


Teachers as Imagination Leaders: A Qualitative Study of Narratives Shaping Children's Mental Worlds

Jamal Salimi* 

Corresponding Author, Associate Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: j.salimi@uok.ac.ir

Sirous Moradkhah 

PhD student in Educational Administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: sirous.moradkhah@gmail.com

Parastoo Ahmad Heidari 

PhD student in Educational Administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: hidari75parastoo@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed to study teachers' narratives of the concept of imagination in a kindergarten environment. This is an interpretive and qualitative study that was conducted with a narrative writing strategy and a pre-narrative sub-strategy. The participants were 20 experienced teachers, "11 men and 9 women." Purposive sampling (heterogeneous) was carried out with maximum diversity. A semi-structured interview protocol was also used to collect data and continued until theoretical saturation was reached. In addition, data coding was carried out using the Brown and Clark's (2012) model, using thematic analysis. Finally, the collected data were analyzed through MAXQDA 20 software. The results showed that four meta-narratives were developed as "context-oriented, application-oriented, interaction-oriented, and progress-oriented" from understanding and imagining the concept of imagination. Despite the diversity of meta-narratives, the basic skills for cultivating the concept of imagination require "creativity and originality, mental flexibility, divergent thinking, and tolerance for ambiguity." Finally, their emphasis, in addition to challenges and obstacles, was on concepts such as "cognitive limitations, social culture, organizational barriers, and psychological factors" that the participants emphasized. Therefore, examining and identifying these themes can help to better understand the paths of cultivating imagination and designing effective solutions to deal with challenges.

Keywords: Imagination, Kindergarten, Teacher

Cite this Article: Salimi, J., Moradkhah, S., & Ahmad Heidari, P. (2026). Teachers as Imagination Leaders: A Qualitative Study of Narratives Shaping Children's Mental Worlds. *Educational Leadership Research*, 10(37), 1-27. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.82632.1799>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Extended Abstract

Introduction

Today, with the rapid changes and excessive use of technology and social media, the importance of imagination in children's learning and development is highly emphasized. Imagination helps children cope better with everyday challenges and pressures and find creative solutions to their problems. Imagination allows children to create different stories, characters and scenarios. It helps them process their emotions and experiences and learn social skills and cooperation through imaginative role plays (Jäppinen & Ciussi, 2016). As an essential element in the learning and development process of children, imagination plays an important role in the development of their creativity and social skills. In educational settings such as kindergarten, imagination can serve as a tool to foster creative thinking and problem solving.

Literature Review

Imagination is one of the most important aspects of children's psychological development, which has profound effects on their learning and social development. The theoretical foundations of imagination include several theories and approaches that examine how it is formed and its effects on a child's life. One of the key theories in this field is Freud's psychoanalytic theory, which emphasizes the importance of imagination in unconscious processes. He believes that imagination can act as a defense mechanism to help children cope with their anxieties and challenges (Freud, 1920). Another theory is Piaget's cognitive theory, which considers imagination as part of cognitive processes. Piaget believes that imagination allows children to understand new concepts and interpret their experiences in creative ways. He emphasizes that imagination plays a vital role in various stages of children's development, including the preoperational stage, and helps in the development of abstract thinking (Piaget, 1952). In addition, Vygotsky's sociocultural theory also points to the importance of imagination in learning and social interactions. Vygotsky believes that imagination helps children develop their cognitive and social skills through play and social interactions. He believes that imagination and play serve as tools for learning and problem solving (Vygotsky, 1978).

These theories help us gain a better understanding of imagination and its role in children's development.

Methodology

This research has adopted an interpretive and qualitative approach and the strategy used was narrative writing with a micro-strategy of prologue. In prologue, the narrator narrates a small story that happened in the past and recounts its effect on his behavior afterwards. This method is rooted in pragmatic epistemology. In fact, narrative requires plot and sequence and organization; but in prologue, our story is fragmented, cross-sectional and nonlinear. A small story deals with the stories of the lives of ordinary people, not heroes and great people. Therefore, it shows a picture of the real life of people on a part of the earth and matures our understanding of our own and others' lives. A prologue deals with a period in a person's life when it is no longer possible to say what "really" happened, but it provides the basis for our narratives; in other words, it has planted the seeds of our future behaviors (Bamberg, 2020). The participants were educators working in kindergartens (Kurdistan, Iran). For this purpose, a list of teachers in this region who had extensive experience in this field was received from the Education Department of Regions 1 and 2. 20 people, "11 men and 9 women", who were employed in the academic year 1402-1403, were invited to interview using consecutive or sequential and purposeful sampling until theoretical saturation was reached.

Results

After reviewing and eliminating irrelevant concepts, the themes were reduced to 60 basic themes. Finally, similar concepts and meanings were classified into a cluster, resulting in a total of 12 first-level organizing themes including context-oriented, application-oriented, interaction-oriented, scientific progress, creativity and innovation, mental flexibility, divergent thinking, tolerance of ambiguity, cognitive limitations, social culture, organizational barriers, psychological factors, etc. Again, all related first-level organizing themes were classified under 4 overarching themes.

Discussion

The present study was conducted to study teachers' narratives of the concept of imagination in a kindergarten environment. In this study, the

researchers considered three main questions: understanding and imagining the concept of imagination, basic capabilities and skills for cultivating the concept of imagination, and obstacles and challenges in the process of cultivating the concept of imagination to explore the concept of imagination in school and kindergarten environments. The degree of sufficient knowledge of how students work, and placing oneself in the context of the student, were among the most important meanings that showed the conceptualization of imagination. The results showed that four meta-narratives as "context-oriented, application-oriented, interaction-oriented, scientific progress" of understanding and imagining the concept of imagination were developed. Despite the diversity of meta-narratives, the basic skills for cultivating the concept of imagination require creativity and originality, mental flexibility, divergent thinking, and tolerance for ambiguity.

Conclusion

Significant Obstacles: Participants identified several key challenges, including cognitive limitations in children, societal and cultural influences that may hinder imaginative thinking, organizational barriers within educational settings, and psychological factors affecting both children and educators.

Acknowledgments

Hereby, I would like to express my sincere thanks and appreciation for the sincere cooperation of the respected instructors who provided valuable information and views to enrich this research.

معلمان به‌عنوان رهبران پرورش تخیل: نگاهی عمیق به روایت‌های شکل‌دهی دنیای ذهنی کودکان

جمال سلیمی *

نویسنده مسئول، دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: j.salimi@uok.ac.ir

سیروس مرادخواه

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: sirous.moradkhah@gmail.com

پرستو احمدحیدری

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: hidari75parastoo@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه روایت‌های معلمان از مفهوم تخیل در محیط مهدکودک انجام گردید. این پژوهش تفسیری و کیفی است که با راهبرد روایت‌نگاری و خرده راهبرد پیش روایت انجام شد. مشارکت‌کنندگان ۲۰ معلم مجرب «۱۱ مرد و ۹ زن» بودند. نمونه‌گیری به روش هدفمند (ناهمگن) با حداکثر تنوع انجام شد. همچنین برای گردآوری داده‌ها از یک منشور مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده گردید، که تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. افزون بر این، کدگذاری داده‌ها با استفاده از الگوی Brown and Clark (2012)، به روش تحلیل مضمون انجام گرفت و سرانجام داده‌های گردآوری شده با نرم‌افزار MAXQDA 20 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که چهار روایت تحت عناوین «بافت محور، تطبیق محور، تعامل محور، پیشرفت محور» از درک و تصور مفهوم تخیل قابل احصاء بود. با وجود گوناگونی روایت‌ها، مهارت‌های اساسی برای پرورش مفهوم تخیل مستلزم «خلاقیت و ابتکار، انعطاف‌پذیری ذهنی، تفکر واگرا و تحمل ابهام» است و نهایتاً تأکید آنان در ضمن چالش‌ها و موانع بر مفاهیمی نظیر «محدودیت‌های شناختی، فرهنگ اجتماعی، موانع سازمانی و عوامل روانی» بود که مشارکت‌کنندگان بدان تأکید می‌ورزیدند؛ بنابراین، بررسی و شناسایی این مضامین می‌تواند به درک بهتر مسیرهای پرورش تخیل و طراحی راهکارهای مؤثر برای مقابله چالش‌ها کمک کند.

