتید راهنما و روایی سازه (تحلیل عاملی تاییدی) مورد تایید قرار گرفت. پس از دریافت و جمع آوری داده‌ها در مورد متغیرهای مورد نظر نسبت به نظم، دسته بندی و کدگذاری پاسخ‌ها و شناخت مولفه‌های تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان از طریق استنتاج از مفاهیم و مضامین مرتبط و بررسی شده، اقدام شد که در نهایت ابعاد و مولفه‌های تخیل در برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان نیز احصا گردید. برای ارزیابی روایی این پژوهش کیفی از چهار معیار قابل قبول بودن، انتقال پذیری، قابلیت اطمینان و تایید پذیری استفاده شد.

یافته‌ها: سطح معناداری در هر مولفه (بغیر از مولفه‌های آموزشی و فناورانه) کمتر از ۰،۰۵ می‌باشد، بنابراین فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این مولفه‌ها رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، وضعیت این مولفه‌ها در حد مطلوب (با توجه به اختلاف میانگین که اعدادی مثبت هستند) ارزیابی شد.

نتیجه گیری: با توجه به نتایج، جایگاه تخیل در اهداف فلسفه برای دانش آموزان شامل جایگاههای فردی، اجتماعی و آموزشی است و لازم است در مقوله اهداف به بازسازی الگوهای ذهنی توسط دانش آموزان و همچنین تفکر انتقادی در ایشان توجه گردد.

کلید واژه‌ها: اعتبارسنجی، تخیل، آموزش فلسفه.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۱۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۸/۱

^۱ - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. Najmolhoda47@gmail.com

^۲ - دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد تهران، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). Yahyaghaedy@yahoo.com

^۳ - استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران. sadeghzaee61@gmail.com

مقدمه

امروزه دانش‌آموزان به چیزی که بیش از همه نیاز دارند، قدرت تخیل است. با چنین نیرویی است که می‌توان در هر دانشی و هر کاری موفق شد و به پیش رفت. در این میان، مطمئناً سهم آموزش و نهادهای آموزشی در پرورش چنین نیرویی بسیار زیاد است. به کمک جادوی تخیل است که دانش‌آموز می‌تواند در همان کودکی، هرچند در خیال، به قله‌هایی دست پیدا کند که در آینده بدون تردید سهم زیادی در پرورش او دارند. اگر واقعا دست اندرکاران آموزشی به دنبال آن هستند که چیزی بر دانش‌آموزان و نوجوانان این سرزمین بیفزایند و آنان را خلاق تربیت کنند، باید از آثار تخیلی که تعدادشان هم در کشور کم نیست، استفاده کنند. لذا زمانیکه سن ایجاد خلاقیت در بین دانش‌آموزان را مقطع ابتدایی می‌دانیم، طبیعی است که راههای پرورش آن را باید در برنامه‌های آموزش ابتدایی جستجو کنیم، پس مرحله اول تغییر دیدگاهها، روشهای پرورش خلاقیت در دوران ابتدایی است. تخیل^۱ پدیده‌ای است که تفکر انتقادی را بهبود می‌بخشد. امروزه دست اندرکاران تعلیم و تربیت در جهان به قدرت تخیل بیش از پیش می‌پردازند چرا که قدرتی نامتناهی است و می‌تواند در امور مهارتی و تربیتی به دانش‌آموزان کمک کند. در واقع، قدرت تخیل موضوعی است که همواره برای افراد مختلف جذابیت دارد و جالب است. به عبارت بهتر افراد تمایل دارند که راجع به قدرت تخیل بیشتر آگاهی و اطلاعات کسب کنند. همه اتفاقاتی که در زندگی رقم می‌خورد یا افراد برای آن تلاش می‌کنند، ابتدا در قوه تخیل شکل گرفته. هر موفقیت قبل از آن که به طور کامل نمایان شود، برای مدت زیادی در ذهن و به کمک قوه تخیل زندگی کرده است و بعداً به واقعیت می‌پیوندد (وانگ و همکاران^۲، ۲۰۲۲: ۴۲۵).

یکی از روشهایی که می‌توان به ویژه در دوران ابتدایی در بخش تعلیم و تربیت به آن پرداخت، برنامه آموزشی فلسفه برای دانش‌آموزان است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۳). برنامه فلسفه برای کودکان از سوی لیمن و همکارانش مطرح شد. این برنامه در پی آن است که تفکر فلسفی را در کودکان فراهم آورد. لیمن و همکاران او ادعا می‌کنند که تفکر فلسفی به معنی صرف تفکر و استدلال نیست، بلکه مستلزم تفکر درباره تفکر است. لیمن با در نظر گرفتن خصایص تفکر فلسفی، در واقع، محورهای اصلی آموختن فلسفه به کودکان را برای خود مشخص کرده است. اگر کودکان

^۱ - Imagination

^۲ - Wang, et al

بیاوموزند که به بررسی سازوکار افکار پردازند، تناظر آنها را با شواهد جستجو کنند، مفروضات شان را بکاوند، در پی جایگزین کردن مفروضات بدیل و سنجیدن تأثیر آنها باشند و روابط آنها را با فعالیت های روزمره بررسی کنند، تفکر فلسفی را هر چند در سطوح پایین آن آموخته اند. لیپمن و همکارانش با مروری بر تاریخ اندیشه های فلسفی، مسائل مهمی را که مورد بحث فیلسوفان بوده، مشخص کرده اند تا جریان تفکر کودکان را در رویارویی با این مسائل قرار دهند. نکته قابل توجه در این روش آن است که در کلاس باید نگرش فلسفی ایجاد کنیم (وو، ۲۰۲۲: ۱۱۹).

