



Exploring the Experiences of Educational Instructors Regarding the Semantic Implications & the Application of the Concept of Imagination in Early Childhood Curriculum

Ehsan Gharibi*, Jamal Salimi **, Ali Aminibagh,***

* M.A student at Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. email: ehsangharibi72@gmail.com

** Associate Professor at Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.(Corresponding Author). email j.salimi@uok.ac.ir

*** Ph.D student at Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. email: aliamini7401@gmail.com

Article Info

Abstract

Article type:

Research Article

Key words:

Imagination in
Early Childhood,
Educators'
Experiences,
Curriculum,
Semantic
Implications.

Article history:

Received : 05 Dec
2025

Accepted : 20 March
2026

This study explored the experiences of early childhood educators in applying the concept of imagination within the curriculum and understanding its lived meanings. A qualitative approach with an interpretive phenomenological strategy was employed to gain an in-depth understanding of participants' experiences. The participants included teachers in educational centers in Kamyaran during the 2024–2025 academic year, selected through purposive sampling with attention to varied professional experience. Data were collected through in-depth and semi-structured interviews with sixteen participants and continued until theoretical saturation was reached. Data analysis followed Braun and Clarke's thematic analysis method, including initial coding, reviewing, and defining final codes across basic, organizing, and overarching themes. The findings indicated that educators' experiences with imagination can be understood in three main domains. First, imagination was perceived as a cognitive and existential process and as a creative professional competence that supports the design and implementation of learning activities, transforming instruction into flexible and meaningful experiences. Second, educators employed imagination in curriculum design, implementation, and evaluation through creative scenarios, free play, role-playing, and multisensory activities that encouraged children's active participation and adaptive learning pathways. Third, imagination generated multidimensional outcomes for children, including the development of cognitive and creative abilities, strengthened social interaction and empathy, increased motivation for learning, and the reinforcement of ethical and social values. Overall, the findings highlight imagination as a key element in fostering holistic, child-centered learning and supporting integrated cognitive, social, emotional, and moral development in early childhood education.

Cite this Article:

Gharibi,E. , salimi,J. and Aminibagh,A. (2026). Studying the Experiences of Educational Trainers on the Semantic Implications and How to Utilize the Concept of Imagination in Early Childhood Curricula. (e243274). Theory and Practice in the Curriculum,; 343-368, 13(26) e243274 doi: 10.22034/cstp.2026.564230.1130



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

Introduction

Imagination has long been recognized as a central dimension of early childhood education, influencing cognitive, social, and emotional development in young children. In contemporary pedagogical discourse, the concept of imagination extends beyond mere creative play to encompass a multidimensional process that shapes learning experiences, curriculum design, and pedagogical practices. Despite the acknowledged significance of imagination, there remains limited empirical insight into how early childhood educators interpret and operationalize this concept within formal curricula. Understanding educators' lived experiences with imagination provides critical insights into both its pedagogical value and practical application. The present study aimed to explore the experiences of early childhood educators regarding the semantic meanings they attribute to imagination and how they integrate this concept into curriculum planning and implementation. Specifically, the research sought to answer the following questions: How do educators understand and define imagination within the context of early childhood education? In what ways do they incorporate imaginative practices into daily learning activities? What perceived outcomes do they associate with the integration of imagination in curricular experiences? By focusing on these questions, this research addresses a critical gap in the literature and contributes to the ongoing discourse on fostering creativity, flexible thinking, and holistic development in early childhood settings.

-Research questions

- 1_How do educational educators conceptualize imagination within their professional experiences, and what personal or professional meanings and interpretations do they attribute to this concept in the context of the early childhood curriculum?
- 2_What experiences, strategies, and practices do educational educators employ in the practical application of imagination in the design, implementation, and assessment of the early childhood curriculum?
- 3_How do educational educators perceive and describe the outcomes, effects, and consequences of employing imagination in children's teaching-learning experiences across individual, social, emotional, cognitive, and educational dimensions?

-Methods

This study used a qualitative design with an interpretive phenomenological approach to explore educators' lived experiences and the meanings they attribute to imagination in early childhood curricula. Sixteen early childhood educators from various centers in Kamyaran (academic year 2024–2025) were selected through purposeful sampling to ensure diverse perspectives. Data were collected via in-depth, semi-structured interviews lasting 45–75 minutes and continued until thematic saturation. Interviews were audio-recorded with consent. Data were analyzed using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis, which facilitated the identification of core themes regarding educators' understanding, application, and perceived outcomes of imaginative practices.

Results

The analysis revealed that early childhood educators' experiences with the concept of imagination could be conceptualized in three primary thematic areas:

- a. Conceptualization of Imagination as a Cognitive and Existential Process: Educators described imagination as both a mental and existential phenomenon, closely linked to creativity, problem-solving, and professional competency. Imagination was perceived not merely as a playful activity but as a cognitive resource that enhances the quality and flexibility of teaching and learning processes. Educators emphasized that imaginative practices transform routine educational experiences into meaningful, engaging, and dynamic learning opportunities. This theme highlighted the centrality of imagination in guiding instructional design, motivating students, and fostering adaptive learning environments.

b. **Application of Imagination in Curriculum Design and Implementation:** Participants reported employing a range of strategies to integrate imagination into early childhood curricula. These included the use of creative scenarios, role-playing, open-ended play, multisensory activities, storytelling, and project-based learning. Educators emphasized that such practices enabled children to engage actively with learning content, explore ideas, and develop autonomy. The application of imagination was not limited to planning or execution but extended to assessment, allowing educators to observe children's creative problem-solving, decision-making, and collaborative skills. Imagination was thus operationalized as a holistic pedagogical tool that bridges curriculum goals and experiential learning.

c. **Multidimensional Outcomes of Imagination on Child Development:** The study revealed that incorporating imagination into early childhood curricula had profound and multifaceted effects on children's development. Cognitive and creative skills were strengthened, enabling children to generate novel ideas and approaches to problem-solving. Social and emotional competencies, such as empathy, cooperation, and communication, were enhanced through collaborative imaginative play. Educators also reported increased motivation and engagement in learning activities, as children found imaginative experiences enjoyable and meaningful. Furthermore, imaginative activities contributed to the cultivation of ethical and social values, reinforcing positive attitudes, moral reasoning, and cultural awareness.

-Discussion

The findings of this study underscore the critical role of imagination as both a conceptual and practical component of early childhood education. Educators' experiences suggest that imagination is a dynamic construct that informs curriculum planning, enriches teaching practices, and fosters holistic child development. By framing imagination as a professional competency, educators were able to create flexible, engaging, and contextually meaningful learning experiences that address cognitive, social, and emotional domains simultaneously. These results have significant implications for policy, curriculum development, and teacher training. Integrating imagination as a core element of early childhood programs can enhance the developmental outcomes of children and support educators in adopting innovative pedagogical approaches. Moreover, professional development initiatives should focus on cultivating educators' understanding of imagination and providing practical strategies for embedding it in teaching practices. In conclusion, this study highlights the intertwined relationship between educators' perceptions of imagination, its curricular application, and its transformative impact on children's growth. By foregrounding educators' lived experiences, the research contributes to a deeper understanding of imaginative pedagogy and reinforces the necessity of fostering creativity, flexibility, and holistic development in early childhood education settings. Future research may explore comparative perspectives across different cultural contexts or investigate longitudinal impacts of imagination-centered curricula on child outcomes.

Keywords: Imagination in Early Childhood, Educators' Experiences, Curriculum, Semantic Implications.

واکاوی تجارب مربیان آموزشی از دلالت‌های معنایی و چگونگی کاربست مفهوم تخیل در برنامه در اوان کودکی

احسان غریبی*، جمال سلیمی**، علی امینی باغ***

* دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه :

ehsangharibi72@gmail.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول). رایانامه:

j.salimi@uok.ac.ir

*** دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران رایانامه:

aliamini7401@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

این پژوهش با هدف واکاوی تجربیات مربیان آموزشی در به‌کارگیری مفهوم تخیل در برنامه درسی اوان کودکی و درک معانی زیسته آن انجام شد. رویکرد تحقیق کیفی و راهبرد آن پدیدارشناسی تفسیری بود. مشارکت‌کنندگان تحقیق شامل معلمان مدارس ابتدایی شهر کامیاران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود و نمونه‌گیری هدفمند با تأکید بر تنوع تجربه و سابقه کاری انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ نفر از مشارکت‌کنندگان جمع‌آوری شد و فرایند مصاحبه‌ها تا رسیدن به مقوله اشباع نظری ادامه یافت. فرایند تحلیل داده‌ها با استفاده از شیوه تحلیل مضمون براون و کلارک شامل کدگذاری اولیه، بازبینی و تعریف نهایی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد تجربه مربیان با مفهوم تخیل در سه حوزه اصلی معنا می‌یابد. نخست، مربیان تخیل را به‌عنوان فرایند ذهنی و وجودی و همچنین توان حرفه‌ای خلاقیت‌بخش در طراحی و اجرای یادگیری درک می‌کنند که جریان آموزشی را از یکنواختی خارج می‌سازد و مسیر یادگیری را انعطاف‌پذیر، معنادار و جذاب می‌کند. دوم، مربیان با بهره‌گیری از سناریوهای خلاق، بازی‌های آزاد، نقش‌آفرینی و فعالیت‌های چندحسی، تخیل را در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی به‌کار می‌گیرند، به گونه‌ای که هم امکان تجربه فعال کودک فراهم می‌شود و هم مسیر یادگیری با خلاقیت و انعطاف‌پذیری همراه است. سوم، کاربرد تخیل پیامدهای چندبعدی در رشد کودکان دارد؛ کودکان توانمندی‌های شناختی و خلاقانه خود را توسعه می‌دهند، مهارت‌های اجتماعی و همدلی‌شان تقویت می‌شود، انگیزه و علاقه به یادگیری افزایش می‌یابد و ارزش‌ها و نگرش‌های اخلاقی و اجتماعی آنان پرورش می‌یابد. در نتیجه تخیل برای مربیان نه یک فعالیت جانبی، بلکه بنیانی‌ترین نیروی خلاق در طراحی و اجرای برنامه درسی اوان کودکی است که کیفیت یادگیری را دگرگون می‌کند. همچنین نتایج نشان می‌دهد که کاربست آگاهانه و هدفمند تخیل، رشد چندبعدی کودکان را تقویت کرده و برنامه درسی را به تجربه‌ای پویا، معنادار و انسان‌ساز بدل می‌سازد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی:

تخیل در اوان کودکی،
تجارب مربیان، برنامه
درسی، دلالت‌های
معنایی.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۹

استناد به این مقاله:

غریبی، احسان، سلیمی، جمال و امینی باغ، علی. (۱۴۰۴). مطالعه تجارب مربیان آموزشی از دلالت‌های معنایی و چگونگی کاربست مفهوم تخیل در برنامه درسی اوان کودکی. (e243274). نظریه و عمل در برنامه درسی؛ ۳۴۳-۳۶۸، ۲۶(۱۳). doi: 10.22034/cstp.2026.564230.1130

© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران



مقدمه و بیان مسئله

آموزش و پرورش در دوران اوان کودکی، به عنوان یکی از حیاتی‌ترین مراحل شکل‌گیری شخصیت و توسعه فردی، بستری برای رشد همه‌جانبه کودک فراهم می‌آورد. در این دوره حساس، مفهوم تخیل به عنوان ابزاری کلیدی در فرآیندهای یادگیری و خلاقیت کودک شناخته می‌شود. مربیان آموزشی، آگاهی فزاینده‌ای نسبت به نقش تخیل فراتر از سرگرمی صرف دارند؛ تخیل نه تنها در بازی و ابراز احساسات، بلکه در پرورش تفکر خلاق، حل مسئله و تقویت مهارت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان نقشی بنیادین ایفا می‌کند (بلوسفلد^۱، ۲۰۲۲؛ بیلکام^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). ذهن فعال و جستجوگر کودک در اوان کودکی، از طریق تخیل قادر به کشف دنیای پیرامون و خلق تجربیات نو است. این توانایی، به ویژه در برنامه درسی اوان کودکی، مورد توجه قرار گرفته و طراحی فعالیت‌هایی مانند داستان‌سرایی، بازی‌های نقش‌آفرینی و هنرهای تجسمی، فضایی را برای شکوفایی تخیل کودکان مهیا می‌سازد. تصور موقعیت‌های مختلف از طریق تخیل، به پرورش توانایی‌های حل مسئله و تفکر انتقادی کودکان کمک کرده و یادگیری مفاهیم جدید را تسهیل می‌نماید (سلیمی، امینی‌باغ و قبادی، ۱۴۰۴). درک عمیق دلالت‌های معنایی تخیل در اوان کودکی، گامی اساسی در طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثر و ارتقای کیفیت تربیت کودکان محسوب می‌شود.