کلیدواژه‌ها: تخیل، مهدکودک، معلم

استناد به این مقاله: سلیمی، جمال، مرادخواه، سیروس، و احمدحیدری، پرستو. (۱۴۰۵). معلمان به‌عنوان رهبران پرورش تخیل: نگاهی عمیق به روایت‌های شکل‌دهی دنیای ذهنی کودکان. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۱۰(۳۷)، ۱-۲۷.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.82632.1799>

مقدمه

تخیل، نیروی محرکه‌ای برای رشد همه‌جانبه کودکان است. در دنیایی که فناوری بر بسیاری از جنبه‌های زندگی حاکم است، تخیل به کودکان کمک می‌کند تا از طریق بازی‌های تخیلی، داستان‌سرایی و کاوش در دنیای خیال، مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی خود را تقویت کنند. تخیل، نه تنها ابزاری برای سرگرمی، بلکه کلیدی برای درک بهتر خود و جهان اطراف است (Jäppinen & Ciussi, 2016). تخیل به‌عنوان یک عنصر ضروری در فرآیند یادگیری و رشد کودکان، نقش مهمی در توسعه خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها ایفا می‌کند. در محیط‌های آموزشی مانند مهد کودک، تخیل می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای تقویت تفکر خلاق و حل مسئله عمل کند. مریان آموزشی با استفاده از فعالیت‌های متنوع، از جمله بازی‌های تخیلی و داستان‌گویی، قادرند به پرورش تخیل کودکان کمک کنند (Maroom, 2020). ویگوتسکی نیز به نقش اجتماعی تخیل در یادگیری اشاره کرده و بر اهمیت تعاملات اجتماعی در توسعه تخیل تأکید دارد (Vygotsky, 2016). تخیل به‌عنوان یکی از ویژگی‌های برجسته روانی کودکان، نقش بسیار مهمی در فرآیند رشد و توسعه آن‌ها ایفا می‌کند (Johnson et al., 2023) این توانایی به کودکان امکان می‌دهد تا دنیای اطراف خود را از زوایای مختلف مشاهده کرده و تجربیات جدیدی را خلق کنند. تخیل نه تنها به‌عنوان ابزاری برای بازی و سرگرمی عمل می‌کند، بلکه به توسعه مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی کودکان نیز کمک می‌کند (Smith & Lee, 2022). با توجه به این اهمیت، بررسی مفهوم تخیل و چگونگی پرورش آن در کودکان، از جمله موضوعات اصلی مقاله حاضر است. در این مقاله، به بررسی ابعاد مختلف تخیل، تأثیر آن بر یادگیری و توسعه اجتماعی کودکان و همچنین روش‌های آموزشی مؤثر در پرورش این ویژگی خواهیم پرداخت.

محیط مهد کودک باید به گونه‌ای طراحی شود که تخیل کودکان را تحریک کند. میلر و المون نشان می‌دهند که فعالیت‌های هنری، بازی‌های تخیلی و داستان‌گویی می‌توانند به تقویت تخیل و خلاقیت کودکان کمک کنند (Miller & Almon, 2019). بسیاری از مریان تلاش می‌کنند تا با استفاده از روش‌های خلاقانه و فعالیت‌های مشارکتی، فضایی ایجاد کنند که در آن تخیل کودکان شکوفا شود. تحلیل کیفی تجربیات مریان می‌تواند به شناسایی بهترین شیوه‌ها و استراتژی‌ها در این زمینه کمک کند (Fisher, 2020). مریان آموزشی

نقش حیاتی در پرورش تخیل کودکان دارند. آن‌ها با ایجاد محیط‌های خلاقانه و جذاب، استفاده از روش‌های آموزشی متنوع مانند داستان‌گویی و بازی‌های نقش‌آفرینی و تشویق به بیان احساسات، می‌توانند به تحریک تخیل و خلاقیت کودکان کمک کنند. این فرآیند به کودکان این امکان را می‌دهد که ایده‌ها و احساسات خود را آزادانه بیان کنند و مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند (Jäppinen & Ciussi, 2016). تخیل یکی از مهم‌ترین جنبه‌های رشد روانی کودکان است که تأثیرات عمیقی بر یادگیری و توسعه اجتماعی آن‌ها دارد. مبانی نظری تخیل شامل چندین نظریه و رویکرد است که به بررسی چگونگی شکل‌گیری و تأثیرات آن در زندگی کودک می‌پردازند. نظریه‌های مرتبط با تخیل در محیط مهد کودک: نظریه پیاژه: ژان پیاژه، روان‌شناس سوئیسی، نظریه خود را بر پایه مراحل رشد شناختی کودکان بنا کرده است. او تخیل را به‌عنوان بخشی از مرحله پیش عملیاتی (۲ تا ۷ سالگی) در نظر می‌گیرد. در این مرحله، کودکان قادر به تفکر نمادین هستند و می‌توانند از نشانه‌ها و نمادها برای نمایندگی چیزها استفاده کنند. تخیل به کودکان این امکان را می‌دهد که دنیای واقعی را بازسازی کنند و تجربیات جدید را از طریق بازی و داستان‌گویی خلق کنند (Piaget, 2015). نظریه ویگوتسکی: لئونتی ویگوتسکی، روان‌شناس روسی، بر اهمیت تعاملات اجتماعی در توسعه تخیل تأکید دارد. او معتقد است که یادگیری و توسعه شناختی در بستر تعاملات اجتماعی و فرهنگی رخ می‌دهد. ویگوتسکی مفهوم «منطقه توسعه نزدیک» را معرفی می‌کند که به فاصله بین آنچه کودک به تنهایی می‌تواند انجام دهد و آنچه با کمک دیگران می‌تواند انجام دهد، اشاره دارد (Vygotsky, 2016). به این ترتیب، تخیل در محیط‌های اجتماعی و تعاملی تقویت می‌شود و مربیان می‌توانند با تسهیل این تعاملات، به رشد تخیل کودکان کمک کنند. نظریه بازی: نظریه بازی به اهمیت بازی در توسعه تخیل و یادگیری کودکان اشاره دارد. بازی به‌عنوان یک فعالیت طبیعی برای کودکان، فضایی را فراهم می‌کند که در آن می‌توانند ایده‌ها و تصورات خود را آزمایش کنند. این نظریه بر این باور است که بازی‌های تخیلی به کودکان این امکان را می‌دهد که نقش‌های مختلف را امتحان کنند و از طریق آن‌ها مهارت‌های اجتماعی و عاطفی را توسعه دهند (Brock & Rankin, 2019). این رویکرد به مربیان این امکان را می‌دهد که با ارائه الگوهای مثبت و فعالیت‌های مشترک، تخیل و خلاقیت کودکان را تقویت کنند. تخیل به‌عنوان یک عنصر کلیدی در یادگیری و رشد اجتماعی کودکان در سال‌های اخیر توجه