«فلسفه برای کودکان» به عنوان یکی از برنامه های آموزشی ای است که این امکان را فراهم می آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل دهند. از این رهگذر، استدلال، تفکرات انتقادی و خلاقانه و نعدوستی آنها نیز زیاد می شود. این برنامه نظام مند و تدریجی است که بیش تر برای کار بر روی کودکان ۴ تا ۱۸ ساله طراحی شده است (لام^۲، ۲۰۲۱). این برنامه می تواند روشی تأثیرگذار بر تفکر و تخیل دانش آموزان باشد. این برنامه در پی آن است که تفکر فلسفی را در کودکان فراهم آورد. لیپمن و همکاران او ادعا می کنند که تفکر فلسفی به معنی صرف تفکر و استدلال نیست، بلکه مستلزم تفکر درباره تفکر است. لیپمن با در نظر گرفتن خصایص تفکر فلسفی، در واقع، محورهای اصلی آموختن فلسفه به کودکان را برای خود مشخص کرده است. اگر کودکان بیاوموزند که به بررسی سازوکار افکار پردازند (لیپمن، ۲۰۱۷).

واحدی و کبیری (۱۴۰۱)، در پژوهشی به بررسی اثربخشی برنامه فلسفه برای دانش آموزان با غنی سازی فناوری بر شاد زیستی و نشخوار فکری دانش آموزان دختر بی سرپرست و بد سرپرست پرداختند. نتایج تجزیه و تحلیل داده های بیانگر آن است که برنامه فلسفه برای دانش آموزان با غنی سازی فناوری های دیجیتال بر افزایش شاد زیستی و کاهش نشخوار فکری تأثیر معنادار دارد ($P < 0.05$). لذا می توان از این برنامه به عنوان یک روش مداخله ای مؤثر جهت افزایش شاد زیستی و کاهش نشخوار فکری دانش آموزان دختر بی سرپرست استفاده کرد.

رضایی و همکاران (۱۴۰۱)، در پژوهشی به بررسی خیال پردازی و تأثیر آن بر زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان و روند تحصیلی آنها پرداختند. پژوهش از نوع مروری بوده و نتایج آن نشان دادند که رؤیا پردازی یا خیال پردازی حالتی از ذهن است که توجه ما از کاری که به صورت

¹ - Wu

² - Lam

فیزیکی یا ذهنی در حال انجامش بودیم؛ منحرف شده و مشغول چیز دیگری می‌شود. رؤیاپردازی ممکن است در مورد اتفاقاتی در گذشته، زمان حال یا حتی آینده ما باشد. در این پژوهش به بررسی خیال‌پردازی و تأثیرات آن بر روند تحصیلی و زندگی دانش‌آموزان می‌پردازیم همچنین مطالب و منابع این مقاله از سایت‌های مختلف مثل پرتال جامع علوم انسانی و نور مگز استفاده شده است. شیوه‌های مدرن تدریس توجه و هرچه بیشتر در به کارگیری قوه تخیل و فراگیران است که گاهی تحت عنوان روش تدریس آینده‌نگر نیز مطرح شده و یا با آن ارتباط گاهی نزدیکی دارد بدین صورت که قدرت عظیم تخیل در مغز دانش‌آموزان محور کار قرار گرفته و می‌توان با طرح سؤال‌ها و مسائل به گونه‌ای تحریک‌کننده و قابل توجه زمینه علاقه مند شدن دانش‌آموزان به حل مسئله پیشرو و در نتیجه بروز خلاقیت‌ها افزایش اعتماد به نفس و کسب روی حل مسئله را فراهم ساخت. یوگراس و همکاران^۱ (۲۰۲۲)، در پژوهشی به بررسی تکنیک‌های جدید برای طراحی بازی‌های داستانی برای دانش‌آموزان در قالب برنامه آموزشی فلسفه برای دانش‌آموزان پرداختند. این پژوهش از نوع تجربی بوده و از مداخله آموزشی در آن استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داده است که استفاده از تخیل در طراحی بازی‌های داستانی دانش‌آموزان در برنامه آموزشی فلسفه برای دانش‌آموزان به افزایش تخیل و قدرت تفکر آن‌ها کمک می‌کند.

وو (۲۰۲۲)، در پژوهشی به بررسی تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای دانش‌آموزان بر مهارت انتقادی ایشان پرداخت. نتایج حاصل از پژوهش نشان دادند که برنامه آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان بر ارتقای مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان مقطع دبستان تأثیر معناداری دارد.