برنامه‌های درسی در این دوره باید علاوه بر نیازهای آموزشی، به تقویت تفکر تخیلی و خلاقیت کودکان بپردازند (ایزدیان زو و مؤمنی مهمونی، ۱۳۹۷). نقش مربی در این میان، هدایت فرآیند یادگیری، شناسایی نیازهای فردی و ایجاد محیطی مثبت و انگیزه‌بخش است؛ ضمن آنکه رفتار مربی به عنوان الگویی اخلاقی و ارزشی برای کودکان عمل می‌کند (بک سیتاتین^۳، ۲۰۲۲؛ خانی، سلیمی و قادری، ۱۳۹۴). تخیل در برنامه درسی اوان کودکی، به کودکان امکان درک بهتر دنیای اطراف، خلق ایده‌های نو و یافتن راه‌حل برای مسائل را می‌دهد (سلیمی، امینی‌باغ و علی‌پناه، ۱۴۰۴). این خلاقیت، مبنایی برای نوآوری و تفکر انتقادی است؛ کودکان با تجسم سناریوهای مختلف، توانایی حل مسئله خود را تقویت می‌کنند (پوندیسو^۴، ۲۰۲۰؛ ویرتز و همکاران^۵، ۲۰۲۰؛ قاسم تبار و فلاح شهیدی، ۱۳۹۷). فعالیت‌های تخیلی مانند داستان‌سرایی و نمایش، به تقویت مهارت‌های زبانی و ارتباطی نیز کمک می‌کنند (جمیلی و همکاران، ۱۴۰۱). تجربیات مربیان آموزشی، اهمیت کاربرد تخیل در برنامه‌ریزی آموزشی را نمایان می‌سازد. مشاهده افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان هنگام کار آزادانه با تخیل (قاسم تبار، ۱۴۰۱). افزایش تعامل و همکاری از طریق فعالیت‌های گروهی خلاق (مانند داستان‌گویی مشترک یا پروژه‌های هنری) و ادغام هنر با مفاهیم علمی برای درک عمیق‌تر موضوعات از جمله این تجربیات است (ون ویتمارشن^۶، ۲۰۲۰؛ صلواتی و سلیمی، ۱۳۹۹).

با این حال، چالش‌هایی در مسیر استفاده بهینه از پتانسیل تخیل وجود دارد. برخی مربیان ممکن است به نقش حیاتی تخیل آگاهی کافی نداشته باشند یا در طراحی فعالیت‌های مناسب آن ناتوان باشند (بجانی و همکاران، ۱۴۰۰). تمرکز بیش از حد برنامه‌های درسی بر محتوای علمی و مهارت‌های پایه، ممکن است فضای کافی برای فعالیت‌های خلاقانه فراهم نکند. تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی نیز بر نحوه بیان و تفسیر تخیل تأثیرگذار است، که نیازمند رویکردهای متنوع و فراگیر است. علاوه بر این، اندازه‌گیری

¹ Blossfeld et al

² Belkum Et al

³ Beck Citation

⁴ Pondiscio

⁵ Wirtz Et al

⁶ van Wietmarschen

پیشرفت تحصیلی مرتبط با تخیل دشوار است. ورود فناوری نیز می‌تواند چالش‌برانگیز باشد؛ اگرچه فرصت‌هایی برای تقویت خلاقیت فراهم می‌کند، اما گاهی تمرکز کودکان را از تعاملات خیالی دور می‌سازد (آدیمو^۱ و آلاوب^۲؛ بلویت^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

برای مقابله با این چالش‌ها، مربیان می‌توانند از بازی‌های نقش‌آفرینی، داستان‌سرایی تعاملی، هنرهای تجسمی و پروژه‌های گروهی خلاق بهره‌گیرند (سلیمی، امینی‌باغ و لعل‌آبادی، ۱۴۰۴). انعطاف‌پذیری در زمان‌بندی کلاس، ادغام موضوعات مختلف (مانند علوم و هنر) و دریافت بازخورد منظم از دانش‌آموزان، به تنظیم رویکرد آموزشی کمک می‌کند (فرینی و اسکولان^۳، ۲۰۱۹). همچنین، آشنایی با فرهنگ محلی و استفاده از منابع آموزشی متنوع که نماینده فرهنگ‌های مختلف باشند، به ایجاد حس تعلق و تخیلات نو منجر می‌شود (رضایی و ساری، ۱۴۰۳). همچنین، مربیان باید آشنا باشند با فرهنگ محلی دانش‌آموزانشان تا بتوانند فعالیت‌هایی طراحی کنند که مرتبط با تجربیات زندگی واقعی آن‌ها باشد؛ مثلاً استفاده از قصه‌های محلی یا سنت‌ها در آموزش تخیل. انتخاب کتاب‌ها، بازی‌ها و منابع آموزشی متنوع که نماینده فرهنگ‌های مختلف باشند، به هم‌هی کودکان احساس تعلق بیشتری نسبت به محتوا خواهد داد. برگزاری روزهایی مخصوص معرفی فرهنگ‌های مختلف (مثل روز جهانی) که شامل غذاها، موسیقی‌ها، رقص‌ها و غیره است؛ این‌گونه فعالیت‌ها موجب افزایش آگاهی فرهنگی شده و تخیلات جدیدتری را ایجاد خواهند کرد (کوزلوفسکی^۴ و همکاران، ۲۰۲۲).

با توجه به آنچه بیان شد باید اذعان داشت، در میانه‌ی گفتارهای رسمی و سیاست‌نامه‌های پرآب‌وتاب درباره‌ی کیفیت‌بخشی به آموزش اوان کودکی، مسئله‌ی اصلی این پژوهش چونان رخدادی پنهان اما تعیین‌کننده سر برمی‌آورد: شکاف میان تجربه‌ی زیسته‌ی مربیان و منطق صوری برنامه‌ی درسی در باب تخیل. تخیل در میدان واقعی تعلیم و تربیت، نیرویی زنده و کنشگر است؛ ساحتی که کودک از خلال آن جهان را می‌فهمد، معنا می‌سازد و تجربه‌ی تازه می‌آفریند. اما در متون رسمی آموزشی، این توان انسانی اغلب به مجموعه‌ای فعالیت‌های تزئینی و حاشیه‌ای فروکاسته می‌شود؛ فعالیت‌هایی که تنها در خدمت پر کردن فراغت یا تنوع در کلاس‌اند، نه به مثابه‌ی مبنای یادگیری و رشد. این فروکاهش، مربیان را در موقعیتی چندوجهی و گاه متناقض قرار داده است: آنان در میدان عمل، ناگزیرند هر روز میان تخیل به مثابه‌ی نیرویی رهایی‌بخش و قوانین خشک برنامه‌ی درسی دست به مذاکره و بازآفرینی بزنند. محدودیت‌های زمانی، فشارهای ارزشیابی، محتوامحوری و تنوع برداشت‌های فرهنگی از مفهوم تخیل، این فرایند را دشوارتر می‌سازد. در حقیقت، تخیل در منطق رسمی آموزش و پرورش هنوز چون یک مفهوم تربیتی فهم‌نشده باقی مانده است؛ ظرفیتی انسانی و شناختی - عاطفی که به جای آن‌که در متن برنامه‌ی درسی بنشیند، به تصمیم شخصی یا انگیزه‌ی فردی مربی واگذار شده است. از همین‌رو، کاربست تخیل در عمل تربیتی، چهره‌ای مبهم و سلیقه‌ای یافته است. مع‌الذالک پرسش اصلی تحقیق چنین است: مربیان آموزشی چگونه مفهوم تخیل را در برنامه‌ی درسی اوان کودکی تفسیر و تجربه می‌کنند، و این تجربه‌ها چه چالش‌ها و تنش‌هایی را در کاربست عملی آن در فرایندهای یاددهی - یادگیری پدید می‌آورد؟

پیشینه تحقیق

رضایی و ساری (۱۴۰۳)، در مطالعه‌ای با عنوان "برنامه درسی مبتنی بر تخیل: ابزاری برای دگرگونی در یادگیری دانش‌آموزان" با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، به شناسایی و تبیین عناصر برنامه درسی مبتنی بر تخیل برای دوره ابتدایی پرداختند. با توجه

¹ Adeyemo And Alaob

² Blewitt et al

³ Farini and Scollan

⁴ Kozlowski et al

به نتایج به‌دست‌آمده برای عناصر آرمان‌های تربیتی ۶ مقوله، محتوا، مواد و فعالیت‌های آموزشی ۴ مقوله، راهبردهای یاددهی - یادگیری ۶ مقوله، نقش و تعامل مربی با کودک ۲ مقوله و ارزشیابی ۳ مقوله شناسایی گردید. با توجه به توصیفی بودن ارزشیابی در دوره ابتدایی در ایران، ویژگی‌های شناسایی‌شده می‌تواند در جهت ارتقای کیفیت آموزش در دوره ابتدایی مؤثر واقع شود.

پال و همکاران^۱ (۲۰۲۲) در پژوهش خود به بررسی نقش ابزارهای شناختی در طراحی و ارائه محتوای فیزیک مقدماتی برای دانشجو معلمان مهدکودک و دوره ابتدایی پرداختند. یافته‌های تحقیق نشان داد که ارائه محتوای علمی در قالب روایت نه تنها فهم مفاهیم را برای دانشجو معلمان آسان‌تر می‌کند، بلکه میزان درگیری آنان با محتوا، پرسشگری، علاقه‌مندی و مشارکت کلاسی را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد. کورنی و فاش (۲۰۲۲) تأکید کردند که روایت به‌عنوان یک ابزار شناختی فعال، امکان سازمان‌دهی مجدد اطلاعات، ایجاد پیوندهای معنایی و تجربه یادگیری عمیق‌تر را فراهم می‌سازد و به‌ویژه برای آموزش کودکان و تربیت معلمان این حوزه اهمیت ویژه دارد. بر اساس نتایج این پژوهش، استفاده از ساختارهای روایی می‌تواند الگویی کارآمد برای برنامه‌ریزی درسی و ارتقای کیفیت آموزش علوم در اوان کودکی باشد؛ بنابراین، این تحقیق برای مطالعه حاضر که به دلالت‌های معنایی و کاربردی مفهوم تخیل در برنامه درسی اوان کودکی می‌پردازد، اهمیت دارد. بلویت و همکاران^۲ (۲۰۲۴)، مطالعه‌ای با عنوان "آنچه ما برای هر کودک انجام می‌دهیم گنجانده شده است: یک کیفیت بررسی دیدگاه مربیان دوران کودکی در حمایت از یادگیری اجتماعی و عاطفی کودکان" نگاشته‌اند. یافته‌ها حاکی از وضعیت اجتماعی-عاطفی کودکان است. توسعه در خط مقدم برنامه‌ریزی، تمرین و تأمل مربی است. شرکت‌کنندگان، استفاده از رویکردهای مختلف برای حمایت از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی کودکان، تعبیه‌شده در درون تعامل و روابط با فرزندان و خانواده را توضیح دادند. نور بیرو و همکاران^۳ (۲۰۲۴)، به نگارش پژوهشی با عنوان "تجربیات مربی و مدیر دوران کودکی از رشد حرفه‌ای به رهبری آسیب‌شناسی گفتار: یک مطالعه کیفی" پرداخته‌اند. نتایج حاکی از توسعه سه موضوع کلی توسعه داده شده است. تناسب و مقبولیت آموزش، تأثیرگذاری و تعامل حرفه‌ای با هشت موضوع بعدی نیز شناسایی شدند. اگرچه شرکت‌کنندگان تجربیات مثبت شرکت در آموزش را گزارش کردند، اما چندین چالش عملی و ترجمه نیز شناسایی شدند. آموزش توسعه حرفه‌ای اجراشده توسط SLTs تحت تأثیر عواملی بود که به تجربه مربی و مدیر برنامه کمک کرده یا مانع از آن شد. مناسب بودن، مقبولیت و امکان‌سنجی برنامه توسعه حرفه‌ای باید به‌دقت نیازهای یادگیری شرکت‌کنندگان و محیط‌های محل کار را در نظر بگیرد.