زیادی را به خود جلب کرده است این مقاله به تحلیل کیفی تجارب مربیان آموزشی در زمینه تخیل در مهد کودک می‌پردازد و به بررسی چگونگی تأثیر این تجربیات بر روی کودکان می‌پردازد. با توجه به اهمیت تخیل در یادگیری، سؤالاتی درباره چگونگی پرورش و حمایت از این قابلیت در مهد کودک‌ها مطرح می‌شود. مربیان با استفاده از روش‌های مختلف، می‌توانند به تقویت تخیل کودکان کمک کنند؛ اما چگونه این تجربیات و استراتژی‌ها به تقویت تخیل در کودکان منجر می‌شود؟ در نهایت، این پژوهش نشان می‌دهد که توجه به تخیل و بازی در برنامه‌های آموزشی ضروری است، اما باید به چالش‌ها و محدودیت‌های موجود نیز پرداخته شود؛ بنابراین، تحلیل تجارب مربیان آموزشی در این زمینه می‌تواند به شناسایی بهترین شیوه‌ها و استراتژی‌ها برای پرورش تخیل در مهد کودک کمک کند. این تحقیق می‌تواند به بهبود روش‌های آموزشی و ایجاد محیط‌های یادگیری خلاقانه‌تر برای کودکان منجر شود. همچنین، به مربیان کمک می‌کند تا درک بهتری از نقش خود در پرورش تخیل و خلاقیت در کودکان داشته باشند تجربیات مربیان آموزشی در پرورش تخیل کودکان می‌تواند به‌طور کیفی مورد بررسی قرار گیرد. مربیان با چالش‌هایی مانند کمبود منابع، فشارهای آموزشی و نیاز به انطباق با برنامه‌های درسی مواجه هستند.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده است که عبارت‌اند از: علیزاده (۱۴۰۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «نقش تخیل در یادگیری کودکان» با استفاده از روش تحلیل محتوا به این نتیجه رسید که تخیل به‌عنوان یک ابزار حیاتی در یادگیری مفاهیم پیچیده در مهد کودک‌ها عمل می‌کند. این تحقیق نشان می‌دهد که چگونه تخیل می‌تواند به کودکان کمک کند تا مفاهیم جدید را به شیوه‌ای خلاقانه و مؤثر یاد بگیرند. حسینی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر بازی‌های تخیلی بر توسعه اجتماعی کودکان» با روش پژوهش میدانی به این نتیجه رسید که بازی‌های تخیلی به بهبود مهارت‌های اجتماعی و عاطفی کودکان کمک می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تعاملات اجتماعی در حین بازی می‌تواند به تقویت روابط بین کودکان و ایجاد احساس همدلی در آن‌ها منجر شود. مهدوی (۱۳۹۸) نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «تخیل و خلاقیت در آموزش پیش‌دبستانی» با استفاده از روش تحلیل کیفی به این نتیجه رسید که محیط‌های آموزشی که تخیل را تشویق می‌کنند، به رشد خلاقیت کودکان کمک می‌کنند. این تحقیق بر اهمیت ایجاد فضایی خلاقانه در مهد کودک‌ها تأکید

دارد که به کودکان اجازه می‌دهد تا ایده‌ها و تصورات خود را آزادانه بیان کنند در مطالعه‌ای (Smith, 2022) تحت عنوان «نقش تخیل در آموزش پیش‌دستانی» با روش تحقیق تجربی به این نتیجه رسید که تخیل به‌عنوان یک عامل کلیدی در یادگیری و توسعه اجتماعی کودکان عمل می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد که تخیل نه تنها به یادگیری مفاهیم کمک می‌کند، بلکه به تقویت مهارت‌های اجتماعی نیز می‌انجامد. در پژوهشی (Johnson, 2020) با عنوان «بازی و تخیل: سنگ‌بنای یادگیری» با استفاده از روش مطالعه موردی به این نتیجه رسید که بازی‌های تخیلی به تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی کودکان کمک می‌کنند. این تحقیق بر این نکته تأکید می‌کند که بازی نه تنها سرگرمی است، بلکه ابزاری برای یادگیری و توسعه است. افزون بر این در پژوهشی (Brown, 2018) تحت عنوان «تخیل در دوران کودکی: یک دیدگاه روان‌شناختی» با روش تحلیل متنی به این نتیجه رسید که تخیل در دوران کودکی به‌عنوان یک فرایند روان‌شناختی مهم در توسعه شخصیت و هویت کودک عمل می‌کند. بررسی‌های انجام شده در ایران و سایر کشورها حاکی از آن است که تخیل نقش محوری در فرآیند یادگیری و رشد کودکان ایفا می‌کند. این مطالعات بر اهمیت تخیل در درک مفاهیم، توسعه اجتماعی و رشد خلاقیت تأکید دارند.

روش

این پژوهش رویکردی تفسیری و کیفی اتخاذ کرده است و راهبرد بکار گرفته شده روایت‌نگاری با خرده راهبرد پیش‌روایت بود. در پیش‌روایت روش کار بدین صورت است که راوی، داستانی خرد را که در گذشته روی داده است روایت کرده و اثر آن را بر رفتار خود پس از آن بازگو می‌کند. این روش ریشه در دانش‌شناسی پراگماتیسمی دارد. در واقع، روایت نیازمند پی‌رنگ است و توالی و سازمان در آن؛ ولی در پیش‌روایت، داستان ما تکه‌تکه و مقطعی و غیرخطی است. داستان خرد به داستان‌های زندگی انسان‌های معمولی می‌پردازد نه قهرمانان و بزرگان، از این رو، تصویری از زندگی واقعی مردم را بر روی بخشی از زمین نشان داده و فهم ما را از زندگی خود و دیگران پخته می‌گرداند. پیش‌روایت به برهه‌ای از زندگی فرد می‌پردازد که دیگر نمی‌توان گفت «واقعاً» چه روی داده ولی زمینه‌ساز روایت‌های ما است؛ و به دیگر سخن، بذر رفتارهای آینده ما را در خود کاشته است (Bamberg, 2020).

مشارکت‌کنندگان: مشارکت‌کنندگان این پژوهش مربیان شاغل در مهدکودک (کردستان) بودند، برای این کار از سوی آموزش و پرورش ناحیه ۱ و ۲ فهرستی از معلمان این منطقه که تجربیات زیادی در این عرصه داشتند، دریافت گردید که ۲۰ نفر «۱۱ مرد و ۹ زن» از آنان که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ شاغل بودند، به روش نمونه‌گیری متوالی یا متواتر و هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری دعوت به مصاحبه شدند. ملاک و معیار انتخاب آنان، داشتن تجربه‌های ژرف محیط مهدکودک بود. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	سن	جنسیت	سابقه کاری	مدرک تحصیلی
۱	۵۳	مرد	۸	کارشناسی
۲	۳۲	زن	۶	کارشناسی ارشد
۳	۳۷	مرد	۷	کارشناسی
۴	۵۸	مرد	۵	کارشناسی
۵	۴۳	مرد	۹	کارشناسی
۶	۴۱	زن	۵	کارشناسی ارشد
۷	۵۰	مرد	۶	کارشناسی
۸	۴۷	زن	۸	کارشناسی
۹	۴۳	مرد	۵	کارشناسی
۱۰	۳۷	زن	۵	کارشناسی
۱۱	۴۸	زن	۹	کارشناسی
۱۲	۳۵	زن	۶	کارشناسی
۱۳	۴۴	مرد	۸	کارشناسی ارشد
۱۴	۴۹	زن	۷	کارشناسی
۱۵	۳۵	مرد	۵	کارشناسی
۱۶	۳۳	زن	۶	دکتری
۱۷	۲۸	زن	۳	کارشناسی
۱۸	۴۸	مرد	۷	دکتری
۱۹	۴۰	مرد	۵	کارشناسی ارشد
۲۰	۳۲	مرد	۴	کارشناسی

جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از شکلی از مصاحبهٔ روایتی که دوره‌ای خوانده می‌شود بهره گرفته شد. پرسش‌راهناداز روایت، پرسش از یک تجربهٔ