تسارواو و همکاران^۲ (۲۰۲۲)، در پژوهشی به بررسی آموزش فلسفه حسابرسی بر اساس بازی‌های خلاق (جنب‌وجوش و مشارکت) و غیرفعال (انفرادی و نشست) در دانش‌آموزان دبستانی پرداختند. این پژوهش از نوع علی مقایسه‌ای بوده و نتایج حاصل از آن نشان داد که استفاده از بازی‌های فعال بر تفکر حسابرسی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

فیگوریدو^۳ (۲۰۲۲)، در پژوهشی به بررسی بنیان‌های نظری برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان پرداخت. این پژوهش از نوع کتابخانه‌ای بوده و نتایج آن نشان دادند که برنامه آموزش فلسفه برای

1- Uğraş, et al

2 - Tsarava, et al

3 -Figueiredo

دانش آموزان به منظور تربیت دانش آموزان به افرادی مستقل، خیال‌پرداز، مبتکر، دارای تفکر انتقادی ارائه شده است.

بر اساس مستندات تئوریک، به وضوح می‌توان خلاء پژوهشی را در پژوهش‌های انجام شده مشاهده کرد. به نظر می‌رسد اکثر پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان، بیشتر به موضوع فلسفه برای دانش آموزان پرداخته‌اند و مولفه‌های این برنامه را در مقاطع مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند. ضمن اینکه متغیرهای دیگری مانند تفکر انتقادی، عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وابسته به اجرای برنامه فلسفه برای دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در برخی پژوهش‌ها که البته در سالهای گذشته انجام پذیرفته، می‌توان به نقش تخیل در برنامه درسی و آموزش اشاره کرد که بازهم برنامه فلسفه برای دانش آموزان در آنها مغفول مانده است. بنابراین به نظر می‌رسد که در مورد جایگاه تخیل در برنامه آموزشی فلسفه برای دانش آموزان، پژوهش‌های جامعی تا کنون انجام نشده است. برای اشاره به مستندات پژوهشی می‌توان به پژوهش جمیلی (۱۴۰۱)، اشاره کرد که جایگاه تخیل را در برنامه درسی دانش آموزان خالی عنوان کرده است. یا هوشمند و همکاران (۱۴۰۰)، اشاره کرد که در پژوهشی به بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان بر مهارت پرسشگری در درس علوم پرداختند و نشان دادند که برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان بر تفکر و مهارت پرسشگری دانش آموزان در درس علوم تأثیر مثبت داشته است اما مهارت پرسشگری در اینجا مطرح شده است. یا عابدی و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهش به بررسی مؤلفه‌های فلسفه برای دانش آموزان در آموزه‌های امام علی علیه السلام پرداختند. مؤلفه‌های گشودگی ذهنی، پرهیز از شتاب‌زدگی، همه‌جانبه‌نگری، فهم‌گرایی و حیرت را شناسایی کردند که البته می‌توان تا حدودی گشودگی ذهن را به تخیل ربط داد ولی مستقیماً به آن اشاره نشده است. یا پژوهش حسینی امین و همکاران (۱۳۹۷)، که نشان دادند آموزش فلسفه به دانش آموزان بر رفتار اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارد. مهرمحمدی (۱۳۸۹)، در پژوهش خود به بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی پرداخته است و قفل‌های ذهنی را مهم‌ترین مانع برای عدم به کارگیری تخیل در برنامه آموزشی دانسته است. پژوهش‌های دیگری از این دست انجام پذیرفته است که به جایگاه تخیل به طور مستقیم اشاره ای نشده است.

سوالات تحقیق

- ۱) وضعیت موجود جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان چگونه است؟
- ۲) چه چارچوبی برای به‌کارگیری جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌توان ارائه کرد؟
- ۳) میزان اعتبار چارچوب برای به‌کارگیری جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به چه میزان است؟

روش تحقیق

پژوهش به لحاظ هدف، بنیادی-کاربردی و همچنین، به لحاظ نوع داده‌ها، از نوع کیفی بود. در این طرح پژوهشگر ابتدا از لحاظ کیفی موضوع پژوهش را با شرکت‌کنندگان محدود بررسی کرده و سپس بر مبنای یافته‌های کیفی نسبت به ساخت ابزار مورد نظر اقدام می‌نماید. جامعه آماری در بخش کیفی شامل خبرگان دانشگاهی شامل اساتید مدیریت آموزشی، برنامه درسی، روانشناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت و همچنین خبرگان آموزش و پرورش شامل سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، طراحان برنامه درسی و مسئولین سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و ... که ویژگی‌های زیر را دارند بهره‌گرفته شده است: آشنایی با مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت، دارای سابقه مدیریتی حداقل ۷ سال مرتبط، دارای مدرک دکتری و یا کارشناسی ارشد در حوزه مربوطه. روایی فرم مصاحبه هم به صورت روایی محتوایی توسط ۳۰ نفر از متخصصان رشته مدیریت آموزشی با استفاده از نظرات اساتید راهنما و روایی سازه (تحلیل عاملی تاییدی) مورد تایید قرار گرفت. پس از دریافت و جمع‌آوری داده‌ها در مورد متغیرهای مورد نظر نسبت به نظم، دسته‌بندی و کدگذاری پاسخ‌ها و شناخت مولفه‌های تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان از طریق استنتاج از مفاهیم و مضامین مرتبط و بررسی شده، اقدام شد که در نهایت ابعاد و مولفه‌های تخیل در برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان نیز احصا گردید.