با توجه به پیشینه تحقیقات گذشته می‌توان بیان داشت در فضای پژوهش‌های آموزش اوان کودکی، با وجود حجم مطالعات مرتبط با تخیل، همچنان خلأ قابل توجهی در فهم تجربه‌ی زیسته‌ی مربیان در بستر فرهنگی خاص و محدودیت‌های عملی آنان وجود دارد. مطالعات پیشین غالباً به رویکردهای کلی بسنده کرده و کمتر به چگونگی تفسیر و به‌کارگیری تخیل توسط مربیان در مواجهه با فرهنگ محلی، محدودیت‌های ساختاری و نیاز به انعطاف‌پذیری پرداخته‌اند. نوآوری این پژوهش در رویکرد پدیدارشناختی آن نهفته است که با تمرکز بر روایت مربیان، به دنبال شناسایی راهبردهای نوین و کارآمد برای پرورش تخیل کودکان و بازاندیشی در برنامه درسی، سازگار با فرهنگ بومی است. از این‌رو، پرسش‌های بنیادین پژوهش در ادامه به ترتیب زیر طرح می‌شود:

¹ Pahl et al

² Blewitt et al

³ Nur Birro et al

سؤال اول پژوهش: مربیان آموزشی چگونه مفهوم تخیل را در تجربه حرفه‌ای خود معنا می‌کنند و چه دلالت‌ها و تفاسیر شخصی یا حرفه‌ای از این مفهوم در زمینه برنامه‌دستی اوان کودکی ارائه می‌دهند؟

سؤال دوم پژوهش: مربیان آموزشی چه تجربه‌ها، راهبردها و شیوه‌هایی را در کاربرد عملی مفهوم تخیل در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌دستی اوان کودکی به کار می‌گیرند؟

سؤال سوم پژوهش: مربیان آموزشی چگونه پیامدها، آثار و نتایج به‌کارگیری تخیل در تجربه یاددهی-یادگیری کودکان را در سطوح فردی، اجتماعی، هیجانی، شناختی و تربیتی درک و توصیف می‌کنند؟

روش‌شناسی

الف- رویکرد و راهبرد: این پژوهش با رویکردی کیفی و در چارچوب پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. هدف اصلی پژوهش، فهم عمیق تجربه‌های زیسته مربیان آموزشی از دلالت‌های معنایی و چگونگی کاربرد مفهوم تخیل در برنامه‌دستی اوان کودکی است. مع‌الذالك، پدیدارشناسی تفسیری به‌عنوان یک رویکرد هرمنوتیکی، بر درک معنایی تجربه از منظر مشارکت‌کنندگان و تفسیر این معنایی در بستر زیست‌جهان آنان تأکید دارد و پژوهش حاضر نیز دقیقاً با همین منطبق به دنبال ورود به افق معنایی تجربه‌های فردی مربیان است. پژوهشگر با آگاهی از پیش‌فهم‌های نظری و تجربی خود درباره آموزش اوان کودکی و مفهوم تخیل، تلاش کرده است از طریق اپوخه یا تعلیق تأملی پیش‌فرض‌ها، این پیش‌فهم‌ها را در طول فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت انتقادی مورد بازاندیشی قرار دهد (اسمیت^۱، ۲۰۰۹). بدین منظور، یادداشت‌های تأملی پژوهشگر در تمامی مراحل پژوهش ثبت شده است تا تمایز میان صدای مشارکت‌کنندگان و تفسیر پژوهشگر حفظ شود. با این حال، مطابق منطق هرمنوتیکی، پیش‌فهم‌ها نه حذف، بلکه به‌صورت آگاهانه در فرایند تفسیر وارد شده‌اند و بخشی از دوگانه تفسیر پژوهش را شکل داده‌اند (کرسول^۲، ۲۰۱۸).

ب- مشارکت‌کنندگان و شیوه نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان شامل معلمان ابتدایی در حوزه آموزش اوان کودکی در شهر کامیاران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده‌اند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و همسو با منطق فردمحور انجام شده است؛ بدین معنا که مربیانی انتخاب شدند که تجربه زیسته مربیان در کاربرد تخیل در برنامه‌دستی داشته‌اند. در انتخاب نمونه‌ها، معیار اصلی، کیفیت و عمق تجربه زیسته مربیان در کاربرد تخیل بوده است؛ به این معنا که شرکت‌کنندگان نه بر اساس تعداد سال‌های خدمت، بلکه بر پایه‌ی تجربه‌های واقعی، بازتاب‌یافته و قابل تأملشان در استفاده از تخیل در فرایند آموزش انتخاب شدند. مفهوم «تجربه زیسته» در این پژوهش، به تجربه‌ای اشاره دارد که مربی آن را در بستر واقعی کار، با احساس، فهم و واکنش شخصی خود درهم تنیده کرده و توان بازگویی و تبیین آن را دارد. برای اطمینان از واقعی بودن و غنای این تجربه‌ها، فرایند انتخاب شامل مصاحبه مقدماتی، بررسی نمونه‌هایی از فعالیت‌های خلاقانه آنان (نظیر طراحی‌های درسی و کارگاه‌های بازی تخیلی) و توصیه همکاران متخصص بوده است. بدین‌سان، نمونه‌ها نه صرفاً دارندگان سابقه کاری، بلکه حاملان تجربه‌های تأمل‌پذیر و معنادار در زیست حرفه‌ای خود بوده‌اند. تعداد نمونه مورد بررسی ۱۶ نفر بوده است و جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع مقوله نظری ادامه داشت. اطلاعات جمعیت‌شناختی در جدول (۱) زیر نشان داده شده است:

¹ Smith

² Creswell

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	سابقه تدریس	مدرک تحصیلی	رشته تخصصی	مدت مصاحبه
۱	مرد	۸	لیسانس	علوم تربیتی	حضور
۲	مرد	۵	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	تلفنی
۳	زن	۱۰	لیسانس	علوم تربیتی	حضور
۴	زن	۳	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	آنلاین
۵	زن	۷	لیسانس	علوم تربیتی	حضور
۶	زن	۱۲	لیسانس	علوم تربیتی	تلفنی
۷	زن	۴	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	آنلاین
۸	زن	۶	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی آموزشی	حضور
۹	زن	۹	لیسانس	علوم تربیتی	آنلاین
۱۰	زن	۱۵	لیسانس	علوم تربیتی	حضور
۱۱	زن	۲	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	تلفنی
۱۲	زن	۵	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	حضور
۱۳	زن	۸	لیسانس	روانشناسی	آنلاین
۱۴	زن	۱۰	لیسانس	علوم تربیتی	حضور
۱۵	زن	۶	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	تلفنی
۱۶	زن	۱۱	لیسانس	علوم تربیتی	آنلاین
۱۷	زن	۴	لیسانس	علوم تربیتی	حضور

پ- ابزار گردآوری داده‌ها: ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته پدیدارشناسانه بوده است. سؤالات مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی شدند که مشارکت‌کنندگان را به توصیف تجربه‌های شخصی، احساسات، ادراکات و معانی ضمنی مرتبط با مفهوم تخیل در عمل آموزشی خود ترغیب کنند. مصاحبه‌ها انعطاف‌پذیر بوده و پژوهشگر با پیگیری روایت‌های فردی هر

مشارکت‌کننده، امکان بسط تجربه زیسته را فراهم کرده است. برای اطمینان از روایی (اعتبار) ابزار، ابتدا نسخه اولیه پرسش‌ها بر اساس مرور ادبیات و چارچوب نظری پدیدارشناسی تهیه شد و سپس توسط سه نفر از اعضای هیئت علمی متخصص در حوزه برنامه‌دستی و آموزش اوان کودکی مورد ارزیابی محتوایی قرار گرفت. بر اساس بازخوردهای آنان، ساختار و ترتیب پرسش‌ها اصلاح و سؤالات مبهم یا تکراری حذف شد. برای بررسی پایایی (قابلیت اعتماد)، دو مصاحبه آزمایشی انجام شد و روند اجرای مصاحبه، ترتیب پرسش‌ها و عمق روایت‌گیری بازبینی شد. همچنین از روش بازبینی مشارکت‌کننده برای افزایش اعتمادپذیری استفاده شد؛ به طوری که خلاصه روایت هر مشارکت‌کننده برای او ارسال گردید تا درستی برداشت پژوهشگر تأیید یا اصلاح شود.

ج- شیوه تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها در چارچوب منطق هرمنوتیکی و فردمحور پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. فرایند تحلیل به صورت موردبه‌مورد آغاز شد؛ بدین معنا که هر مصاحبه به‌طور مستقل و عمیق تحلیل گردید و پیش از هرگونه مقایسه، ساختار معنایی تجربه هر مشارکت‌کننده استخراج شد. در این مسیر، از مراحل کدگذاری و سامان‌دهی داده‌ها الهام‌گرفته از تحلیل مضمون براون و کلارک به‌عنوان ابزار تحلیلی مکمل استفاده شد، اما این مراحل در خدمت تفسیر پدیدارشناختی و نه در قالب یک تحلیل مضمون توصیفی و تجمیعی به کار گرفته شدند. کدگذاری‌ها معطوف به معانی زیسته، دلالت‌های ضمنی و افق معنایی تجربه بودند و نه صرفاً شناسایی الگوهای سطحی. پس از تحلیل عمیق هر مورد، مضامین تفسیری درون‌موردی استخراج شدند و سپس از طریق حرکت در چرخه هرمنوتیکی (رفت‌وبرگشت میان جزء و کل، داده و تفسیر)، مضامین مشترک میان موارد شناسایی و تفسیر گردیدند، به‌گونه‌ای که اصالت تجربه فردی حفظ شود و مضامین نهایی بازتاب‌دهنده سطوح عمیق معنا باشند.

د- اعتبارسنجی یافته‌ها: برای اطمینان از اعتبار و پایایی یافته‌های تحقیق، از روش‌های گوناگون اعتبارسنجی کیفی استفاده شده است. از جمله این روش‌ها می‌توان به بررسی توسط مشارکت‌کنندگان اشاره کرد، که در آن یافته‌های تحقیق به افراد شرکت‌کننده ارائه می‌شود تا صحت و دقت بازنمایی تجربیاتشان مورد تأیید قرار گیرد. همچنین، از داوری هم‌تا بهره گرفته شده است، به این صورت که یافته‌ها و روند تحقیق توسط یک یا چند محقق دیگر با تخصص مشابه بررسی شده تا اطمینان حاصل شود که تحقیق به شکل منطقی و دقیق انجام شده است. روش مثلث‌سازی داده‌ها نیز به کار گرفته شده تا با استفاده از منابع گوناگون اطلاعاتی، مانند مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی و اسناد، یافته‌ها تأیید و تقویت شوند. سرانجام، از توصیف غنی استفاده شده است، بدین معنا که پژوهشگر تلاش کرده تا با ارائه توصیفی دقیق از زمینه، شرکت‌کنندگان و روند انجام تحقیق، به خوانندگان امکان دهد تا در مورد قابلیت تعمیم یافته‌ها به زمینه‌های دیگر قضاوت کنند.

یافته‌ها

پیامدهای تربیتی مفهوم تخیل در برنامه‌دستی اوان کودکی است. تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که تخیل در تجربه مربیان صرفاً یک توان ذهنی فردی تلقی نمی‌شود، بلکه مفهومی چندبعدی، زمینه‌مند و کنش‌محور است که در سطوح مختلف شناختی، عاطفی، اجتماعی و تربیتی معنا می‌یابد. بر این اساس، یافته‌ها در قالب سه محور تحلیلی سامان‌دهی شده‌اند: نخست، معناسازی مربیان از مفهوم تخیل و دلالت‌های حرفه‌ای و فرهنگی آن؛ دوم، راهبردها و شیوه‌های عملی به‌کارگیری تخیل در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌دستی؛ و سوم، ادراک مربیان از پیامدها و آثار تربیتی تخیل در رشد همه‌جانبه کودک. این سازمان‌دهی تحلیلی، امکان حرکت از توصیف تجربه‌های فردی به شناسایی الگوهای معنایی مشترک را فراهم کرده و نشان می‌دهد که تحلیل داده‌ها با تمرکز بر فهم معنا در بستر عمل آموزشی انجام شده است.

سؤال اول پژوهش: مربیان آموزشی چگونه مفهوم تخیل را در تجربه حرفه‌ای خود معنا می‌کنند و چه دلالت‌ها و تفاسیر شخصی یا حرفه‌ای از این مفهوم در زمینه برنامه درسی اوان کودکی ارائه می‌دهند؟

جدول ۲- دسته‌بندی کدهای مربوط به سؤال اول

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه (کدهای خام)
تعریف و برداشت‌های مفهومی از تخیل	تخیل به‌عنوان فرایند ذهنی	روی‌پردازی هدایت‌شده در فعالیت‌های آموزشی / تجسم سناریوهای ممکن پیش از اجرا / بازسازی ذهنی تجربه‌های روزمره کودک / توانایی عبور ذهن از محدودیت‌های واقعی / شکل‌دهی روایت‌های ذهنی شخصی / پیوند خاطره، احساس و تصویر ذهنی / فعال‌سازی ذهن پیش از عمل آموزشی / دیدن موقعیت‌های نادیده در محیط یادگیری / تصویرسازی ذهنی فراتر از واقعیت موجود / منبع تولید ایده‌های نو در کلاس / خلق فعالیت‌های غیرکلیشه‌ای / بازآفرینی محتوای درسی به شیوه‌های تازه / انعطاف در مواجهه با موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده / تبدیل موقعیت‌های ساده به تجربه یادگیری / استفاده کودک از زبان نمادین برای بیان تجربه / نقش‌آفرینی به‌عنوان بیان غیرمستقیم معنا / بازی تمثیلی برای فهم مفاهیم انتزاعی.
	تخیل به‌عنوان ظرفیت خلاقانه	
	تخیل به‌عنوان ابزار ارتباطی/نمادین	
بُعد حرفه‌ای و تربیتی تخیل	کارکرد تخیل در فرایند برنامه‌ریزی درسی	طراحی فعالیت بر پایه سناریوهای تخیلی / انعطاف در اهداف آموزشی متناسب با واکنش کودک / تلفیق هنر، بازی و محتوا / تبدیل اهداف رسمی به تجربه زیسته / طراحی موقعیت‌های یادگیری باز / استفاده از روایت و داستان در برنامه‌ریزی / استفاده از قصه‌گویی هدفمند / به‌کارگیری نمایش و بازی نقش / طرح پرسش‌های خیال‌برانگیز / ایجاد موقعیت‌های مسئله‌محور / تشویق کودک به آزمون و خطا / اجازه دادن به پاسخ‌های چندگانه / مشاهده خلاقیت در بازی آزاد کودک / تحلیل روایت‌ها و داستان‌های کودک / توجه به نشانه‌های تفکر نمادین / مستندسازی تولیدهای تخیلی / ارزشیابی فرایندی به‌جای نتیجه‌محور / توجه به تنوع پاسخ‌های کودک / مشاهده رشد شناختی در بازی‌های خیالی.
	تخیل به‌عنوان راهبرد آموزشی	
	تخیل در ارزشیابی و مشاهده رشد	
نقش عاطفی - انگیزشی تخیل	ایجاد انگیزه و شوق یادگیری	ایجاد شادی و لذت در فعالیت‌های کلاسی / افزایش مشارکت فعال کودک / تقویت کنجکاوی و میل به کشف / کاهش اضطراب یادگیری / ایجاد احساس