تکان‌دهنده در محیط مدرسه بود که به یک تصمیم‌گیری فرهنگی انجامیده و اثر آن تصمیم نقشی ماندگار برکنش‌های شخص معلم داشته است. پس از بازگویی روایت اصلی، پرسش‌های مکمل دیگری مطرح شد تا آن بخش‌هایی که ناقص بوده روشن شود. سرانجام در این فرایند مرحله سنجش‌گری آغاز شد در آن مصاحبه‌شونده با پرسش‌سؤالاتی برای تفسیر نظری آنچه رخ داده، به چالش کشیده می‌شد. همچنین یک مصاحبه نیمه ساختاریافته برای دسترسی به اطلاعات و دسترسی عمیق در مورد این پدیده انجام شد که به تیم تحقیقاتی فرصت بیشتری برای توضیح بیشتر در مورد موضوع می‌دهد و به ما امکان می‌دهد سؤالات بیشتری بپرسیم؛ بنابراین، یک پروتکل مصاحبه بر اساس سه سؤال اصلی پژوهش زیر به‌عنوان ابزار اکتشافی در این تحقیق تدوین شد:

- مشارکت‌کنندگان چه تصویری از مفهوم تخیل دارند؟ (تصور)
 - چه توانمندی‌ها و مهارت‌هایی اساسی در پی پرورش تخیل توسط مشارکت‌کنندگان گزارش شده است؟
 - بر پایه روایت‌های معلمان موانع و چالش‌های موجود در پی پرورش تخیل کدام‌اند؟
- از تحلیل مضامین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به دنبال یک فرآیند شش مرحله‌ای بهره گرفته شد که بر اساس آن تلاش گردید تا مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر استخراج گردد، همچنین این روش در ابتدا توسط Brown and Clark (2012) توسعه یافت. این فرآیند منجر به آشنایی، کدگذاری، تولید مضامین، بررسی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و درنهایت تهیه گزارش شش مرحله‌ای است که آن‌ها برای جمع‌بندی مناسب داده‌ها معرفی کردند.
- فرایند: فرآیند کدگذاری داده‌ها با استفاده الگوی Brown and Clark (2012) انجام گرفت. این الگو چهارچوبی است که برای تحلیل مضمون استفاده می‌شود. مراحل این نوع الگو در تحقیق حاضر را می‌توان در مراحل زیر خلاصه کرد.
۱. فایل‌های صوتی ضبط‌شده کلمه به کلمه رونویسی شدند.
 ۲. رونوشت‌ها جمله به جمله مورد مطالعه قرار گرفتند و تمام جملات و عبارات معنادار و مرتبط برجسته شدند.
 ۳. مضامین اساسی از مفاهیم برجسته مرتبط با موضوع اصلی ایجاد گردید.
 ۴. مضامین احتمالی از یادداشت‌های و نکات به‌دست آمده از مصاحبه‌ها استخراج گردید.

۵. با استفاده از تحلیل مقایسه‌ای میزان همخوانی بین مضامین و کدها کنترل شد.

۶. به منظور خلاصه کردن دقیق تعداد زیادی از کدها، مضامین هر سؤال به مضامین اصلی، مضامین سازمان‌دهنده اول، مضامین دوم و یک مضمون فراگیر نهایی با استفاده از چارچوب آترید-استیرلینگ برای تحلیل موضوعی طبقه‌بندی شد (Attride-Stirling, 2001).

تعداد جملات یا مفاهیم معنادار به دست آمده در مجموع ۸۰ مورد بود که به دلیل حذف مفاهیم نامربوط به ۶۰ مضامین پایه کاهش یافت. در نهایت، مفاهیم و معانی مشابه در قالب یک خوشه طبقه‌بندی شدند که در مجموع ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده سطح اول شامل بافت محور، تطبیق محور، تعامل محور، پیشرفت علمی، خلاقیت و ابتکار، انعطاف‌پذیری ذهنی، تفکر واگرا، تحمل ابهام، محدودیت‌های شناختی، فرهنگ اجتماعی، موانع سازمانی، عوامل روانی، مجدداً، تمام مضامین سازمان‌دهنده سطح اول مرتبط، تحت ۴ مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند.

اعتبارسنجی: پایایی ابزار این تحقیق با استفاده از چارچوب Lune and Berg (2017) انجام گرفت و همچنین برای روش پایایی بین ارزیاب‌ها بررسی شد که میزان توافق بین کدگذاران را تعیین می‌کند و هرگونه سوگیری را که هر فردی ممکن است برای امتیازدهی به همراه داشته باشد به حداقل می‌رساند (Creswell, 2011). علاوه بر این، از ضریب کاپای کوهن برای اندازه‌گیری میزان توافق استفاده شد که به وسیله آن ما به دنبال معنای ژرف از دیدگاه مشارکت‌کنندگان بودیم که نتیجه آن ($K = 0/83$) بود که مناسب بود (Landis & Koch, 1997). افزون بر این، برای استخراج معانی عمیق از مصاحبه‌های ضبط‌شده، اعضای تیم تحقیقاتی به صورت جداگانه واحدهای معنا، کدها و مضامین را علامت‌گذاری کرده و آن‌ها را با یافته‌های دیگران مقایسه کردند تا به توافق برسند. همچنین برای بررسی اعتبار و روایی پژوهش حاضر از اعتبار نظری و روایی تفسیری استفاده شده است. اعتبار نظری بیان‌کننده میزان تناسب تبیین نظری حاصل از مطالعه پژوهشی، با داده‌های گردآوری‌شده و از این رو معتبر و قابل دفاع بودن آن داده‌ها است. همچنین از روایی تفسیری برای بازنمایی دقیق مفهوم یک مشارکت‌کننده به موضوع مورد مطالعه داده است استفاده شده است. به طور مشخص‌تر، روایی تفسیری به درجه‌ای که نگرش، افکار، احساسات، نیت و تجربیات مشارکت‌کننده به طور دقیق توسط محقق درک و گزارش می‌شود، ارتباط دارد. مهم‌ترین استراتژی برای کسب روایی تفسیری، بازخورد مشارکت‌کننده است. در این پژوهش، یافته‌ها با ارجاعات مکرر به

مشارکت کنندگان و بازخورد نظرات آن‌ها پیش رفته است. همچنین نتایج یافته‌ها با سایر مطالعات انجام شده در رابطه با موضوع مقایسه شده است. داده‌های حاصل از نظر تئوری مورد مطالعه قرار گرفته و پارها بازبینی شدند. بر اساس سؤالات تحقیق، در این بخش، مضامین فراگیر را به همراه مضامین سازمان‌دهنده سطح اول و دوم مرتبط که در جداول ۲ تا ۴ خلاصه شده است، مورد بحث قرار می‌دهیم. شبکه مضمون نهایی (شکل ۱).

یافته‌ها

پس از برگزاری مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن‌ها، مراحل مربوط به کدگذاری انجام شد. مضامین به دست آمده بر اساس تعداد زیادی از مصاحبه‌ها و همگی با توجه به نقل قول‌های مشارکت کنندگان است، اما امکان اشاره به تمام آن‌ها در این مقاله وجود ندارد و برای تفسیر هر مضمون برای نمونه فقط به مواردی از آن‌ها اشاره شده است.

سؤال اول پژوهش: مشارکت کنندگان چه تصویری از مفهوم تخیل دارند؟ (تصور) مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده سطح اول و سازمان‌دهنده سطح دوم و نمونه‌هایی از مضامین پایه بر اساس پاسخ مشارکت کنندگان در جدول ذیل آمده است.