برای ارزیابی روایی این پژوهش کیفی از چهار معیار قابل قبول بودن، انتقال پذیری، قابلیت اطمینان و تایید پذیری استفاده شد. برای اطمینان از قابل قبول بودن داده‌ها، توزیع فرم مصاحبه با حداکثر تنوع از افراد مختلف صورت گرفت. برای اطمینان از قابلیت انتقال سعی شد مراحل اجرایی پژوهش، زمینه اجرا و اهداف به طور کامل به خوانندگان شرح داده شود. برای تامین معیار قابل اطمینان نیز فرایند انجام مطالعه در اختیار استادان با سابقه در زمینه پژوهش‌های کیفی قرار گرفت.

و با توجه به این که در این مورد سه معیار قبلی تامین شده است می توان استنتاج کرد که تایید پذیری نیز خود به خود رعایت شده است.

یافته‌ها

در این بخش، اطلاعات جمعیت‌شناختی خبرگان پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. آمار جمعیت‌شناختی مصاحبه شونده‌گان

فرآوانی	طبقه	متغیر	فرآوانی	طبقه	متغیر	فرآوانی	طبقه
۲	پایین تر از ۳۹ سال		۶	فوق لیسانس		۸	خبرگان دانشگاهی
۱۰	۴۰ تا ۴۵ سال	سن	۱۴	دکتری	تحصیلات	۱۲	خبرگان آموزش و پرورش
۴	۴۶ تا ۵۰ سال		۴	زن	جنسیت		
۴	بالای ۵۰ سال		۱۶	مرد			
			۶	زیر ۱۵ سال	سابقه کار		
			۸	۱۶ تا ۲۰ سال	یا تدریس		
			۶	بالای ۲۰			

برای اینکه بدانیم وضعیت مولفه‌های شناسایی شده به چه میزان است، با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها و مقیاس فاصله‌ای متغیرها از آزمون t -تک نمونه‌ای استفاده شد. در این قسمت با توجه به اینکه مقیاس ۵ درجه‌ای است، ارزش عددی برای مقایسه با آماره تی را عدد ۳ در نظر گرفتیم. در ادامه فرض صفر و پژوهش برای این سوال آورده شده است:

$$3 = H_0: \mu$$

$$3 \neq H_1: \mu$$

نتیجه آزمون تی تک نمونه‌ای در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. آزمون تی تک نمونه‌ای به منظور بررسی وضعیت موجود

ارزش آزمون = ۳						
سازه	بعد	مولفه	t	Sig.	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪
						از اختلاف
						حد پایین
		فردی	۶,۹۴	۰,۰۰۰	۰,۲۷	۰,۱۹
	اهداف	اجتماعی	۶,۴۸	۰,۰۰۰	۰,۲۳	۰,۱۶
		آموزشی	-۰,۸۶	۰,۳۹۱	-۰,۰۴	-۰,۱۳
	مبانی	عمومی	۵,۲۸	۰,۰۰۰	۰,۲۴	۰,۱۵
		تخصصی	۹,۲۵	۰,۰۰۰	۰,۳۶	۰,۲۸
جایگاه تخیل		استدلال‌ورزی	۴,۸۲	۰,۰۰۰	۰,۱۹	۰,۱۱
	روش	مهارت‌آموزی	۸,۴۹	۰,۰۰۰	۰,۳۶	۰,۲۸
		دانش‌اندوزی	۷,۰۷	۰,۰۰۰	۰,۲۷	۰,۲۰
		آموزشی	۳,۳۰	۰,۰۰۱	۰,۱۳	۰,۰۵
	محتوا	انگیزشی	۴,۱۶	۰,۰۰۰	۰,۱۷	۰,۰۹
		چالش‌برانگیزی	۴,۷۷	۰,۰۰۰	۰,۱۹	۰,۱۱
		مدیریتی	۳,۴۶	۰,۰۰۱	۰,۱۵	۰,۰۶
	سازوکارها	فناورانه	۰,۷۷	۰,۴۴۰	۰,۰۳	-۰,۰۵
		آموزشی	۸,۱۹	۰,۰۰۰	۰,۳۵	۰,۲۷
		محیطی	۶,۹۴	۰,۰۰۰	۰,۲۷	۰,۱۹

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری در هر مولفه (بغیر از مولفه‌های آموزشی و فناورانه) کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد، بنابراین فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این مولفه‌ها رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، وضعیت این مولفه‌ها در حد مطلوب (با توجه به اختلاف میانگین که اعدادی مثبت هستند) است. همچنین، چون اختلاف میانگین مولفه‌های آموزشی و فناورانه عددی کوچک و قابل اغماض است، می‌توان چنین استنباط کرد که وضعیت این مولفه‌ها در حد متوسط قرار دارد.

برای بررسی برازش مدل نهایی، پرسشنامه سنجش مدل برای تعیین درجه تناسب مدل به صورت طیف پنج درجه‌ای تنظیم و در اختیار ۳۰ نفر از متخصصان این حوزه قرار داده شد. سپس داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای تعیین درجه تناسب مدل پیشنهادی جهت ارائه مدل