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه (کدهای خام)
	تنظیم هیجان و بیان هویت	امنیت روانی / درگیر شدن عاطفی کودک با یادگیری / افزایش تمرکز از طریق بازی تخیلی / بروز احساسات در بازی‌های نمادین / تخیل به عنوان فضای امن هیجانی / بازنمایی ترس‌ها و نگرانی‌ها در بازی / آزمون نقش‌های مختلف هویتی / تخیل به عنوان تمرین زندگی اجتماعی / بیان خود بدون ترس از قضاوت / تنظیم هیجان از طریق روایت‌سازی / نگرش خانواده به خیال‌ورزی کودک / تفاوت ارزش‌گذاری فرهنگی نسبت به تخیل / نقش باورهای تربیتی والدین / برداشت سنتی از «بازی بی‌فایده» / تفاوت نگاه جنسیتی به تخیل / ارزش‌گذاری نهادی بر خلاقیت / فشار برنامه درسی رسمی / تأکید بر نتیجه‌محوری آموزشی / محدودیت زمانی فعالیت‌های تخیلی.
زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی و ارزش‌گذاری	ارزش فرهنگی تخیل	کمبود زمان در برنامه روزانه / فضای فیزیکی محدود کلاس / تراکم بالای کودکان / فقر منابع و مواد آموزشی / محتوای درسی فشرده / نبود حمایت نهادی / نگاه محافظه‌کارانه مدیران / حمایت مدیر و همکاران / فضای باز و انعطاف‌پذیر / دسترسی به مواد بازی و هنر / دوره‌های توانمندسازی مربیان / تجربه و انگیزه شخصی مربی / نگرش مثبت خانواده‌ها / فرهنگ مشارکتی در مرکز.
	انتظارهای نهادی و دستورالعمل‌ها	
موانع و تسهیل‌گرهای به‌کارگیری تخیل	موانع ساختاری	رابطه نظری - مفهومی تخیل با رشد کودک
	عوامل تسهیل‌گر	
	تخیل و توسعه شناختی	
	تخیل و توسعه خلاقیت/هنری	

جدول ۲ حاصل تحلیل نظام‌مند داده‌های کیفی مربوط به سؤال اول پژوهش است که با هدف فهم معانی و دلالت‌های تجربه‌شده مربیان آموزشی از مفهوم تخیل در بستر حرفه‌ای آموزش اوان کودکی انجام شده است. مفاهیم اولیه ارائه‌شده در جدول، مستقیماً از روایت‌ها و توصیف‌های مشارکت‌کنندگان استخراج شده و بازتاب‌دهنده تنوع و عمق معناسازی آنان در سطوح ذهنی، حرفه‌ای، عاطفی و اجتماعی-فرهنگی است. سازمان‌دهی این مفاهیم در قالب مضامین فرعی و مضامین اصلی، امکان حرکت تفسیری از تجربه‌های فردی به الگوهای معنایی مشترک را فراهم کرده است؛ امری که با هدف پژوهش و ماهیت میدان مطالعه هم‌خوانی دارد. این رویکرد تحلیلی، ضمن حفظ پیوند نزدیک با داده‌های تجربی، به شناسایی ساختارهای معنایی غالب در تجربه حرفه‌ای مربیان منجر شده و نشان می‌دهد تحلیل داده‌ها صرفاً توصیفی نبوده، بلکه واجد سطحی از تفسیر معناگرا متناسب با رویکرد کیفی پژوهش است.

در مرحله نخست، کدهای اولیه از دل جملات مربیان و بر پایه واژگان و تعبیرهای آنها استخراج شد. این سطح، خام‌ترین شکل داده بود؛ یعنی آنچه مشارکت‌کنندگان گفته بودند، بدون تفسیر و بدون جرح و تعدیل. در مجموع، برای سؤال اول، حدود ۸۷ کد اولیه

استخراج شد. در مرحله دوم، این کدها در قالب مضامین پایه دسته‌بندی شدند؛ جایی که هم‌معنایی‌ها، هم‌ریشه‌ها و نزدیکی مفهومی میان کدها به‌عنوان ملاک عمل قرار گرفت. در این سطح، بیان مربیان از تخیل در قالب واحدهای کوچک معنا، چون تصویرسازی، بازی نمادین، قصه‌پردازی، طراحی خلاق و... شکل گرفت. در مرحله سوم، مضامین پایه در عرصه‌ای بزرگ‌تر با یکدیگر گفت‌وگو کردند و مجموعه‌هایی منسجم‌تر به نام مضامین سازمان‌دهنده پدید آمدند. این سطح، حد میانی تحلیل بود؛ جایی که تحلیلگر می‌کوشد اقلیمی از معنا را سامان دهد تا مسیر رسیدن به مضمون فراگیر هموار شود. در مرحله چهارم، کل شبکه معنایی به‌صورت یکپارچه روی میز گذاشته شد و از درون آن مضامین فراگیر سربرآورد؛ مضامینی که اگر از بالا به تجربه مربیان نگاه کنیم، همچون چترهای معنایی بر داده‌ها سایه می‌افکنند و هویت معنایی توصیف آنها از مفهوم تخیل را شکل می‌دهند. آنچه در ادامه می‌آید، تحلیل این مضامین فراگیر با تکیه بر دیدگاه مشارکت‌کنندگان تحقیق است:

مضمون فراگیر اول: تعریف و برداشت‌های مفهومی از تخیل

بر اساس داده‌ها، بخش قابل توجهی از مربیان، تخیل را نه صرفاً یک مهارت ادراکی، بلکه یک کیفیت وجودی درونی می‌دانند؛ کیفیتی که از درون انسان می‌جوشد و در تجربه آموزشی مجال ظهور پیدا می‌کند. مضامین پایه همچون تصویرسازی ذهنی، تجسم، رویاپردازی، بازی نمادین و خلق موقعیت‌های ممکن این نگاه را تقویت می‌کند. مربیان، تخیل را قابلیت درونی برای ساختن جهان‌های ممکن توصیف کرده‌اند؛ جهانی که در آن، کودک و مربی هر دو فرصت دارند تا از قید قطعیت‌های روزمره رها شوند و میان آنچه هست و آنچه می‌تواند باشد پلی بسازند. این تجربه، نشان می‌دهد که تخیل از نظر آنان بُعدی از زیست معلمی است و نه صرفاً یک ابزار آموزشی. این مضمون در گفتار مربیان، اغلب با عباراتی چون دیدن چیزها از زاویه‌ای تازه، آفرینش موقعیت، ساختن معنا و تصویر کردن آینده بیان شده است. این زبان، دلالت بر آن دارد که تخیل نزد مربیان، نوعی گشودگی ذهنی و وجودی است؛ گشودگی‌ای که به آنها امکان می‌دهد جهان تعلیم‌و‌تربیت را، نه به‌صورت نسخه‌ای از پیش‌تعیین‌شده، بلکه در قالب یک امکان در دست‌ساخت ببینند.

مضمون فراگیر دوم: بُعد حرفه‌ای و تربیتی تخیل

در سطحی دیگر، مربیان تخیل را یک توانایی حرفه‌ای می‌دانند که مسیر طراحی آموزشی را شکل می‌دهد. مضامین سازمان‌دهنده‌ای چون تخیل در برنامه‌ریزی درسی، تخیل در روش‌های تدریس، تخیل در ارزشیابی و مضامین پایه مانند قصه‌گویی، ساخت سناریوهای آموزشی، طراحی فعالیت‌های نوآورانه، و تبدیل مفاهیم به ساخت‌های نمادین، این نگاه را صورت‌بندی می‌کنند. مربیان اعتقاد دارند که تخیل به آنها کمک می‌کند تا از تکرار محتوا عبور کنند و به خلق معنا برسند. آنان تخیل را انرژی محرک طراحی می‌دانند؛ انرژی‌ای که در فقدان آن، آموزش به امری مکانیکی و فاقد روح تبدیل می‌شود. در این نگاه، تخیل نوعی زیباشناسی عمل معلمی است. مربی‌ای که با تخیل کار می‌کند، کلاس را به فضایی تبدیل می‌کند که در آن، فرم و محتوا در هم می‌آمیزند، تجربه‌های تازه برای کودک خلق می‌شود، و مفاهیم با رنگ و طعم همراه می‌گردند.

مضمون فراگیر سوم: نقش عاطفی - انگیزشی تخیل

مجموعه‌ای از کدها بیانگر آن است که مربیان تخیل را منبعی برای اعتماد، شادمانی و انگیزش یادگیری می‌دانند. مضامین پایه‌ای چون شادی در فعالیت‌های تخیلی، برانگیختن کنجکاو، بیان احساسات در بازی نمادین، آزمون هویت فردی و نیز مضامین سازمان‌دهنده مانند تنظیم هیجان، تجربه مشارکت‌جویانه، ایجاد شوق یادگیری نشان می‌دهد که تخیل نزد مربیان با زیست عاطفی کودک پیوند خورده است. مربیان می‌گویند وقتی کودکان در فضای تخیلی قرار می‌گیرند، احساس می‌کنند می‌توانند، احساس

می‌کنند دیده می‌شوند و جرئت تجربه کردن پیدا می‌کنند. این احساس، به تدریج سرمایه روانی کودک برای ورود به جهان یادگیری می‌شود. از این منظر، تخیل نوعی پناهگاه امن است؛ مکانی که کودک در آن می‌تواند هیجان‌ات خود را تنظیم کند، نقش‌های گوناگون را بیازماید و بدون قضاوت، بخشی از خود را بروز دهد. این سطح از معنا، تخیل را در جایگاه سرمایه عاطفی تجربه یادگیری می‌نشانند.

مضمون فراگیر چهارم: زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی و ارزش‌گذاری

بخش دیگری از تجربه مربیان نشان می‌دهد که تخیل، هرچند در سطح فردی ارزشمند است، اما در سطح نهادی با محدودیت‌هایی روبه‌رو می‌شود؛ محدودیت‌هایی همچون فشار برنامه رسمی، کمبود زمان، فضای فیزیکی نامتناسب، و ارزش‌گذاری اندک نسبت به فعالیت‌های خلاقانه. مضامین پایه مرتبط با فقدان منابع، سخت‌گیری مدیران، نگاه نتیجه‌محور، تراکم محتوا، بر این مضمون سایه می‌افکنند. مربیان می‌گویند که روح تخیل گاهی در میان ساختارهای صلب کم‌جان می‌شود. این وضعیت نشان می‌دهد که تخیل بدون بستر نهادی مناسب، تنها در حد آرزو باقی می‌ماند. در این سطح، تخیل نه فقط یک قابلیت ذهنی یا حرفه‌ای، بلکه یک پدیده اجتماعی است؛ پدیده‌ای که تحت شرایط نهادی خاص، محدود یا تقویت می‌شود. برخی مربیان از حمایت مدیران، فضای باز مدرسه یا همکاران خلاق سخن گفته‌اند؛ عواملی که نقش تسهیل‌گر دارند و وجودشان می‌تواند ساختارهای محدودکننده را تعدیل کند.

مضمون فراگیر پنجم: موانع و تسهیل‌گرهای به‌کارگیری تخیل

داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که معناسازی مربیان از تخیل به‌طور جدی تحت تأثیر بسترهای بیرونی و درونی قرار دارد. مربیان در روایت‌های خود توضیح داده‌اند که فهم و تفسیرشان از تخیل زمانی پرورش یافته است که محیط آموزشی انعطاف‌پذیر، حمایت‌کننده و باز برای تجربه‌ورزی بوده است. برعکس، فشارهای ساختاری - مانند محدودیت زمانی، چارچوب‌های سخت‌گیرانه برنامه درسی، انتظارات اداری و کمبود منابع - فهم آنان از تخیل را به سطحی ابزاری یا کم‌خطر فروکاسته است. بنابراین، «دلالت‌های حرفه‌ای تخیل» نزد مربیان، نه یک مفهوم انتزاعی، بلکه برآمده از مواجهه روزمره آنان با موانع و تسهیل‌گرهایی است که تعیین می‌کند تخیل در عمل چگونه معنا می‌یابد و تا چه اندازه می‌تواند بخشی حقیقی از هویت حرفه‌ای آنان باشد.