جدول ۲. درک و تصور مفهوم تخیل

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده سطح دوم	مضامین سازمان دهنده سطح اول	نمونه‌هایی از مضامین پایه
تخیل در محیط مهدکودک	درک و تصور مفهوم تخیل	بافت محور	توجه به محیط آموزش و تأثیر آن بر یادگیری، درک شرایط و بافت مسئله برای پیدا کردن راه‌حل، انطباق با سیاق و موقعیت‌های مختلف، پاسخگویی به نیازها و الزامات محیطی، سازگاری با شرایط در حال تغییر
		تطبیق محور	انعطاف‌پذیری در مواجهه با چالش‌ها، تغییر رویکرد به هنگام مواجهه با محدودیت‌ها، سازگاری با قوانین و هنجارهای اجتماعی، پذیرش محدودیت‌ها و تلاش برای کنار آمدن با آن‌ها، بهره‌گیری از راهبردهای مناسب برای کنار آمدن با شرایط
		تعامل محور	پیوند نزدیک تخیل و خلاقیت، نقش تخیل در فرآیند خلق ایده‌های جدید، توانایی تصویرسازی

مضمون	مضامین سازمان	مضامین سازمان	نمونه‌هایی از مضامین پایه
فراگیر	دهنده سطح دوم	مضامین سازمان	دهنده سطح اول
ذهنی برای خلق نوآوری‌ها، اهمیت تخیل در رشد و بالندگی خلاقیت،			
نقش تخیل در کشف و ابداعات علمی، نقش تخیل در پیشرفت فناوری‌های نوین، به چالش کشیدن اندیشه‌های موجود با تخیل، بهره‌گیری از تخیل در طراحی و مهندسی،...			
پیشرفت محور			
نقش تخیل در کشف و ابداعات علمی، نقش تخیل در پیشرفت فناوری‌های نوین، به چالش کشیدن اندیشه‌های موجود با تخیل، بهره‌گیری از تخیل در طراحی و مهندسی،...			

بافت محور: طبق نظر مشارکت‌کنندگان تخیل در واقع مفهومی است که عمیقاً در بافت اجتماعی و فرهنگی ریشه دارد. تخیل، متأثر از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی است که در آن شکل می‌گیرد. نوع تفکر و تخیل افراد در هر جامعه‌ای، تحت تأثیر ارزش‌ها، باورها و هنجارهای آن جامعه قرار دارد. به عبارت دیگر، بافت و زمینه‌ای که فرد در آن زندگی می‌کند، بر چگونگی تخیل وی تأثیرگذار است. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۳ «زن»: بدین شیوه اذعان کرد: «من فکر می‌کنم تخیل کودکان تحت تأثیر محیط پیرامون خود شکل می‌گیرد. فضای بازی و محیط آموزشی کودکان نقش بسزایی در شکل‌گیری و تقویت تخیل آن‌ها دارد. معلم مهد کودک، فضای بازی و محیط آموزشی کودکان نقش بسزایی در شکل‌گیری و تقویت تخیل آن‌ها دارد...»

تطبیق محور: مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که کودکان از طریق بازی‌های نمایشی و تقلید از دیگران، توانایی‌های تخیلی خود را توسعه می‌بخشند. در این فرایند، آن‌ها نقش‌های متفاوتی را ایفا کرده و با تجسم خود در موقعیت‌های مختلف، ایده‌های نوینی را شکل می‌دهند. این بازی‌های نقش‌آفرینی به کودکان کمک می‌کند تا ظرفیت‌های خلاقانه خود را پرورش دهند و از تخیل برای حل چالش استفاده کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ «زن» بیان داشت: «شرایط جدید و چالش‌برانگیز کنار بیان و راه‌حل‌های نوآورانه ارائه دهد. فرد با استفاده از تخیل، می‌تونه از چارچوب‌های ذهنی موجود فراتر بره و به طرح‌ها و ایده‌های جدید دست یابد. تخیل، توانایی سازگاری با محیط متغیر را به ما می‌دهد و به ما کمک می‌کنه تا با چالش‌های زندگی روبرو شویم.»

تعامل محور: بر اساس نظرگاه مشارکت‌کنندگان تخیل کودکان در ارتباط و تعامل با همسالان و بزرگ‌سالان شکل می‌گیرد. وقتی کودکان با یکدیگر تعامل داشته و

بازخوردهایی از بزرگ‌ترها دریافت می‌کنند، توانایی‌های تخیلی آن‌ها توسعه پیدا می‌کند. در این تعاملات، کودکان ایده‌های خود را با دیگران در میان می‌گذارند و از نظرات آن‌ها الهام می‌گیرند. این تبادل افکار و تجربیات، موجب غنی‌تر شدن قوه تخیل کودکان می‌شود. گفته مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ «مرد» در این باره جالب توجه است «در طول سال‌های تدریس خودم، به وضوح دریافته‌ام که روش‌های آموزشی تعامل محور، تأثیر شگرفی بر یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان دارن. وقتی به جای صرفاً انتقال اطلاعات، فضایی فعال و مشارکتی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنم که در آن بتوانند با یکدیگر و با من به بحث و تبادل نظر بپردازند، متوجه میشم که درک مفاهیم برای آن‌ها آسان‌تر میشه و به موضوعات عمیق‌تر نفوذ میکنه. این رویکرد تعاملی، باعث میشه دانش‌آموزان نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری خود...».

پیشرفت محور: تخیل کودکان به درک بهتر مفاهیم علمی و حل خلاقانه‌تر مسائل کمک می‌کند. وقتی کودکان از قوه تخیل خود استفاده می‌کنند، می‌توانند مفاهیم علمی را به شکل ملموس‌تری درک کرده و ایده‌های نوآورانه‌تری را برای حل مسائل ارائه دهند. این نشان می‌دهد که تخیل، نقش کلیدی در یادگیری و پیشرفت علمی کودکان ایفا می‌کند و باید به عنوان یک ابزار قدرتمند آموزشی مورد توجه قرار گیرد. مصاحبه شماره ۱۸ «مرد» بدین شیوه اذعان داشت: «من فکر می‌کنم وقتی کودکان در مهدکودک آزادانه به بازی و تخیل می‌پردازند، همواره شگفت‌زده میشن که چگونه این فرایند به درک بهتر مفاهیم علمی و حل خلاقانه‌تر مسائل توسط آن‌ها منجر میشه...».

سؤال دوم پژوهش: چه توانمندی‌ها و مهارت‌هایی اساسی در پی پرورش تخیل توسط مشارکت کنندگان گزارش شده است؟ (توانمندی‌ها)

مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده سطح اول و سازمان‌دهنده سطح دوم و نمونه‌هایی از مضامین پایه بر اساس پاسخ مشارکت کنندگان در جدول ذیل آمده است.

جدول ۳. توانمندی‌ها و مهارت‌های اساسی برای پرورش مفهوم تخیل

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول	نمونه‌هایی از مضامین پایه
تخیل در محیط مهدکودک	توانمندی‌ها و مهارت‌های اساسی برای پرورش مفهوم تخیل	خلاقیت و ابتکار	تولید ایده‌های نو و متنوع، بیرون آمدن از چارچوب‌های ذهنی محدود، ارائه راه‌حل‌های خلاقانه برای مسائل، تصور و تجسم موقعیت‌های جدید،

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول	نمونه‌هایی از مضامین پایه
	انعطاف‌پذیری ذهنی		توانایی تغییر دیدگاه و زاویه‌نگاه، پذیرش دیدگاه‌ها و ایده‌های متنوع، بهره‌گیری از رویکردهای مختلف برای حل مسئله، توانایی انطباق با شرایط متغیر، طرح سؤالات چندگانه و متفاوت، بررسی جنبه‌های مختلف یک موضوع، تولید ایده‌های متنوع و متفاوت، دیدن ارتباطات و پیوندهای جدید...
	تفکر واگرا		طرح سؤالات چندگانه و متفاوت، بررسی جنبه‌های مختلف یک موضوع، تولید ایده‌های متنوع و متفاوت، دیدن ارتباطات و پیوندهای جدید...
	تحمل ابهام		تحمل عدم قطعیت و ابهام، آمادگی برای امتحان کردن ایده‌های جدی، مدیریت ترس از شکست و خط، دلیرانه مواجهه‌شدن با چالش‌ها،

خلاقیت و ابتکار: مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند خلاقیت و ابتکار به توانایی فرد در ایجاد ایده‌ها، راه‌حل‌ها و محصولات جدید و منحصر به فرد اشاره دارد. همان‌طور که رایبیز اشاره می‌کند این فرآیند شامل ترکیب و دگرگون‌سازی اطلاعات موجود به شکل خلاقانه برای ایجاد چیزی متمایز است (Robinson, 2011). خلاقیت و ابتکار نقش مهمی در پیشرفت و نوآوری در تمامی حوزه‌های علمی، هنری و فناوری ایفا می‌کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۵ «مرد» بدین شیوه اذعان کرد: «مشاهده می‌کنم که وقتی فضایی امن و آزاد برای کودکان ایجاد می‌کنیم تا بتوانند به‌طور آزادانه ایده‌ها و افکار خود را بیان کنند، آن‌ها قادر به خلق راه‌حل‌های جدید و خلاقانه‌ای برای مسائل مختلف می‌شوند. این توانایی خلاقانه کودکان نه تنها به پیشرفت و نوآوری در آینده آن‌ها کمک خواهد کرد، بلکه همچنین باعث می‌شود تا آن‌ها به شکل فعال‌تری در یادگیری مشارکت کنند و مفاهیم را بهتر درک کنند؛ بنابراین به‌عنوان معلمان باید بستری را فراهم کنیم که خلاقیت و ابتکار کودکان را تقویت و پرورش دهد...»