نهایی

میانگین مورد انتظار = ۳							
ردیف	آیتم	سوالات	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig.
۱	تطبیق	آیا مفاهیم از داده‌های بررسی شده تولید شده است؟	۳,۶۸	۱,۲۵۱	۹,۴۵	۲۹	۰,۰۰۰
۲	قابلیت فهم	آیا مفاهیم تشخیص داده می‌شوند و به شکل کلی نظام‌مند به هم مرتبط شده‌اند؟	۳,۸۴	۱,۲۲۵	۱۱,۹۰	۲۹	۰,۰۰۰
۳		آیا مقوله‌ها به خوبی تدوین شده‌اند؟	۳,۶۶	۱,۳۳۸	۸,۶۲	۲۹	۰,۰۰۰
۴	قابلیت تعمیم	آیا نظریه چنان تبیین شده که تغییر شرایط متفاوت را در نظر بگیرد؟	۳,۸	۱,۲۵۷	۱۱,۰۵	۲۹	۰,۰۰۰
۵		آیا شرایط کلان‌تری که ممکن است بر پدیده مورد مطالعه اثر گذارد، تشریح شده است؟	۳,۷	۱,۱۸۵	۱۰,۲۷	۲۹	۰,۰۰۰
۶	کنترل	آیا یافته‌های نظری با اهمیت به نظر می‌رسند؟	۳,۶۴	۰,۸۸۵	۱۲,۶۴	۲۹	۰,۰۰۰

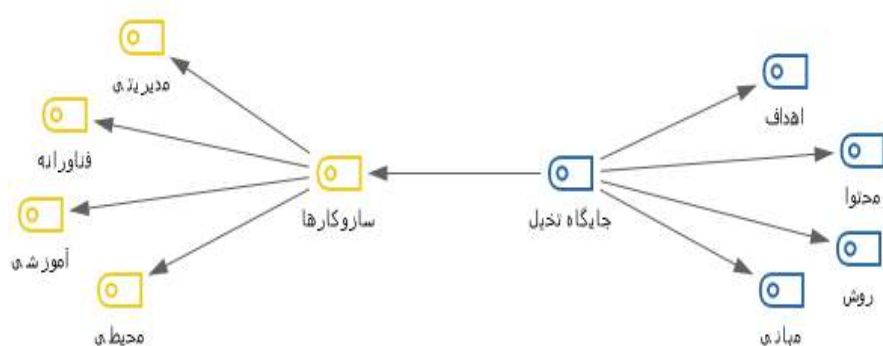
نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد:

تطبیق: در تطبیق، آماره t محاسبه شده (۹,۴۵) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جزء از مدل (۳,۶۸) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد که تطبیق مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

قابلیت فهم: در قابلیت فهم بودن مدل، آماره t محاسبه شده (۱۱,۸۲) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳,۷۵) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابلیت فهم بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات قابلیت فهم، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰,۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء قابلیت فهم مدل محسوب می‌شود.

قابلیت تعمیم: در قابلیت تعمیم بودن مدل، آماره t محاسبه شده (۱۱,۸۲) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳,۷۵) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابلیت تعمیم بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات قابلیت تعمیم، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰,۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء قابلیت تعمیم مدل محسوب می‌شود.

کنترل: در کنترل مدل، آماره t محاسبه شده (۱۲,۶۴) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳,۶۴) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابل کنترل بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات کنترل، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰,۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء کنترل از اجزاء مدل محسوب می‌شود.



شکل ۱. الگوی نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین وضعیت موجود و اعتبارسنجی چارچوب برای بکارگیری جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان انجام شد. برای اینکه بدانیم وضعیت مولفه‌های شناسایی شده به چه میزان است، با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها و مقیاس فاصله‌ای متغیرها از آزمون t -تک نمونه‌ای استفاده شد و ارزش عددی برای مقایسه با آماره t ی عدد ۳ در نظر گرفته شد. سطح معناداری در هر مولفه (بغیر از مولفه‌های آموزشی و فناورانه) کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد، بنابراین فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این مولفه‌ها رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، وضعیت این مولفه‌ها در حد مطلوب (با توجه به اختلاف میانگین که اعدادی مثبت هستند) است. همچنین، چون اختلاف میانگین مولفه‌های آموزشی و فناورانه عددی کوچک و قابل اغماض است، می‌توان چنین استنباط کرد که وضعیت این مولفه‌ها در حد متوسط قرار دارد.

برای بررسی برازش مدل نهایی، پرسشنامه سنجش مدل برای تعیین درجه تناسب مدل به صورت طیف پنج‌درجه‌ای تنظیم و در اختیار ۳۰ نفر از متخصصان این حوزه قرار داده شد. در تطبیق، آماره t محاسبه شده (۹,۴۵) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جزء از مدل (۳,۶۸) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد که تطبیق مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در قابلیت فهم بودن مدل، آماره t محاسبه شده (۱۱,۸۲) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جزء از مدل (۳,۷۵) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابلیت فهم بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

در رابطه با سوالات قابلیت فهم، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰,۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء قابلیت فهم مدل محسوب می‌شود. در قابلیت تعمیم بودن مدل، آماره t محاسبه شده (۱۱,۸۲) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳,۷۵) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابلیت تعمیم بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات قابلیت تعمیم، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰,۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء قابلیت تعمیم مدل محسوب می‌شود. در کنترل مدل، آماره t محاسبه شده (۱۲,۶۴) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳,۶۴) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابل کنترل بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات کنترل، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰,۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء کنترل مدل محسوب می‌شود.