مضمون فراگیر ششم: رابطه نظری - مفهومی تخیل با رشد کودک

مضمون دوم نشان می‌دهد مربیان، هنگام معناکردن تخیل، آن را در پیوندی عمیق با ابعاد مختلف رشد کودک می‌بینند. در تجربه زیسته آنان، تخیل صرفاً یک فعالیت جانبی نیست؛ بلکه سازوکاری بنیادین برای پرورش زبان، تفکر نمادین، حل مسئله، و شکل‌گیری خودآگاهی کودک است. مربیان در توصیف‌های خود بارها تأکید کرده‌اند که تخیل، امکان تجربه‌کردن نقش‌ها، ساختن جهان‌های ممکن، و معنا دادن به تجربه‌های پراکنده کودک را فراهم می‌کند؛ بنابراین، تفسیر آنان از تخیل، به‌طور ضمنی یک نظریه رشد است: تخیل همان بستری است که در آن رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی به‌شکلی زنده و پویا به هم گره می‌خورد. چنین فهمی، دلالت‌های مهمی برای نحوه برنامه‌ریزی درسی دارد، زیرا جایگاه تخیل را از یک فعالیت تزئینی به یک بنیان تربیتی ارتقا می‌دهد.

سؤال دوم پژوهش: مربیان آموزشی چه تجربه‌ها، راهبردها و شیوه‌هایی را در کاربست عملی مفهوم تخیل در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی اوان کودکی به کار می‌گیرند؟

جدول ۳- دسته‌بندی کدهای مربوط به سؤال دوم

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مفاهیم اولیه
<p>کاربرد تخیل به‌مثابه راهبرد طراحی و اجرای یادگیری</p>	<p>طراحی خلاق و موقعیت‌محور</p>	<p>استفاده از فعالیت‌های سناریومحور و داستان‌پایه / ایجاد موقعیت‌های باز با مسیره‌های یادگیری متنوع / طراحی بازی‌های ترکیبی (حرکتی، کلامی، هنری) / استفاده از بازی‌های آزاد با قواعد انعطاف‌پذیر / حضور عناصر نمادین در تکالیف روزانه / بهره‌گیری از قصه برای آغاز فعالیت آموزشی / تغییر نقش از انتقال‌دهنده محتوا به تسهیل‌گر یادگیری / همراهی فعال با کودکان در ساخت موقعیت‌های تخیلی / گوش‌دادن به ایده‌های کودک و ادامه دادن آن‌ها / هدایت جریان یادگیری به‌جای کنترل مستقیم / پذیرش خطا به‌عنوان بخشی از یادگیری / انعطاف در تصمیم‌گیری آموزشی حین فعالیت / رها کردن طرح اولیه در صورت نیاز کودک / مشارکت معلم در بازی‌های تخیلی / ایجاد رابطه همدلانه در فرایند یادگیری.</p>
	<p>خلق فضای یادگیری تخیلی</p>	<p>استفاده از ابزار ساختنی و مواد بازی آزاد / به‌کارگیری اشیای ساده با کارکردهای چندگانه / آراستن محیط کلاس با نشانه‌های خلاقیت / طراحی گوشه‌های موضوعی (خانه، طبیعت، هنر و...) / ایجاد فضاهای چندحسی (لمسی، شنیداری، دیداری) / تغییر چیدمان کلاس متناسب با فعالیت / استفاده از نور، رنگ و بافت برای تحریک تخیل / گشودن کلاس به محیط بیرونی و طبیعت / استفاده از فضاهای غیررسمی برای یادگیری / تمرکز بر مسیر رشد کودک به‌جای محصول نهایی / توجه به تغییرات تدریجی در بازی و تخیل / ثبت تجربه‌های نمادین و خلاقانه کودک / مستندسازی بازی‌ها، گفتگوها و پروژه‌ها / استفاده از مشاهده مستمر به‌جای آزمون / تعریف شاخص‌های انعطاف‌پذیر ارزشیابی / توجه به تلاش و مشارکت کودک / ارزشیابی فردی متناسب با توان کودک / پرهیز از مقایسه کودکان با یکدیگر.</p>
<p>کاربست تخیل در ارزشیابی و مشاهده فرایند یادگیری</p>	<p>ارزشیابی مبتنی بر فرایند</p>	<p>تحلیل بازی‌های نمادین کودک / شناسایی نشانه‌های رشد تفکر خلاق / توجه به تغییر نقش‌ها در بازی / بررسی روایت‌های کودک در موقعیت‌های تخیلی / فهم پیام‌های عاطفی در بازی‌ها / درک نگرانی‌ها و خواسته‌های کودک از طریق تخیل / مشاهده نحوه حل مسئله در بازی تخیلی / تفسیر تعامل کودک با دیگران در نقش‌آفرینی / توجه به زبان بدن در بازی‌های خیالی / پیوند رفتار تخیلی با رشد شناختی و هیجانی / گفت‌وگو با کودک درباره تجربه‌های تخیلی / تشویق کودک به بازگویی داستان بازی / پرسش درباره احساس کودک نسبت به فعالیت / کمک به کودک برای توضیح انتخاب‌هایش / تقویت بازتاب‌دهی درباره کار</p>
<p>مشاهده و تفسیر رفتارهای تخیلی</p>	<p>مشارکت کودک در خودارزیابی</p>	<p>تحلیل بازی‌های نمادین کودک / شناسایی نشانه‌های رشد تفکر خلاق / توجه به تغییر نقش‌ها در بازی / بررسی روایت‌های کودک در موقعیت‌های تخیلی / فهم پیام‌های عاطفی در بازی‌ها / درک نگرانی‌ها و خواسته‌های کودک از طریق تخیل / مشاهده نحوه حل مسئله در بازی تخیلی / تفسیر تعامل کودک با دیگران در نقش‌آفرینی / توجه به زبان بدن در بازی‌های خیالی / پیوند رفتار تخیلی با رشد شناختی و هیجانی / گفت‌وگو با کودک درباره تجربه‌های تخیلی / تشویق کودک به بازگویی داستان بازی / پرسش درباره احساس کودک نسبت به فعالیت / کمک به کودک برای توضیح انتخاب‌هایش / تقویت بازتاب‌دهی درباره کار</p>

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مفاهیم اولیه
		انجام‌شده / گوش‌دادن فعال به روایت کودک / تشویق کودک به اصلاح یا ادامه ایده خود / احترام به برداشت شخصی کودک / تقویت حس مالکیت نسبت به یادگیری / مشارکت کودک در تصمیم‌گیری آموزشی.

جدول مربوط به سؤال دوم نشان‌دهنده تحلیل تجارب عملی مربیان آموزشی در کاربست مفهوم تخیل در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی اوان کودکی است. مفاهیم اولیه استخراج‌شده، بازتاب‌دهنده شیوه‌های واقعی، زمینه‌مند و کنش‌محور مربیان در میدان عمل آموزشی است که از روایت‌های تجربی آنان برآمده‌اند. سازمان‌دهی این مفاهیم در سطوح مضمون‌های سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر، امکان درک پیوستگی میان راهبردهای طراحی یادگیری، تحول نقش معلم و شیوه‌های ارزشیابی مبتنی بر فرایند را فراهم ساخته است. این سطح از تحلیل، ضمن حفظ ارتباط نزدیک با داده‌های تجربی، به شناسایی الگوهای عملی مشترک در میان مربیان منجر شده و نشان می‌دهد که تحلیل داده‌ها صرفاً به توصیف تجربه‌های فردی محدود نبوده، بلکه با هدف فهم کاربست‌های معنادار و قابل انتقال تخیل در عمل تربیتی انجام شده است؛ امری که با پرسش پژوهش و رویکرد کیفی اتخاذشده هم‌خوانی دارد.

پس از پیاده‌سازی گفت‌وگوها، کدگذاری باز صورت گرفت و از میان داده‌ها حدود ۷۰ کد اولیه استخراج شد. این کدهای خام بیانگر تجربه زیسته مربیان در کاربست تخیل در طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی بودند. در مرحله بعد، کدها با معیار نزدیکی معنایی در قالب مضامین پایه جای گرفتند. مضامین پایه نشان می‌دهند که مربیان چگونه با ابزارهای ساده، موقعیت‌سازی، روایت‌پردازی، نقش‌آفرینی، بازی آزاد و مشاهده می‌کوشند فضای تخیلی را در نظام آموزشی ایجاد یا حفظ کنند. در مرحله سوم، مضامین پایه با یکدیگر پیوند یافتند و در قالب مضامین سازمان‌دهنده سازمان گرفتند. مضامین سازمان‌دهنده بیانگر شیوه‌های عملی، راهبردی و حرفه‌ای مربیان در طراحی آموزشی، مدیریت جریان یادگیری و ارزشیابی‌اند. در گام نهایی، این شبکه به دو مضمون فراگیر تبدیل شد؛ دو معنای کلانی که روح تحلیل را شکل می‌دهند و نشان می‌دهند تجربه مربیان در کاربست تخیل در دو حوزه اساسی معنا می‌یابد: نخست، تخیل به‌مثابه روش طراحی و اجرای یادگیری؛ دوم، تخیل به‌عنوان شیوه‌ای برای فهم، مشاهده و ارزشیابی کودک.

مضمون فراگیر نخست: کاربرد تخیل به‌مثابه راهبرد طراحی و اجرای یادگیری

در بسیاری از گفته‌های مربیان، تخیل نه یک تزئین جانبی بلکه یک راهبرد راهگشا برای زنده‌کردن فرایند یادگیری است. وقتی آنان از طراحی فعالیت‌ها سخن می‌گویند، تخیل را همچون نیرویی یاد می‌کنند که جریان آموزش را از یکنواختی و روزمرگی بیرون می‌آورد و آن را به تجربه‌ای زنده و مشارکتی بدل می‌کند. کدهای مربوط به طراحی خلاق و موقعیت‌محور نشان می‌دهد مربیان چگونه از روایت، قصه، نقش‌آفرینی و سناریوهای ساختگی بهره می‌گیرند تا کودک بتواند در قلمرو ممکنات قدم بگذارد. آنان تلاش می‌کنند مسیر یادگیری را بسته و از پیش تعیین‌شده نبینند؛ بلکه آن را مانند راهی فرض کنند که گاه شاخه می‌گیرد، گاه تغییر جهت می‌دهد و گاه با ایده‌ای تازه ادامه پیدا می‌کند. تحول در نقش معلم نیز جلوه‌ای دیگر از این مضمون است. مربیان می‌گویند که در کار با تخیل نمی‌توان معلمی بود که بر کلاس سلطه دارد و تنها انتقال‌دهنده محتواست. در فضای تخیلی، معلم به همراه‌ساز کودک تبدیل می‌شود؛ کسی که بیش از دستور دادن، جریان یادگیری را تنظیم می‌کند و به کودک امکان تجربه‌کردن می‌دهد. بخش

قابل توجهی از کدها به خلق فضاهای یادگیری تخیلی برمی‌گردد. مربیان از گوشه‌های موضوعی، مواد آزاد، بازی‌افزارهای ساختنی و حتی طبیعت به‌عنوان منبع تخیل استفاده می‌کنند. فضای یادگیری برای آنان نه یک اتاق ثابت و صلب، بلکه میدانی سیال است که می‌تواند هر لحظه تغییر شکل دهد و به کودک امکان بیافریندگی بدهد.

این مجموعه کدها و مضامین نهایتاً به این معنا اشاره می‌کند که تخیل در نظر مربیان یک راهبرد عملیاتی است؛ راهبردی برای طراحی، سازمان‌دهی و هدایت یادگیری. در این نگاه، تخیل همان جایی است که آموزش امکان تنفس پیدا می‌کند و کودک احساس می‌کند می‌تواند جهان را بسازد، نه فقط آن را مصرف کند.

مضمون فراگیر دوم: کاربست تخیل در ارزشیابی و مشاهده فرایند یادگیری

در سطحی دیگر، تخیل برای مربیان به ابزاری برای فهم رشد کودک تبدیل می‌شود. این مضمون نشان می‌دهد که مربیان ارزشیابی را تنها یک فرایند سنجشی نمی‌بینند؛ بلکه آن را فرصتی برای خواندن رفتارهای نمادین و تفسیر موقعیت‌های خلاقانه کودک می‌دانند. کدهای مربوط به ارزشیابی فرایندی روشن می‌سازد که مربیان به مسیر رسیدن کودک بیش از نتیجه ظاهری اهمیت می‌دهند. ثبت تجربه‌های نمادین، مستندسازی فعالیت‌های تخیلی و تعریف شاخص‌های انعطاف‌پذیر نشانه آن است که آنان می‌کوشند یادگیری را در بستر زمان و در جریان عمل مشاهده کنند. مشاهده و تفسیر رفتارهای تخیلی کودک بخش مهمی از این مضمون است. مربیان با دقت به تغییر نقش‌ها، روایت‌های کودک، نشانه‌های تفکر خلاق و پیام‌های عاطفی پنهان در بازی‌ها توجه می‌کنند. تخیل کودک برای آنان ابزار خواندن جهان درونی اوست. این نگاه باعث می‌شود مربیان بتوانند هویت در حال شکل‌گیری کودک را بهتر درک کنند. مشارکت کودک در خودارزیابی نیز نکته مهمی است که برخی مربیان بر آن تاکید کرده‌اند. آنان می‌گویند وقتی کودک درباره داستان ساخته‌شده خود سخن می‌گوید یا تجربه‌ای را بازگو می‌کند، در واقع دارد به فهم تازه‌ای از خود می‌رسد. این مشارکت، کودک را از حالت دریافت‌کننده محض به کنشگر یادگیری تبدیل می‌کند. مجموعه این مضامین نشان می‌دهد که تخیل در حوزه ارزشیابی نیز نقش‌آفرین است. برای مربیان، تخیل تنها یک ابزار آموزشی نیست؛ بلکه چشم‌اندازی برای فهم رشد کودک است. تخیل کمک می‌کند ارزشیابی از حالت سنجش خشک به تجربه‌ای ارتباطی و انسانی تبدیل شود.