انعطاف‌پذیری ذهنی: بر اساس گفته مصاحبه‌شوندگان انعطاف‌پذیری ذهنی به توانایی تغییر و انعطاف در نحوه تفکر و دیدگاه‌ها اشاره دارد. این ویژگی ذهنی به افراد اجازه می‌دهد تا به مسائل و موقعیت‌ها از زوایای مختلف نگاه کرده و راه‌حل‌های متنوع و خلاقانه‌تری ارائه دهند. انعطاف‌پذیری ذهنی یک مهارت شناختی مهم است که به‌ویژه برای کودکان اهمیت

زیادی دارد و باید از همان ابتدا در محیط مهد کودک تقویت شود تا آن‌ها بتوانند در آینده با تفکر انعطاف‌پذیر و خلاق به مسائل پاسخ دهند. مصاحبه‌شونده شماره ۴ «مرد» چنین گفت: «ما در مهد کودک همواره سعی می‌کنیم به کودکان کمک کنیم تا توانایی انعطاف‌پذیری ذهنی خود را پرورش دهند. این مهارت به آن‌ها کمک می‌کند تا با چالش‌ها روبرو شوند و راه‌حل‌های خلاقانه‌تری ارائه دهند. ما با ایجاد فضای بازی و فعالیت‌های متنوع سعی می‌کنیم ذهن کودکان را انعطاف‌پذیر و چابک نگه‌داریم تا آن‌ها در آینده بتوانند به شکل خلاقانه‌تری با مسائل مختلف مواجه بشن...»

تفکر واگرا: پاسخ مشارکت‌کنندگان بیانگر این بود که تفکر واگرا به توانایی تولید ایده‌ها و راه‌حل‌های متنوع و خلاقانه برای یک مسئله یا چالش اشاره دارد. این نوع تفکر در مقابل تفکر همگرا قرار دارد که بر یافتن بهترین راه‌حل ممکن تمرکز دارد. همان‌طور که گفته شد، تفکر واگرا با انعطاف‌پذیری ذهنی مرتبط است. چراکه افراد با انعطاف‌پذیری ذهنی بالا می‌توانند از زوایای مختلف به مسائل نگاه کرده و ایده‌های متنوعی را ارائه دهند. به‌عنوان مثال، در یک مطالعه که توسط Guilford (1950) انجام شد، محققان دریافتند که افراد با ذهن شفاف در تکالیف تفکر واگرا عملکرد بهتری داشتند (Guilford, 1950). اظهار مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ «زن» در این باره جای تأمل است: «در مهد کودک، وقتی کودکان انعطاف‌پذیری ذهنی بالایی داشته باشند، می‌توانند به راحتی از زوایای مختلف به مسائل نگاه کنند و ایده‌های متنوعی را ارائه دهند...».

تحمل ابهام: مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند تحمل ابهام به توانایی فرد در پذیرش و کار کردن با وضعیت‌های مبهم و نامشخص اشاره دارد. افرادی که تحمل ابهام بالایی دارند، راحت‌تر می‌توانند با عدم قطعیت‌ها و ناشناخته‌ها کنار بیایند و حتی آن‌ها را به‌عنوان فرصتی برای خلاقیت ببینند. برعکس، افرادی با تحمل ابهام پایین معمولاً ترجیح می‌دهند که در محیط‌های قطعی و کاملاً مشخص کار کنند و در مواجهه با ابهام و عدم اطمینان احساس ناراحتی و ناامنی می‌کنند. تحمل ابهام نقش مهمی در توانایی فرد برای تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت دارد. افرادی که تحمل ابهام بالایی دارند، اغلب در این زمینه‌ها عملکرد بهتری دارند. اظهارات مصاحبه‌شونده شماره «۲» زیر در این راستا بدین شیوه بود: «در مهد کودک، ما همواره تلاش می‌کنیم تا به کودکان کمک کنیم تا با ابهام و عدم قطعیت‌های پیرامون خود راحت‌تر کنار بیان. چراکه معتقدیم این مهارت، یکی از پایه‌های اساسی برای

رشد خلاقیت و تفکر انتقادی آن‌هاست. وقتی کودکان به راحتی بتونن با چیزهای ناشناخته و مبهم کنار بیان، میتونن به راحتی خارج از چارچوب‌های ذهنی معمول به مسائل نگاه کنن و ایده‌های نو و خلاقانه‌ای ارائه دهند. این امر نه تنها به تقویت قدرت حل مسئله آن‌ها کمک می‌کنه، بلکه همچنین به پرورش تفکر انتقادی و روحیه کنجکاوی آنان نیز کمک می‌کنه...».

سؤال سوم پژوهش: بر پایه روایت‌های معلمان موانع و چالش‌های موجود در پی پرورش تخیل کدام‌اند؟ (چالش‌ها)

مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده سطح اول و سازمان‌دهنده سطح دوم و نمونه‌هایی از مضامین پایه بر اساس پاسخ مشارکت‌کنندگان در جدول ذیل آمده است.

جدول ۴. موانع و چالش‌های موجود در فرایند پرورش تخیل

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول	نمونه‌هایی از مضامین پایه
		محدودیت‌های شناختی	بسته شدن ذهن به ایده‌های جدید، تسلیم شدن به الگوهای فکری محدود، ترس از خطا و تجربه‌های ناآشنا، عدم توانایی در تجسم و تصور امکانات جدید،
		فرهنگ اجتماعی	انتظارات و انتظارات محدودکننده جامعه، حاکمیت فرهنگ سنتی و تثبیت شده، کمبود حمایت‌های اجتماعی و اقتصادی، رویکردهای آموزشی مبتنی بر حفظ و تکرار،...
تخیل در محیط مهدکودک	موانع و چالش‌های موجود در فرایند پرورش مفهوم تخیل	موانع سازمانی	فقدان فضای کاری مناسب و خلاق، محدودیت‌های بودجه‌ای و منابع، نبود، سازوکارهای ارزیابی خلاقیت، تمرکززدایی و فقدان ساختارهای پشتیبان،
		عوامل روانی	ترس از شکست و اجتناب از ریسک‌پذیری، نداشتن اعتمادبه‌نفس و انگیزش درونی، عادت به تفکر انتقادی و نقادی، تحمل پایین در برابر ابهام و تغییر،

محدودیت‌های شناختی: محدودیت‌های شناختی به عنوان یکی از موانع مهم در فرایند پرورش تخیل شناخته می‌شوند. این مفهوم به محدودیت‌های ذاتی توانایی‌های شناختی انسان

اشاره دارد که بر پردازش اطلاعات و تولید ایده‌های جدید تأثیر می‌گذارد. محدودیت‌هایی همچون ظرفیت محدود حافظه کاری، پردازش محدود اطلاعات هم‌زمان، سوگیری‌های شناختی و تفکر ریشه‌دار در تجربیات گذشته، می‌تواند مانع بر سر راه تخیل و خلاقیت باشند. شناخت این محدودیت‌ها و تلاش برای غلبه بر آن‌ها از طریق روش‌های مختلف، می‌تواند به پرورش تخیل و خلاقیت کمک کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ «زن» بدین شیوه بیان داشت: «محدودیت‌های کودکان همواره یکی از چالش‌های اصلی ما در پرورش خلاقیت و تخیل آن‌هاست. با توجه به ظرفیت محدود حافظه کوتاه‌مدت، سرعت پردازش اطلاعات و سوگیری‌های متعددی که در کودکان وجود دارد، ما باید روش‌های خاصی را به کار ببریم تا بتوانیم تخیل و ایده‌پردازی آن‌ها را تقویت کنیم. این امر نیازمند صبر، خلاقیت و بهره‌گیری از تکنیک‌های مختلف آموزشی است».