در این پژوهش به سازوکارها نیز اشاره شد و عنوان شد که برای ارتقای جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان باید به سازوکارهای آموزشی (بازبینی اهداف برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان، توجه به نیازهای دانش آموزان در سن ابتدایی در زمینه خیال پردازی، تنوع محتوای درسی بر اساس سن دانش آموزان، گنجانیدن محتوای آموزشی خلاقانه و مبتنی بر رویا در آموزش دانش آموزان ابتدایی، استفاده از فیلمهای بومی برای بهبود قدرت تخیل دانش آموزان ابتدایی، خواندن داستانهای خیالی برای دانش آموزان ابتدایی، تخصیص زنگی با نام زنگ تخیل برای دانش آموزان ابتدایی، مجبور نکردن دانش آموز ابتدایی به کشتن تخیل و واقع گرا بودن، استفاده از معلمان دارای صلاحیت حرفه ای برای ارتقای جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان ابتدایی)، محیطی (ارتقای سطح دانش معلمان نسبت به آموزش فلسفه و تخیل، نیازسنجی از مدارس ابتدایی نسبت به جایگاه تخیل در آموزش محیطی، توجه به محیط در حال تغییر و به روز سازی داستانها و فیلمها، ایجاد شبکه های اجتماعی متنوع آموزشی برای ارتقای جایگاه تخیل در بین دانش اموزان مبتنی بر برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان)، مدیریتی (تهیه یک برنامه عملیاتی برای اجرای چارچوب برنامه فلسفه برای دانش آموزان با توجه به جایگاه تخیل،

کمک گرفتن از اساتید دانشگاه در رشته‌های روانشناسی و برنامه‌ریزی درسی برای گنجاندن تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان، استفاده از مشاوران عالی در وزارت آموزش و پرورش جهت تهیه برنامه مدون، حمایت از برنامه‌های وابسته به اجرای برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان در مدارس ابتدایی) و فناورانه (ارتقای زیرساختهای فناورانه و بکارگیری آن در مدارس ابتدایی برای نشان دادن کلیپ‌های انگیزشی، ایجاد کارگروهی متشکل از کارشناسان برای رصد و ارزیابی بسته‌های آموزشی بر اساس خیال‌پردازی مثبت در دانش آموزان، تهیه محتوای درسی بر اساس نیاز روز دانش آموزان ابتدایی مبتنی بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، توجه به تغییرات محیطی فناورانه و به روزسازی محتواهای آموزش مجازی برای ارتقای قدرت تخیل در دانش آموزان و ارتقای سطح آموزش از طریق شبکه‌های اجتماعی به دانش آموزان ابتدایی) به ترتیب توجه ویژه داشت. در پژوهش حاضر درنهایت بر اساس مفاهیم شناسایی شده، مدل مفهومی ارائه شد که از اعتبار مناسبی برخوردار بود.

به‌رغم این‌که فعالیت‌های مدارس به کودکان و نوجوانان اختصاص دارد، شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی فعلی نتوانسته‌اند قدرت تخیل، اندیشیدن، پرسیدن و درست انتقاد کردن را در دانش آموزان ارتقا دهند. اگر کودکان هنگام اشتغال به تحصیل، اندیشیدن و با هم اندیشیدن و به صورت گروهی کار کردن را نیاموزند، چگونه می‌توانند به یادگیری ادامه دهند و در جامعه قدم بگذارند. برای حل این مسئله، در اکثر کشورهای جهان به ویژه آمریکا و اروپا، در دهه اخیر به فلسفه به منزله روشی برای پرورش تفکر توجه شده است. در اواخر دهه ۱۹۶۰، لیپمن برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان را مطرح کرد و متذکر شد که اگر هدف ما، از آموزش تفکر انتقادی، آموزش تفکر بهتر به افراد باشد این کار مستلزم تعلیم ملاک‌ها، موازین و قواعدی خواهد بود که فرد به واسطه آن‌ها خودش قادر به ارزیابی تفکرات خود باشد به بیان دیگر فقط تمرین‌های واقعی است که می‌تواند دانش آموز را متفکر بار آورد نه یاد گرفتن تعریف تفکر انتقادی و پرسش‌گری. لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، برای بچه‌های دبستانی از رویکرد «مسئله مدار» نیز استفاده می‌کند. او معتقد است که استادان باید برای جلب علاقه شاگردان مطالبی را مطرح کنند که متضمن «شوک و شگفتی فکری» است. از اهداف برنامه فلسفه برای دانش آموزان پرورش قدرت تفکر و مهارت‌های اجتماعی است. دانش آموزان طبیعتاً مجذوب عقاید و نگرش‌های بزرگسالان و

افراد مهمی که در زندگی آنها حضور دارند می‌شوند و عقاید این افراد به نوعی بر دانش آموزان تحمیل می‌شود. باید به دانش آموزان آموخت که با ذهنی باز و منتقد با دیگران مواجه شوند. به دلیلی اهمیت موضوع، در پژوهش حاضر به بررسی جایگاه تخیل در برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان توجه ویژه شد و در مبانی فلسفی، روش، محتوای آموزشی، و اهداف یه موضوع پرداخته شد. در این پژوهش پس از تحلیل داده‌ها مشخص شد که تخیل در اهداف فلسفه برای دانش آموزان شامل جایگاههای فردی، اجتماعی و آموزشی است و لازم است در مقوله اهداف به بازسازی الگوهای ذهنی توسط دانش آموزان و همچنین تفکر انتقادی در ایشان توجه گردد. باید بتوان هدفگذاری کرد و دانش آموزان را به سمت ارتقای نیروی خیال جهت مند راهنمایی کرد. همچنین اهداف اجتماعی مانند مشارکت و تعامل با همکلاسی‌ها و انجام کارهای تیمی مد نظر قرار گرفتند. البته اهداف آموزشی این برنامه، نیز جای تامل دارد. باورپذیری تخیل در بین دانش آموزان بسیار حائز اهمیت است.