مضمون فراگیر سوم: مشاهده و تفسیر رفتارهای تخیلی

این مضمون فراگیر بر این ایده استوار است که بازی‌های تخیلی فقط سرگرمی نیستند، بلکه «پنجره‌ای» برای فهم رشد شناختی و هیجانی کودک به‌شمار می‌آیند. در این رویکرد، معلم با مشاهده دقیق بازی‌های نمادین (مثل ورود کودک به نقش‌ها، تغییر نقش‌ها و سازمان‌دهی صحنه‌های خیالی) نشانه‌هایی از رشد تفکر خلاق، توان مسئله‌حل‌کردن و شکل‌گیری زبان روایت را شناسایی می‌کند؛ سپس با گوش‌دادن فعال به داستان‌هایی که کودک در موقعیت‌های تخیلی می‌سازد، به پیام‌های عاطفی پشت رفتارها (نگرانی‌ها، خواسته‌ها، احساس موفقیت یا اضطراب) نزدیک می‌شود. هم‌زمان توجه به زبان بدن و تعامل کودک با دیگران در نقش‌آفرینی، نشان می‌دهد کودک چگونه نیت‌ها، مرزها و رابطه‌ها را در قالب خیال تنظیم می‌کند. بخش مهم دیگر مضمون، گفت‌وگو و پرسش‌های هدفمند است: معلم کودک را تشویق می‌کند درباره انتخاب‌هایش توضیح بدهد، احساس او نسبت به فعالیت را بپرسد، ایده‌هایش را اصلاح یا ادامه دهد و برداشت شخصی‌اش را محترم بدارد؛ این کارها بازتاب‌دهی را تقویت می‌کند و حس مالکیت کودک نسبت به یادگیری را بالا می‌برد. در نهایت، مشارکت کودک در تصمیم‌گیری آموزشی (اینکه چه چیزی ساخته شود، چگونه ادامه پیدا کند و چه نقشی انتخاب شود) باعث می‌شود یادگیری از حالت یک‌طرفه خارج و به تجربه‌ای معنادار، خودانگیخته و هماهنگ با نیازهای واقعی کودک تبدیل شود.

سؤال سوم پژوهش: مریبان آموزشی چگونه پیامدها، آثار و نتایج به‌کارگیری تخیل در تجربه یاددهی-یادگیری کودکان را در سطوح فردی، اجتماعی، هیجانی، شناختی و تربیتی درک و توصیف می‌کنند؟

جدول ۴- دسته‌بندی کدهای مربوط به سؤال اول

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مفاهیم اولیه
تخیل و توسعه توانمندی‌های فردی کودک	رشد شناختی و خلاقیت رشد عاطفی و هیجانی	پرورش تفکر نمادین از طریق بازی‌های نقش‌آفرینی / تقویت تفکر انتزاعی در موقعیت‌های تخیلی / توان حل مسئله در مواجهه با چالش‌های خیالی / خلق ایده‌های نو در فعالیت‌های آزاد / انعطاف شناختی در تغییر مسیر بازی / استقلال در تصمیم‌گیری کودک در جریان فعالیت / پیش‌بینی پیامدها در سناریوهای تخیلی / گسترش دامنه تخیل و تفکر واگرا / پیوند تجربه تخیلی با یادگیری شناختی / مدیریت هیجان در موقعیت‌های بازی نمادین / ابراز احساسات از طریق نقش‌آفرینی / تخلیه هیجانی ایمن در فضای تخیلی / تقویت اعتماد به نفس در بیان ایده‌ها / تجربه شوق و لذت یادگیری / افزایش احساس کفایت و توانمندی / کاهش اضطراب در فعالیت‌های یادگیری / تجربه رضایت شخصی از خلق معنا / شکل‌گیری احساس امنیت روانی / تنظیم هیجان در تعامل با دیگران.
تخیل و تعاملات اجتماعی	همیاری و کار گروهی درک دیگران و همدلی	مشارکت فعال در بازی‌ها و فعالیت‌های گروهی / همکاری برای پیشبرد سناریوی مشترک / تقسیم نقش‌ها در بازی‌های تخیلی / تمرین مسئولیت‌پذیری در گروه / یادگیری رعایت نوبت و قواعد جمعی / حل اختلاف از طریق گفت‌وگو و بازی / تجربه موفقیت جمعی در فعالیت مشترک / تقویت مهارت ارتباطی در تعامل گروهی / احترام به نظر دیگران در بازی / احساس تعلق به گروه / مشاهده و تفسیر رفتار همسالان / تشخیص احساسات دیگران در بازی / تجربه نقش‌های متفاوت اجتماعی / درک دیدگاه‌های مختلف از طریق نقش‌آفرینی / تمرین همدلی در موقعیت‌های خیالی / تقویت حساسیت اجتماعی کودک / فهم پیامد رفتارها برای دیگران / کاهش خودمحوری در تعاملات / پذیرش تفاوت‌های فردی / شکل‌گیری نگرش همدلانه / احترام به تفاوت‌های فردی و فرهنگ.
تخیل و تحقق اهداف تربیتی و یادگیری	تعمیق یادگیری مفهومی توسعه نگرش و ارزش‌های اخلاقی	پیوند تجربه هنری با مفاهیم درسی / درک معنا و کاربرد محتوا در زندگی کودک / یادگیری مفهومی از طریق تجربه تخیلی / افزایش علاقه به یادگیری پایدار / ایجاد انگیزه درونی برای یادگیری / فهم مفاهیم انتزاعی از طریق بازی / تثبیت یادگیری در حافظه بلندمدت / مشارکت فعال کودک در فرایند یادگیری / یادگیری معنادار به‌جای حفظی / انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید /

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مفاهیم اولیه
		تقویت خلاقیت فرهنگی در بازی‌ها / پرورش حساسیت اجتماعی / شکل‌دهی رفتار مسئولانه در جمع / تمرین انصاف و عدالت در بازی / توجه به پیامدهای اخلاقی رفتار / تقویت روحیه مشارکت و تعاون / رشد وجدان اخلاقی کودک / تجربه ارزش‌های انسانی در بازی / درونی‌سازی هنجارهای اجتماعی.

جدول ۴ بازتاب‌دهنده ادراک و تفسیر مربیان آموزشی از پیامدها و آثار تربیتی کاربریست تخیل در رشد همه‌جانبه کودک است. مفاهیم اولیه ارائه‌شده در این جدول، مستقیماً از تجربه‌های عملی و مشاهده‌های حرفه‌ای مربیان استخراج شده و نشان‌دهنده پیوند میان تخیل و توسعه توانمندی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی کودک در بستر واقعی آموزش اوان کودکی است. سازمان‌دهی این مفاهیم در قالب مضمون‌های سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر، امکان شناسایی الگوهای معنایی مشترک درباره نقش تخیل در تحقق اهداف تربیتی و یادگیری را فراهم کرده است. این سطح از تحلیل، ضمن وفاداری به داده‌های تجربی، فراتر از توصیف صرف حرکت کرده و به تفسیر کارکردهای تربیتی تخیل در عمل آموزشی منجر شده است؛ امری که با هدف پژوهش و رویکرد کیفی اتخاذشده هم‌خوانی داشته و اعتبار تحلیلی یافته‌ها را تقویت می‌کند.

برای تحلیل سؤال سوم، مصاحبه‌ها با هفده مربی آموزشی پس از ضبط و پیاده‌سازی، حدود ۷۵ کد اولیه استخراج شد که شامل بیان پیامدها و آثار مشاهده‌شده در کودکان بود. این کدها بازتابی از تجربه زیسته مربیان در مواجهه با تخیل و کاربرد آن در کلاس‌های اوان کودکی است. در مرحله نخست، کدهای اولیه به مضامین پایه تبدیل شدند که بیانگر جلوه‌های فردی، اجتماعی، هیجانی، شناختی و تربیتی اثر تخیل بودند. سپس، این مضامین پایه در قالب مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند تا انسجام معنایی شکل گیرد و امکان دستیابی به مضامین فراگیر فراهم شود. در مرحله پایانی، سه مضمون فراگیر بر اساس شبکه‌ای از مضامین پایه و سازمان‌دهنده شکل گرفت. این مضامین نشان می‌دهند که تجربه مربیان در درک پیامدهای تخیل بر کودکان در سه سطح کلان معنا می‌یابد: (۱) توانمندی‌های فردی و شناختی، (۲) تعاملات اجتماعی و همدلی، و (۳) تحقق اهداف تربیتی و یادگیری.

مضمون فراگیر نخست: تخیل و توسعه توانمندی‌های فردی کودک

بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان تخیل در آموزش کودکان نه تنها یک ابزار سرگرم‌کننده یا روشی برای ارائه مفاهیم نیست، بلکه نقشی کلیدی در شکل‌گیری توانمندی‌های فردی و رشد همه‌جانبه آن‌ها دارد. وقتی کودکان در محیطی تخیلی قرار می‌گیرند، قادر می‌شوند دنیای پیرامون خود را با خلاقیت و انعطاف بیشتری درک کنند. آن‌ها می‌توانند سناریوهای متفاوت بسازند، راه‌حل‌های نوآورانه برای مشکلات پیدا کنند و ایده‌هایی ارائه دهند که در محیط‌های سنتی کمتر امکان ظهور دارند. از منظر شناختی، تخیل زمینه‌ای فراهم می‌کند تا کودکان مهارت‌های تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی را تمرین کنند. وقتی کودک خود را در موقعیت‌های مختلف فرضی می‌بیند، مجبور است روابط بین علت و معلول را بسنجند، پیامدهای احتمالی اقدامات خود را پیش‌بینی کند و گزینه‌های مختلف را ارزیابی نماید. این فرآیند نه تنها توانایی حل مسئله را تقویت می‌کند، بلکه مهارت‌های شناختی بالاتری مانند تجزیه و تحلیل و استدلال منطقی را نیز پرورش می‌دهد.

از نظر عاطفی و روانی، تخیل فضایی امن برای ابراز احساسات و هیجانات ایجاد می‌کند. کودکان در محیط‌های تخیلی می‌توانند ترس‌ها، شادی‌ها، اضطراب‌ها و هیجانات خود را تجربه و مدیریت کنند. این تجربه به آن‌ها کمک می‌کند تا اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند، استقلال فردی خود را تقویت کنند و مهارت‌های اجتماعی مانند همدلی و همکاری را بهتر بیاموزند. همچنین، مربیان تجربه می‌کنند که تخیل به کودک حس موفقیت و رضایت شخصی می‌دهد. وقتی کودکان داستان می‌سازند، نقش بازی می‌کنند یا مسائل را به شیوه‌های خلاق حل می‌کنند، انگیزه درونی آن‌ها برای یادگیری افزایش می‌یابد. این انگیزه درونی، پایه‌ای برای ادامه یادگیری مادام‌العمر و تجربه‌های خلاقانه است، زیرا کودک متوجه می‌شود که توانایی خلق و شکل‌دهی دنیای خود را دارد. در نتیجه، تخیل فراتر از یک ابزار آموزشی صرف است؛ این عنصر بنیادی در شکل‌گیری هویت فردی، تقویت خودباوری و ارتقای توانمندی‌های فردی کودک محسوب می‌شود. محیط‌های آموزشی که تخیل را پرورش می‌دهند، نه تنها مهارت‌های علمی و شناختی کودکان را توسعه می‌دهند، بلکه رشد روانی، اجتماعی و خلاقانه آن‌ها را نیز همزمان تقویت می‌کنند.