فرهنگ اجتماعی: طبق نظر مشارکت‌کنندگان فرهنگ اجتماعی یکی از موانع مهم در پرورش تخیل و خلاقیت افراد محسوب می‌شود. این مفهوم به باورها، هنجارها، ارزش‌ها و انتظارات غالب در یک جامعه اشاره دارد که بر نحوه تفکر، رفتار و ابراز افکار و ایده‌های جدید تأثیر می‌گذارد (Cropley, 2015). اظهارات مصاحبه‌شونده شماره ۱ «مرد» در این راستا جالب توجه است: «در این مهدکودک، ما تلاش می‌کنیم تا محیطی خلاق و پویا برای کودکان ایجاد کنیم؛ اما گاهی می‌بینیم که برخی والدین انتظارات خاصی از رفتار و نحوه بازی کودکان دارند که با این محیط خلاق همخوانی ندارد. آن‌ها ترجیح میدهند که فرزندانشان تنها در چارچوب رفتارهای پذیرفته‌شده اجتماعی حرکت کنند. این امر می‌تونه بر تجربه‌های خلاقانه کودکان در مهدکودک تأثیر بگذارد و مانعی در برابر پرورش تخیل آن‌ها باشد...».

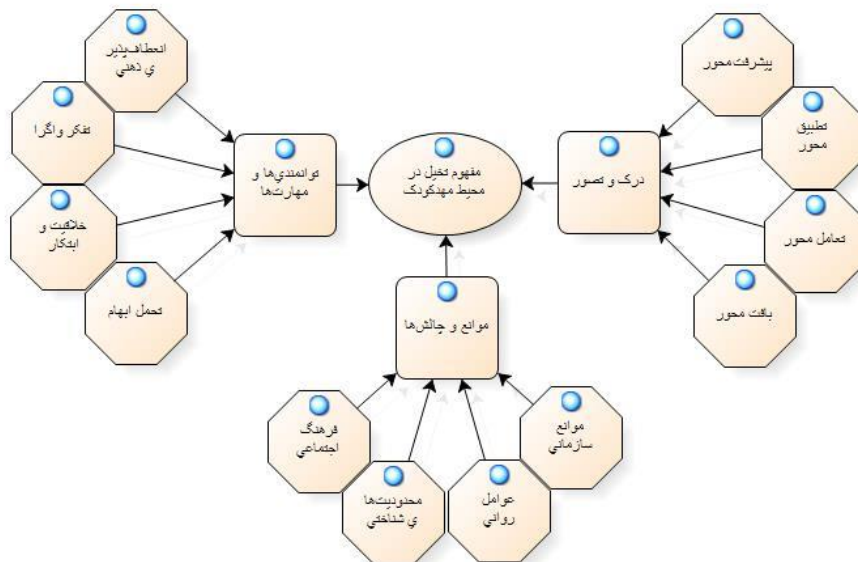
موانع سازمانی: طبق نظر مصاحبه‌شوندگان، موانع سازمانی به عوامل ساختاری، فرهنگی و مدیریتی درون سازمان‌ها اشاره دارد که می‌تواند مانع از پرورش خلاقیت و تخیل کارکنان شود. از جمله این موانع می‌توان به ساختارهای سلسله‌مراتبی صلب، فرآیندهای بوروکراتیک پیچیده، فرهنگ سازمانی محافظه‌کارانه، نبود حمایت مدیران ارشد و سیاست‌های نامناسب ارزیابی و پاداش‌دهی اشاره کرد (Amabile & Pratt, 2016). شناسایی و رفع این موانع سازمانی می‌تواند محیطی حمایت‌کننده از خلاقیت و تخیل را در سازمان ایجاد کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ «زن» بدین شیوه بیان داشت: «بچه‌ها نیاز به فرصت‌هایی برای بازی

آزاد و کاوش کردن دارند. هرچقدر بیشتر آزادی و استقلال داشته باشن، خلاقیت و تخیل آن‌ها بیشتر رشد می‌کنه. وظیفه ما به‌عنوان معلمان اینکه محیطی را فراهم کنیم که این فرصت‌ها را برای بچه‌ها فراهم کنه».

عوامل روانی: مشارکت کنندگان اذعان داشتند، برای پرورش و تقویت تخیل و خلاقیت افراد، به‌ویژه کودکان و نوجوانان، توجه به عوامل روانی و رفع موانع ذهنی بسیار اهمیت دارد. ترس از شکست و خطا، نگرش منفی به تخیل، عدم اعتمادبه‌نفس و انتظارات غیرواقعی از افراد می‌تواند باعث گسترده‌گی مشکلات روانی شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ «مرد» بدین شیوه بیان داشت: «یکی از مهم‌ترین وظایف ما به‌عنوان والدین و مربیان اینکه محیطی را ایجاد کنیم که در آن کودکان بتونن با اعتمادبه‌نفس، بدون ترس از سرزنش یا شکست، ایده‌های خود را بیان کرده و به تخیل خود جامه عمل بپوشانند. تنها در چنین محیطی که می‌تونیم زمینه را برای رشد و شکوفایی استعدادهای خلاقانه آن‌ها فراهم کنیم...».

سرانجام مضامین پس از بررسی و حذف مفاهیم نامربوط به ۶۰ مضامین پایه کاهش یافت. درنهایت، مفاهیم و معانی مشابه در قالب یک خوشه طبقه‌بندی شدند که در مجموع ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده سطح اول شامل بافت محور، تطبیق محور، تعامل محور، پیشرفت علمی، خلاقیت و ابتکار، انعطاف‌پذیری ذهنی، تفکر واگرا، تحمل ابهام، محدودیت‌های شناختی، فرهنگ اجتماعی، موانع سازمانی، عوامل روانی، مجدداً، تمام مضامین سازمان‌دهنده سطح اول مرتبط، تحت ۴ مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند. تجزیه و تحلیل شبکه مضامین در شکل (۱) نمایش داده شده است.