منابع

- احمدی زمانی، زهرا. گودرزی، اکرم و دیالومه، نیکو. (۱۳۹۸). مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت پذیری دانش آموزان با تأکید بر نقش مدرسه، **علوم تربیتی از دیدگاه اسلام**، ۷(۳): ۴۷-۷۸
- برنجکار، میلاد. احقر، قدسی و انصاریان، فهمیه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه به دانش آموزان بر راهبردهای یادگیری دانش آموزان و پایداری آن در طول زمان، **تفکر و کودک**، ۹(۱): ۷۳-۹۴
- بحرینی زاده، آناهیتا. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله. (۱۳۹۵). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی با تأکید بر پرورش ذهنیت فلسفی دانش آموزان در درس ریاضی دبستان، **رهبری و مدیریت آموزشی**، ۱۰(۴): ۳۱-۴۶
- برهن، مریم و خدابخشی صادق‌آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). آموزش فلسفه به دانش آموزان، **مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری**، ۹(۲): ۹۰-۱۰۴
- جمیلی، میلاد. (۱۴۰۰). **بررسی مفهوم تخیل و تبیین جایگاه آن در برنامه درسی**، هفتمین کنفرانس بین‌المللی دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران، تهران.
- حسینی امین، حسین. کهنوجی، مرضیه و ایران نژاد، سید جواد. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش فلسفه به دانش آموزان بر رفتار اجتماعی دانش آموزان پسر پایه های پنجم و ششم ابتدایی شهر سرچشمه، **مجله سلامت جامعه**، ۱۲(۱): ۴۱-۴۸

حسینی، عبدالله. اشکوری، عدنان و مجیدی، نفیسه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مبتنی بر بازی بر میزان یادگیری و انگیزه دانش آموزان در زبان عربی، **جستارهای زبانی**، ۱۱(۲): ۲۳-۵۶

رحمت زهی، خدانظر و کیخایی، اکرم (۱۳۹۷). **نقش بازی در آموزش فلسفه به دانش آموزان**، کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی، خوی.

رضایی، شهلا. بیگلری، فائزه و دژداری، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی خیال پردازی و تأثیر آن بر زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان و روند تحصیلی آن‌ها، **رهیافت‌های نوین در مطالعات اسلامی**، ۴(۳): ۴۲۱-۴۳۴.

زارعی زوارکی، اسماعیل. کبیری، علی اکبر. قائدی، یحیی. دلاور، علی و نیلی، محمدرضا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مبتنی بر «مدل به کارگیری فناوری در برنامه فلسفه برای دانش آموزان» بر تفکر انتقادی دانش آموزان با استعداد دوره دوم ابتدایی، **تفکر و کودک**. مقاله آماده انتشار.

سیاح، علی. مصطفوی، شمس الملوک و داوری، رضا. (۱۴۰۰). فارابی و نقش تخیل در تحصیل سعادت، **حکمت معاصر**، ۱۲(۲): ۱۸۹-۲۱۸.

عابدی، منیره. نوروزی، رضا علی. مهربانی، حسینعلی و حیدری، محمد حسین. (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های فلسفه برای دانش آموزان در آموزه‌های امام علی علیه السلام. تربیت اسلامی، ۱۴(۲): ۱۳۷-۱۱۵

کنعانی، ستاره. نوریان، محمد. نوروزی، داریوش و عبایی، محمود. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه درسی فلسفه برای دانش آموزان بر رشد خلاقیت دانش آموزان، **تفکر و کودک**، ۱۲(۱): ۲۳۰-۲۰۳

ماهری، ساناز. عراقیه، علیرضا. قائدی، یحیی. مهدی زاده، امیرحسین و سوسهانی، پری. (۱۴۰۰). بررسی شناسایی چالش‌های آموزش فلسفه برای دانش آموزان از نظر مربیان پیش دبستانی (یک مطالعه پدیدارشناسانه)، **تفکر و کودک**، ۱۲(۱): ۲۸۷-۲۵۹

واحدی، مهدی و کبیری، علی اکبر. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه فلسفه برای دانش آموزان با غنی سازی فناوری بر شاد زیستی و نشخوار فکری دانش آموزان دختر بی سرپرست و بد سرپرست، **فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی**، ۱۲(۳): ۱۹۳-۱۶۲

هوشمندی، فاطمه. شمشیری، بابک و اب روشن، حسن. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان بر مهارت پرسشگری در درس علوم (مورد مطالعه: دانش آموزان پایه اول دوره ابتدایی)، **مطالعات آموزشی و آموزشگاهی**، ۲۲: ۱۹۲-۱۷۲