مضمون فراگیر دوم: تخیل و تعاملات اجتماعی

مربیان مشاهده کرده‌اند که کودکان در فعالیت‌های تخیلی، همکاری و همیاری بیشتری نشان می‌دهند. بازی‌های نمادین و سناریوهای تخیلی، بستری فراهم می‌کنند که کودکان در آن با یکدیگر مشارکت داشته باشند، نقش‌های متفاوت را تجربه کنند و مهارت‌های اجتماعی خود را تمرین کنند. علاوه بر همکاری، همدلی و درک دیگران نیز رشد می‌یابد. کودکان با مشاهده رفتارهای همسالان و نقش‌آفرینی در موقعیت‌های مختلف، می‌آموزند نیازهای دیگران را بشناسند و واکنش مناسب نشان دهند. تحلیل مربیان نشان می‌دهد که تخیل محیطی امن و مشارکتی می‌سازد که رشد اجتماعی و توانمندی‌های میان‌فردی را تسهیل می‌کند. افزون بر این تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که تخیل نه تنها ابزاری برای رشد فردی و شناختی کودکان است، بلکه بستری مؤثر برای پرورش مهارت‌های اجتماعی فراهم می‌آورد. مربیان تجربه کرده‌اند که وقتی کودکان در فعالیت‌های تخیلی مشارکت می‌کنند، تمایل بیشتری به همکاری و همیاری نشان می‌دهند. فعالیت‌های تخیلی مانند بازی‌های نمادین، قصه‌پردازی مشارکتی و سناریوهای باز، محیطی ایجاد می‌کنند که کودکان می‌توانند با یکدیگر تعامل کنند، نقش‌های مختلف را تجربه کنند و درک عملی از همیاری و مسئولیت‌پذیری پیدا کنند. مضامین پایه‌ای مانند بازی‌های نمادین، تجربه نقش‌های متنوع، تعامل گروهی و مشاهده رفتار همسالان نشان می‌دهند که کودکان در این فضا مهارت‌های اجتماعی خود را تمرین می‌کنند و یاد می‌گیرند چگونه در تعامل با دیگران عمل کنند. مربیان بیان می‌کنند که این تجربه‌ها، همدلی و درک متقابل کودکان را تقویت می‌کند و به آنها امکان می‌دهد نیازهای دیگران را تشخیص دهند و واکنش‌های متناسب ارائه دهند.

از منظر سازمان‌دهنده، تخیل نقش میانجی میان کودک و جهان اجتماعی را ایفا می‌کند. در این بستر، کودکان یاد می‌گیرند که تعامل اجتماعی تنها به دستور معلم محدود نمی‌شود، بلکه تجربه‌ای خودانگیخته و مشارکتی است. آنها می‌آموزند چگونه از طریق همکاری، گفت‌وگو، آزمون و خطا و ایفای نقش‌های متفاوت، موقعیت‌های اجتماعی را تجربه کنند و ظرفیت‌های خود و دیگران را شناسایی نمایند. افزون بر این، مربیان گزارش داده‌اند که فضای تخیلی، محیطی امن برای تجربه اجتماعی فراهم می‌کند. کودکان در این محیط، بدون ترس از قضاوت شدن، می‌توانند ابتکار عمل داشته باشند، خطا کنند، و از بازخورد دیگران بیاموزند. این امر باعث می‌شود توانمندی‌های میان‌فردی و مهارت‌های اجتماعی به طور طبیعی و در طول فرایند یادگیری شکل گیرد.

مضمون فراگیر سوم: تخیل و تحقق اهداف تربیتی و یادگیری

مربیان تخیل را ابزاری می‌دانند که اهداف تربیتی و یادگیری را به شکلی عمیق و معنادار تحقق می‌بخشد. از منظر آنان، تخیل امکان پیوند تجربه هنری با مفاهیم آموزشی را فراهم می‌آورد و درک معنا و ارزش محتوا را افزایش می‌دهد. کودکان با تجربه تخیلی، علاقه و انگیزه بیشتری برای یادگیری نشان می‌دهند و فعالیت‌های آموزشی برای آنان معنا و جذابیت پیدا می‌کند. همچنین، تخیل به پرورش نگرش‌ها و ارزش‌های اخلاقی کودک کمک می‌کند. کودکان در این فعالیت‌ها یاد می‌گیرند به تفاوت‌ها احترام بگذارند، حساسیت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری خود را تقویت کنند و خلاقیت فرهنگی خود را توسعه دهند. از این منظر، تخیل نه تنها ابزاری برای یادگیری بلکه محیطی تربیتی است که رشد همه‌جانبه کودک را تسهیل می‌کند. تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مربیان تخیل را نه صرفاً به عنوان ابزاری برای سرگرمی یا فعالیت خلاقانه، بلکه به مثابه یک روش مؤثر برای تحقق اهداف تربیتی و یادگیری می‌بینند. از منظر آنان، تخیل زمینه‌ای فراهم می‌آورد که تجربه‌های هنری و فعالیت‌های خلاقانه با محتوای آموزشی تلفیق شود و کودکان بتوانند مفاهیم را نه به صورت انتزاعی، بلکه در بستر تجربه و معنا درک کنند.

مضامین پایه نشان می‌دهند که فعالیت‌های تخیلی شامل خلق داستان، نقش‌آفرینی، بازی‌های نمادین و ساخت سناریوهای باز است که کودکان را به تعامل با محتوا و تجربه واقعی آن وادار می‌کند. این تجربه‌های معنادار باعث می‌شود انگیزه و علاقه کودک به یادگیری افزایش یابد و حس کنجکاوی و مشارکت فعال در فرایند یادگیری تقویت شود. مربیان گزارش کرده‌اند که چنین فعالیت‌هایی باعث می‌شوند یادگیری برای کودک جذاب و لذت‌بخش شود و او تجربه یادگیری را با تجربه هنری و خلاقانه پیوند دهد. علاوه بر توسعه شناخت و انگیزه یادگیری، داده‌ها نشان می‌دهد که تخیل به پرورش نگرش‌ها و ارزش‌های اخلاقی کودکان نیز کمک می‌کند. کودکان در این محیط یاد می‌گیرند به تفاوت‌ها احترام بگذارند، حساسیت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری خود را تقویت کنند و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی را تجربه کنند. همچنین، تجربه‌های تخیلی باعث می‌شود کودکان بتوانند ظرفیت خلاقیت فرهنگی خود را رشد دهند و با ایده‌ها و فرهنگ‌های مختلف آشنا شوند، که این امر بخشی از رشد همه‌جانبه آنان محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تجربیات مربیان آموزشی در به‌کارگیری مفهوم تخیل در برنامه درسی اوان کودکی انجام شد. رویکرد تحقیق کیفی و راهبرد پدیدارشناسی تفسیری انتخاب شد تا معنا و دلالت‌های زیسته تخیل از دیدگاه مربیان شناسایی و تفسیر شود. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که تخیل در آموزش اوان کودکی یک ظرفیت چندوجهی و اساسی است که هم بر فرآیند یادگیری و هم بر رشد همه‌جانبه کودک تأثیر می‌گذارد. از منظر مربیان، تخیل ابزار قدرتمندی است که امکان تجربه یادگیری فعال، انعطاف‌پذیر و معنادار را برای کودکان فراهم می‌کند. هنگامی که کودکان با فعالیت‌های تخیلی مواجه می‌شوند، نه تنها محتوا و مفاهیم آموزشی را درک می‌کنند، بلکه فرصت می‌یابند مسیر یادگیری را خود تجربه کنند، گزینه‌های مختلف را آزمایش نمایند و خلاقیت خود را در فرایند تصمیم‌گیری و حل مسئله به کار گیرند. این توانمندی‌ها فراتر از مهارت‌های فکری سنتی، شامل رشد تفکر انتزاعی، قدرت تحلیل و انعطاف ذهنی می‌شود و کودک را برای مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و متنوع آماده می‌کند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مربیان تخیل را به‌عنوان ابزاری کلیدی برای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی می‌بینند. یافته‌های این بخش با نتایج تحقیقات بلویت و همکاران (۲۰۲۳) همسو است.

در ارتباط با مضمون دوم فراگیر باید گفت تخیل در آموزش اوان کودکی فراتر از یک فعالیت خلاقانه فردی عمل می‌کند و به‌عنوان یک بستر اجتماعی، تعاملات میان فردی کودکان را تقویت می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان داد که فعالیت‌های تخیلی کودکان را قادر

می‌سازند تا در چارچوب بازی‌های نمادین و سناریوهای نقش‌آفرینی، نقش‌های متفاوت را تجربه کنند و با همسالان خود تعامل کنند. این فرآیند تجربه اجتماعی به کودکان کمک می‌کند تا یاد بگیرند چگونه گوش دهند، با هم همکاری کنند و در مواجهه با موقعیت‌های مختلف پاسخ مناسب ارائه دهند. به این ترتیب، تخیل می‌تواند مهارت‌های پایه‌ای اجتماعی را به صورت طبیعی و فعال در کودکان پرورش دهد و زمینه رشد مشارکت و همکاری را فراهم کند. علاوه بر این، فعالیت‌های تخیلی فرصت توسعه همدلی و درک متقابل را در کودکان فراهم می‌کند. هنگامی که کودکان نقش‌های متفاوت را تجربه می‌کنند، دیدگاه‌های دیگران را می‌آموزند و نسبت به احساسات همسالان خود حساس می‌شوند. این تجربه‌ها موجب شکل‌گیری مهارت حل تعارض، توانایی مدیریت اختلاف نظرها و ارتقای رفتارهای اجتماعی مثبت می‌شود. تخیل در اینجا به عنوان یک ابزار آموزشی عمل می‌کند که هم مهارت‌های شناختی و اجتماعی و هم مهارت‌های هیجانی کودک را تقویت می‌کند و به رشد جامع اجتماعی او کمک می‌کند. تحلیل داده‌ها نشان داد که تخیل همچنین محیطی امن و حمایتگر ایجاد می‌کند که کودکان می‌توانند بدون ترس از قضاوت، ایده‌ها و احساسات خود را بیان کنند و مهارت‌های ارتباطی خود را تمرین نمایند. این فضا به کودکان اجازه می‌دهد تا با اعتماد به نفس بیشتر وارد تعامل‌های گروهی شوند و مهارت‌های همکاری و مشارکت در پروژه‌های گروهی را تجربه کنند. از این منظر، تخیل می‌تواند به ایجاد فرهنگ یادگیری مشارکتی و همدلانه در کلاس‌های اوان کودکی کمک کند و کودکان را برای مشارکت فعال در جامعه آینده آماده سازد. این یافته‌ها با مطالعات پیشین همسو است؛ رضایی و ساری (۱۴۰۳) نشان داده‌اند که بازی‌های نمادین و فعالیت‌های مشارکتی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و همدلی کودکان می‌شوند و محیطی امن برای تعامل فراهم می‌کنند. همچنین نوربیرو و همکاران (۲۰۲۴) و بلویت و همکاران (۲۰۲۳) بیان کرده‌اند که فعالیت‌های تخیلی می‌توانند توانایی‌های اجتماعی، همکاری و حل تعارض را تقویت کنند و کودکان را برای مواجهه با موقعیت‌های گروهی و اجتماعی آماده سازند. به این ترتیب، یافته‌های پژوهش حاضر تأکید می‌کند که تخیل نقش کلیدی در تقویت مهارت‌های اجتماعی و توانمندسازی تعاملات میان‌فردی کودکان دارد و محیط یادگیری را به فضایی غنی، مشارکتی و حمایتگر تبدیل می‌کند.

همچنین، مضمون سوم بیانگر آن است که تخیل اهداف تربیتی و یادگیری را به صورت همه‌جانبه تحقق می‌بخشد، علاقه و انگیزه یادگیری کودکان را افزایش می‌دهد و ارزش‌ها و نگرش‌های اخلاقی و اجتماعی آنان را پرورش می‌دهد. این یافته‌ها با تحقیقات پیشین همسو است. پیامد دیگری که از تحلیل داده‌ها آشکار شد، نقش تخیل در تحقق اهداف تربیتی و اخلاقی است. مربیان تخیل را به عنوان وسیله‌ای برای توسعه نگرش‌های اخلاقی، ارزش‌های اجتماعی و حساسیت‌های فرهنگی کودکان می‌دانند. فعالیت‌های تخیلی به کودکان فرصت می‌دهند تا با تنوع و تفاوت‌ها مواجه شوند، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را تجربه کنند و به اصول اخلاقی و همزیستی احترام بگذارند. همچنین تخیل انگیزه و علاقه کودکان به یادگیری را افزایش می‌دهد و تجربه یادگیری را شخصی، جذاب و معنادار می‌سازد. این امر نشان می‌دهد که تخیل می‌تواند نقش یکپارچه و مکمل در پرورش شناخت، عاطفه، اخلاق و مهارت‌های اجتماعی داشته باشد و کودکان را برای مواجهه با زندگی روزمره و موقعیت‌های چالش‌برانگیز آماده کند. کورنی و فاش (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که فعالیت‌های تخیلی توانایی حل مسئله و خلاقیت کودکان را تقویت می‌کند و فرایند یادگیری را جذاب می‌سازد که با مضمون فراگیر نخست این پژوهش همخوانی دارد. رضایی و ساری (۱۴۰۳) بر اهمیت بازی‌های نمادین و فعالیت‌های مشارکتی در پرورش مهارت‌های اجتماعی و همدلی کودکان تأکید کرده‌اند که با مضمون دوم این پژوهش مطابقت دارد. علاوه بر این، یافته‌های تحقیق با نتایج تحقیقات نوربیرو و همکاران (۲۰۲۴)، کوزلوفسکی (۲۰۲۲) و بلویت و همکاران (۲۰۲۳) نیز هم‌راستا است، که نشان می‌دهد تخیل علاوه بر مهارت‌های شناختی و اجتماعی، رشد هیجانی، اخلاقی و تربیتی کودکان را تقویت می‌کند و یادگیری چندبعدی و همه‌جانبه را فراهم می‌آورد.

در تحلیل کلان یافته‌ها می‌توان گفت که تخیل برای مربیان صرفاً یک فعالیت ذهنی یا روشی برای سرگرم‌سازی کودکان نیست، بلکه یک منطقی درونی عمل آموزشی است که به طراحی و اجرای برنامه درسی معنا و جهت می‌دهد. تجربه زیسته مربیان نشان می‌دهد که تخیل در بطن فعالیت‌های روزمره آنان حضور دارد و نقشی واسط میان کودک، متن برنامه درسی و جهان واقعی ایفا می‌کند. مربیان تخیل را ابزاری برای پیوند دادن مفاهیم انتزاعی با تجربه عینی و زیسته کودک می‌دانند؛ به‌گونه‌ای که یادگیری از سطح انتقال اطلاعات فراتر رفته و به عرصه ساختن معنا، تجربه‌ورزی و زیست‌پذیری دانش وارد می‌شود. نتایج همچنین نشان داد که تخیل در نگاه مربیان، بستر مهمی برای «عاملیت کودک» فراهم می‌سازد. هنگامی که مربی موقعیت‌های تخیلی را خلق یا هدایت می‌کند، کودک امکان می‌یابد تا نقش‌پذیری کند، روایت بسازد، مسئله‌سازی و مسئله‌گشایی نماید و از حالت دریافت‌کننده منفعل به مشارکت‌کننده فعال تبدیل شود. این امر با ادبیات نظری حوزه برنامه درسی اوان کودکی سازگار است که تخیل را یکی از پایه‌های شکل‌گیری هویت یادگیرندگی، خودتنظیمی و آگاهی اجتماعی کودکان معرفی می‌کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مربیان، هرچند به‌صورت شهودی، اما عمیقاً به این نقش آفریننده تخیل واقفاند و آن را در عمل اجرا می‌کنند.

از سوی دیگر، تحلیل روایت‌ها آشکار ساخت که تخیل نوعی انعطاف‌پذیری روش‌شناختی در عمل مربی ایجاد می‌کند. مربی با تکیه بر تخیل می‌تواند فاصله میان الزامات رسمی برنامه درسی و نیازهای واقعی کودکان را کاهش دهد و موقعیت‌های یادگیری را به‌صورت پویا و موقعیتی بازآفرینی کند. این یعنی تخیل صرفاً یک قابلیت فردی نیست، بلکه یک قابلیت سازمان‌دهنده یادگیری است که امکان سازگاری برنامه درسی با تفاوت‌های فردی، تنوع فرهنگی و ریتم‌های متفاوت رشد را فراهم می‌آورد. تحلیل این یافته‌ها بیانگر آن است که تخیل، نظم خشک برنامه درسی را به نظمی سیال و انسانی تبدیل می‌کند؛ نظمی که در آن کودک و تجربه‌اش محوریت دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که کاربست تخیل به مربیان کمک می‌کند تا فضای یادگیری را اخلاقی‌تر، انسانی‌تر و رابطه‌مندتر سازند. در روایت مربیان، تخیل بستری برای هم‌دلی، درک احساسات کودکان و ایجاد روابط تربیتی معنادار معرفی شد. به بیان دیگر، تخیل نقشی دلالت‌گرانه در تربیت ایفا می‌کند؛ زیرا امکان می‌دهد مربی جهان را از چشم کودک ببیند، تجربه کودک را بفهمد و بر اساس آن کنش تربیتی خود را اصلاح کند. این دلالت اخلاقی تخیل، یافته‌ای مهم و قابل توجه است که ابعاد برنامه درسی را از سطح شناختی به سطح اجتماعی-عاطفی و اخلاقی ارتقا می‌دهد.

بر این اساس، تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که تخیل برای مربیان یک سرمایه تربیتی است که کیفیت یادگیری را از طریق ایجاد معنا، تجربه‌ورزی، عاملیت، لذت، مشارکت و رشد چندبعدی افزایش می‌دهد. بنابراین، تقویت تخیل در مربیان نه یک امر تزئینی، بلکه ضرورتی بنیادی برای تحول برنامه درسی اوان کودکی است. این نتایج پیامدهای مهمی برای سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مربیان دارد؛ از جمله ضرورت طراحی دوره‌هایی که به پرورش سواد تخیلی، حساسیت‌روایی، توان طراحی موقعیت‌های خلاق و فهم عمیق از تجربه کودک کمک کند.

پیشنهادات پژوهشی

با توجه به یافته‌های پژوهش، استفاده نظام‌مند از تخیل در آموزش اوان کودکی می‌تواند محیط یادگیری را پویا، جذاب و مشارکتی سازد و مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و اخلاقی کودکان را همزمان تقویت کند. بنابراین مدارس و مراکز آموزشی می‌توانند با طراحی برنامه‌های آموزشی خلاقانه و فعالیت‌های چندحسی شامل بازی‌های آزاد، سناریوهای نقش‌آفرینی و فعالیت‌های نمادین، فرصت تجربه یادگیری فعال و مشارکتی را برای کودکان فراهم کنند. این فعالیت‌ها نه تنها انگیزه و علاقه کودکان به یادگیری را افزایش می‌دهد، بلکه توانایی آنان در همکاری، همدلی، حل مسئله و درک دیگران را نیز تقویت می‌کند و محیطی امن و حمایتگر

برای بیان ایده‌ها و احساسات کودک ایجاد می‌کند. همچنین مدارس می‌توانند از محیط‌های کلاس، فضای باز و طبیعت به عنوان منابع آموزشی بهره ببرند و فرصت‌های تعامل با عناصر طبیعی و مشاهده مستقیم محیط را در فعالیت‌های آموزشی جای دهند. این رویکرد باعث تقویت خلاقیت، مشاهده‌گری و تجربه‌های معنایی کودک می‌شود و یادگیری را از چارچوب محدود کلاس فراتر می‌برد. مربیان باید تشویق شوند تا در طراحی فعالیت‌ها انعطاف‌پذیری و مسیرهای متنوع یادگیری را لحاظ کنند تا کودکان بتوانند با ریتم و علاقه خود مسیر یادگیری را تجربه کنند و تصمیم‌گیری فعال داشته باشند.

توسعه مهارت‌های مربیان نیز یک نکته کلیدی است. برگزاری کارگاه‌ها و آموزش‌های تخصصی برای مربیان می‌تواند آنان را با روش‌های به‌کارگیری تخیل، طراحی فعالیت‌های خلاقانه، ایجاد سناریوهای مشارکتی و ارزیابی پویا و فرایندی آشنا کند. مربیان با آموزش مناسب قادر خواهند بود از تخیل به عنوان ابزاری مؤثر برای تحقق اهداف تربیتی و یادگیری استفاده کنند و محیطی فراهم آورند که کودکان همزمان در ابعاد شناختی، اجتماعی، هیجانی و اخلاقی رشد کنند. از سوی دیگر، مدارس می‌توانند شیوه‌های ارزشیابی پویا و انعطاف‌پذیر طراحی کنند که مسیر یادگیری، تجربه‌های خلاقانه، مشارکت فعال و مهارت‌های اجتماعی کودکان را در نظر گیرد و تنها به نتایج نهایی محدود نشود. همچنین تدوین راهنماها و دستورالعمل‌های آموزشی مبتنی بر تخیل و خلاقیت برای مربیان و مدیران مدارس می‌تواند به ایجاد سیاست‌های حمایتی و یکپارچه کمک کند و یادگیری همه‌جانبه و پرورش مهارت‌های جامع کودکان را تضمین نماید.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از معلمان گرامی دوره ابتدایی شهر کامیاران که با صمیمیت و همکاری ارزشمند خود ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، صمیمانه قدردانی و سپاسگزاری می‌شود.

Refernce

- Adeyemo, O. O., & Alaob, M. M. (2022). *Covid 19 Pandemic: Digitalization, the non-digital Business for Survival and Growth*.
- Baccitadine., L. (2022). Schön's intellectual legacy: A citation analysis of DRS publications (2010–2022). *Design Studies*, 56, 205-224.
- Bejanli, A., Elami, F., & Askari, A. (2021). *Necessity, challenges, and competency-based empowerment strategies for kindergarten teachers in Tehran*. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
- Birro, S. N., Faulkner, H., Britton, A., Campbell, E., Aghajanian, F., Horesh, A., ... & Masso, S. (2024). Early childhood educator and director experiences of speech pathology-led professional development: A qualitative study. *Child language teaching and therapy*, 40(2), 103-119.
- Blewitt, C., Morris, H., O'Connor, A., Ifanti, A., Greenwood, D., & Skouteris, H. (2021). Social and emotional learning in early childhood education and care: a public health perspective. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45(1), 17-19.
- Blewitt, C., Morris, H., Sun, Y., Gooley, M., Kirk, H., Bergmeier, H., & Skouteris, H. (2024). Does social and emotional learning intervention influence physiological and biological indicators? A systematic literature review of universal and targeted programs in Pre-K to grade 12. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100028.

- Blossfeld, H. P. (2009). Educational assortative marriage in comparative perspective. *Annual review of sociology*, 35(1), 513-530.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Farini, F., & Scollan, A. (Eds.). (2019). *Children's self-determination in the context of early childhood education and services: Discourses, policies and practices* (Vol. 25). Springer.
- Ghasem Tabar, A. (2022). Reggio Emilia: A postmodern approach to early childhood education. *Journal of Philosophical Research*, 10(39), 40-58. (In Persian)
- Habyarimana, J., Humphreys, M., Posner, D. N., & Weinstein, J. M. (2007). Why does ethnic diversity undermine public goods provision?. *American political science review*, 101(4), 709-725
- Izadian Zow, M., & Momeni Mahmoon, H. (2018). Comparison of curriculum quality assessment from the perspective of graduate students in humanities. *Research in Curriculum Planning*, 15(2), 114-137. (In Persian)
- Jamili, M. (2021). Examination of the concept of imagination and its position in the curriculum. *Seventh International Conference on Knowledge and Technology in Educational Sciences, Social Studies, and Psychology of Iran*, 12(5), 20-45. (In Persian)
- Jamili, M., Bagheri Niyouparast, Kh., & Sajadieh, S. (2022). The role of imagination in moral education from Kant's perspective. *Journal of Philosophical Research*, 39(1), 1-26. (In Persian)
- Khani, S., Salimi, J., & Ghaderi, M. (2015). *Evaluation of preschool curricula from the perspective of educational instructors in Sanandaj*. Master's thesis, University of Kurdistan, Faculty of Educational Sciences. (In Persian)
- Kozlowski, D., Larivière, V., Sugimoto, C. R., & Monroe-White, T. (2022). Intersectional inequalities in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(2), e2113067119.
- Mason, R. J., Broaddus, V. C., Martin, T. R., King, T. E., Schraufnagel, D., Murray, J. F., & Nadel, J. A. (2010). *Murray and Nadel's textbook of respiratory medicine E-book: 2-volume set*. Elsevier Health Sciences.
- Moghimi Firoozabad, M. (2021). Designing a model for early childhood education with an Islamic approach based on multi-context theory. *Islamic Lifestyle Journal*, 3(4), 165-175. (In Persian)
- Pahl, A., Fuchs, H. U., & Corni, F. (2022). Young children's ideas about heat transfer phenomena. *Education Sciences*, 12(4), 263.
- Pondiscio, R. (2020). Focus on Early Literacy: Common Curriculum and Better Teacher Training. Sketching a New Conservative Education Agenda. *American Enterprise Institute*.
- Rezaei, F., Hosseinikhah, A., Kian, M., & Kamran, A. (2022). *The domain of art and aesthetics in early childhood: Design and development of curriculum*. Master's thesis, Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (In Persian)
- Salimi, J., Aminnibag, A. and Alipanah, S. (2025). Exploring Teachers Perceptions of Curriculum Implementation: A Qualitative Study. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 18(2), 119-144. doi: 10.48308/mpes.2025.238721.1554 [In Persian]
- Salimi, J., Amini Bagh, A., & Ghobadi, A. (2025). Phenomenological understanding and perceptions of teachers regarding curriculum and curriculum planning concepts. *Learner-Centered Curriculum and Instruction Journal*, 1(5), 78-89. [In Persian]
- Salimi, J., Amini Bagh, A., & Lalabadi, M. M. (2025). Elementary teachers' experiences of lesson study: Implications for curriculum leadership. *Qualitative Research in Curriculum Journal*, 6(18), 101-123. [In Persian]
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

- Solvati, M., & Salimi, J. (2020). *Study of curriculum dimensions (environmental education) in early childhood education with a conceptual model*. Master's thesis, University of Kurdistan, Curriculum Planning Department. (In Persian)
- Van Belkum, A., Scherer, S., Van Alphen, L., & Verbrugh, H. (1998). Short-sequence DNA repeats in prokaryotic genomes. *Microbiology and molecular biology reviews*, 62(2), 275-293.
- Wirtz, B. W., Weyerer, J. C., Becker, M., & Müller, W. M. (2022). Open government data: A systematic literature review of empirical research. *Electronic Markets*, 32(4), 2381-2404.