- نجفی، حسن و جعفری، رضا. (۱۳۹۸). آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان؛ چالش‌های کنونی و طرح راهکارهایی برای آینده، **رشد آموزش قرآن**، ۲۷ (۱): ۵۴-۵۸.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۹۴). **نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش**، تهران: طهوری.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدائی، **مطالعات تربیتی و روان شناسی**، ۱۱ (۱): ۲۰-۵.
- Alavitabar, H., & Mohebbati, M. (2012). Meaning of Life from Dostoevsky's Perspective, **Philosophy of Religion Research**, 10(1): 125-150.
- de Araujo, M. D. (2022). Imagination as Spiritual Power: Imagination in IBN SINA (AVICENA). *Diálogos com a Arte-Revista de Arte*, **Cultura e Educação**, 131: 1-21.
- Del Prete, A. (2021). Descartes et la fabrique du monde: Le problème cosmologique de Copernic à Descartes, written by Édouard Mehl. **Early Science and Medicine**, 26(4): 404-408.
- Drane R, Higham R. (2022). **From polite agreement to passionate uncertainty: 'Turning towards difference' in Philosophy for Students (P4C) Lessons**, In *Unleashing Students's Voices in New Democratic Primary Education* (pp. 160-175). Routledge.
- Figueiredo F F. (2022). On the theoretical foundations of the 'Philosophy for Students' programme, *Journal of Philosophy of Education*, 12 (1): 125-140.
- Franzini Tibaldeo R. (2022). **Homo Pictor: A Philosophical Enquiry into the Origins of Human Thinking**. In *Thinking* (pp. 95-109). Springer, Cham.
- Gustavo, P. (2018). Practical imagination as enabling practical rationality, **Revista de Filosofia y Teología**, 39: 110 131.
- HACIOĞLU, Y., & GÜLHAN, F. (2021). The effects of STEM education on the students' critical thinking skills and STEM perceptions, **Journal of Education in Science Environment and Health**, 7(2): 139-155.
- Hart, C., Da Costa, C., D'Souza, D., Kimpton, A., & Ljbusic, J. (2021). Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis, **Thinking skills and creativity**, 41: 100877.
- Hext, K. (2022). **The Moment and the Aesthetic Imagination**, In *Walter Pater* (pp. 146-164). Edinburgh University Press.
- Lam C M. (2021). The impact of Philosophy for Students on teachers' professional development, **Teachers and Teaching**, 27(7): 642-655.
- Lipman M. (2017). **The Institute for the Advancement of Philosophy for Students (IAPC) program**, In *History, Theory and Practice of Philosophy for Students* (pp. 3-11). Routledge.
- Tsarava K, Moeller K, Román-González M, Golle J, Leifheit L, Butz M V, Ninaus M. (2022). A cognitive definition of computational thinking in primary education, **Computers & Education**, 179: 104425.
- Uğraş T, Rızvanoğlu K, Gülseçen S. (2022). New co-design techniques for digital game narrative design with students, **International Journal of Child-Computer Interaction**, 31: 100441.

- Umbrello, S. (2020). Imaginative value sensitive design: Using moral imagination theory to inform responsible technology design, **Science and Engineering Ethics**, 26(2): 575-595.
- Von Wright M. (2021). **Imagination and Education**, In Oxford Research Encyclopedia of Education
- Wang B, Ginns P, Mockler N. (2022). Sequencing tracing with imagination, **Educational Psychology Review**, 34(1): 421-449.
- Wu C. (2022). **Can Philosophy for Students improve critical thinking and attainment for Chinese secondary students?**. In Making Your Doctoral Research Project Ambitious (pp. 117-128). Routledge.

Identifying the current situation and validating the framework of using imagination in the philosophy education program for students

*Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University, Garmsar Branch
Vol.17, No 2, Summer 2023, No.64*

Identifying the current situation and validating the framework of using imagination in the philosophy education program for students

Fatemeh Sadat Najmolhoda¹, Yahya Ghaedi², Sadegh Rezaei³

Abstract:

Purpose: The current research was conducted with the aim of Identifying the current situation and validating the framework of using imagination in the philosophy education program for students.

Method: The research was fundamental-applied in terms of purpose and qualitative in terms of the type of data. The statistical population of the research was university experts. The validity of the interview form was confirmed in the form of content validity by 30 experts in the field of educational management using the opinions of supervisors and construct validity (confirmatory factor analysis). After receiving and collecting data about the desired variables in relation to the order, categorization and coding of the answers and recognition of the components of imagination in the philosophy education program for students through inference from the related and examined concepts and themes, it was done that in The maximum dimensions and components of imagination were also counted in the program of teaching philosophy to students. To evaluate the validity of this qualitative research, four criteria of acceptability, transferability, reliability and confirmability were used.

Findings: The significance level in each component (except educational and technological components) is less than 0.05, so the null hypothesis is rejected with 95% confidence for these components and the research hypothesis is confirmed. In other words, the condition of these components is optimal (according to the average difference, which are positive numbers).

Conclusion: According to the results, the place of imagination in the goals of philosophy for students includes individual, social and educational positions, and it is necessary to pay attention to the reconstruction of mental patterns by students as well as their critical thinking in the category of goals.

Keywords: validation, imagination, philosophy education.

¹ - PhD student Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Najmolhoda47@gmail.com

²- Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Tehran Branch, Kharazmi University, Tehran, Iran. Yahyaghaedy@yahoo.com

³ - Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Amin Police University, Tehran, Iran. sadeghrezae61@gmail.com