شکل ۱. تجزیه و تحلیل شبکه مضامین: مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده سطح اول و سازمان‌دهنده سطح دوم



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مطالعه روایت‌های معلمان از مفهوم تخیل در محیط مهدکودک انجام گردید، محققان در این پژوهش با تأکید بر سه پرسش اصلی تحت عنوان؛ درک و تصور مفهوم تخیل، توانمندی‌ها و مهارت‌های اساسی برای پرورش مفهوم تخیل، موانع و چالش‌های موجود در فرایند پرورش مفهوم تخیل، مفهوم تخیل را در محیط مدرسه و مهدکودک را کاویدند. نتایج نشان داد که معلمان باور داشتند که هنگامی که این مفهوم به ذهن بازمی‌آید زمینه و بافت یادگیری مهم‌ترین چیزی است که در درون آن نهفته است حتی فراتر از بافت و زمینه فعلی میزان شناخت کافی از نحوه فعالیت دانش‌آموزان، خود را در بافت دانش‌آموز قرار دادن، از مهم‌ترین معانی‌ای بودند که مفهوم‌سازی تخیل را نشان می‌داد. نتایج نشان داد که چهار فرا روایت تحت عناوین «بافت محور، تطبیق محور، تعامل محور، پیشرفت علمی» از درک و تصور مفهوم تخیل قابل احصاء بود. با وجود گوناگونی فرا روایت‌ها، مهارت‌های اساسی برای پرورش مفهوم تخیل مستلزم خلاقیت و ابتکار، انعطاف‌پذیری ذهنی، تفکر و آگرا و تحمل ابهام است؛ و نهایتاً تأکید آنان در ضمن چالش‌ها و موانع بر مفاهیمی نظیر محدودیت‌های شناختی، فرهنگ اجتماعی، موانع سازمانی و عوامل روانی بود که مشارکت‌کنندگان بدان تأکید می‌ورزیدند. در پی سؤال اول:

مشارکت‌کنندگان چه تصویری از مفهوم تخیل دارند؟ مربیان آموزشی اذعان داشتند که مفاهیم همچون بافت محور: تخیل، متأثر از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی است که در آن شکل می‌گیرد. تطبیق محور: تخیل به‌عنوان توانایی انطباق و سازگاری با شرایط متغیر است. تعامل محور: تخیل به‌عنوان نیروی محرک در تعامل و ارتباط با دیگران است. پیشرفت علمی: تخیل به‌عنوان پیش‌نیاز پیشرفت علمی و فناورانه است. این چهار مضمون بر اساس نظرات مربیان آموزشی شکل گرفته است. مطالعات نشان داده‌اند تعامل و انگیزش یادگیری تأثیر مثبتی بر عملکرد خلاقانه دانش‌آموزان دارند (Egan, 2005; Hsiao et al. 2013). هر یک از این دیدگاه‌ها بر جنبه‌های متفاوتی از تخیل تأکید دارد و نشان می‌دهد که تخیل مفهومی چندوجهی است که می‌تواند در بافت‌های مختلف آموزشی و اجتماعی نقش آفرین باشد. دیدگاه‌های مشابهی در مورد تصور مشارکت‌کنندگان از مفهوم تخیل ارائه شده است: بر اساس مطالعه انجام‌شده توسط (Acar & Runco, 2012)، تخیل به‌عنوان یک سازه چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند به شیوه‌های مختلفی تعریف و درک شود. آن‌ها چندین بعد برای تخیل شناسایی کرده‌اند که مشابه با دیدگاه‌های ارائه‌شده مشارکت‌کنندگان است: تخیل به‌عنوان توانایی حل مسئله و انطباق با شرایط جدید، تخیل به‌عنوان نیروی محرک برای خلاقیت و نوآوری، تخیل به‌عنوان ابزاری برای ایجاد ارتباط و تعامل با دیگران، تخیل به‌عنوان پیش‌نیاز برای پیشرفت علمی و فناورانه، این چشم‌اندازهای چندگانه نشان می‌دهند که تخیل مفهومی چندبعدی است که ممکن است در بافت‌های مختلف آموزشی و اجتماعی نقش‌های متفاوتی ایفا کند.

در خصوص سؤال دوم پژوهش: چه توانمندی‌ها و مهارت‌هایی اساسی در پی پرورش تخیل توسط مشارکت‌کنندگان گزارش شده است؟ بر اساس یافته‌های پژوهش، مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که پرورش مفهوم تخیل مستلزم برخورداری از مهارت‌ها و توانمندی‌های اساسی همچون خلاقیت و ابتکار، انعطاف‌پذیری ذهنی، تفکر واگرا و تحمل ابهام است. منابع نشان می‌دهند که ایجاد محیط حمایتی و تشویق‌کننده تفکر خلاق یکی از مهم‌ترین مباحث است (Beghetto, 2010; Beghetto & Kaufman, 2014). همچنین تعادل میان تفکر همگرا و واگرا نیز موضوعی است که معلمان باید با آن مقابله کنند (Cropley, 2006). به‌طور مشخص، خلاقیت و ابتکار به توانایی تولید ایده‌های جدید و منحصربه‌فرد اشاره دارد که از طریق تخیل محقق می‌شود (Guilford, 1977; Sternberg,).

2006) انعطاف‌پذیری ذهنی نیز به توانایی تغییر مسیر تفکر و نگرش در مواجهه با موقعیت‌های جدید اشاره دارد. (Csikszentmihalyi, 1996) همچنین تفکر واگرا به توانایی تولید ایده‌های متنوع و چندگانه برای یک مسئله خاص مرتبط است (Runco, 2010). در نهایت، تحمل ابهام به توانایی مدیریت موقعیت‌های نامشخص و چندمعنایی اشاره دارد که بخشی از فرایند تخیل است (Furnham & Ribchester, 1995). این مهارت‌ها و توانمندی‌ها نشان می‌دهند که پرورش تخیل نیازمند رشد قابلیت‌های شناختی و فراشناختی است که به فرد امکان می‌دهد با انعطاف و خلاقیت در مواجهه با موقعیت‌های جدید، ایده‌های نوآورانه تولید کند و با ابهام و عدم قطعیت مقابله نماید... پیشنهاد می‌شود معلمان با استفاده از تکنیک‌های آموزشی مناسب مانند بارش مغزی و حل مسئله خلاق، زمینه‌پرورش تخیل و تفکر خلاق را در کلاس فراهم کنند (Tan, 2015). سرانجام در پی سؤال سوم پژوهش: بر پایه روایت‌های معلمان موانع و چالش‌های موجود در پی پرورش تخیل کدام‌اند؟ مریان اذعان داشتند که محدودیت‌های شناختی، فرهنگ اجتماعی، موانع سازمانی و عوامل روانی مهم‌ترین چالش‌هایی بود که مشارکت کنندگان بدان تأکید می‌ورزیدند. طبق مطالعات اخیر مهم‌ترین چالش‌های پرورش تخیل شامل محدودیت‌های ذهنی، فرهنگی و موانع سازمانی است (Beghetto & Kaufman, 2014; Runco & Jaeger, 2012; Tan, 2015). در زمینه محدودیت‌های شناختی، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برخی از الگوهای شناختی همچون تفکر همگرا، قضاوت‌های سریع و سوگیری‌های شناختی می‌توانند مانع از پرورش تخیل و خلاقیت شوند (Kaufman & Beghetto, 2013; Runco, 2004). این الگوهای شناختی موجب می‌شوند که افراد به دنبال پاسخ‌های مرسوم و معمول باشند و از تفکر واگرا و تولید ایده‌های نوآورانه دوری کنند. از نظر فرهنگ اجتماعی نیز پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هنجارها، ارزش‌ها و باورهای فرهنگی می‌تواند شیوه‌های تفکر و ابراز خلاقیت را تحت تأثیر قرار دهد. (Lubart, 1999; Sawyer, 2012) برخی فرهنگ‌ها ممکن است به‌طور سنتی بر پیروی از قواعد و هنجارهای موجود تأکید داشته و پذیرش ایده‌های متفاوت را دشوار کنند. پیشنهاد می‌شود معلمان با درک ویژگی‌های فرهنگی و محیطی دانش‌آموزان و همچنین استفاده از رویکردهای آموزشی منعطف و سازگار با آنها، موجبات رشد خلاقیت دانش‌آموزان را فراهم کنند (Kaufman & Beghetto, 2013; Runco & Jaeger, 2012). همچنین، موانع سازمانی همچون فقدان حمایت مدیریتی، کمبود منابع مالی و فیزیکی و

فرهنگ رقابتی می‌تواند پرورش تخیل را دشوار سازند (Hsiao et al., 2013; Martindale, 1989). در نهایت، عوامل روانی مانند ترس از شکست، عدم اعتماد به نفس و بی‌انگیزگی نیز می‌تواند چالش‌های مهمی در این زمینه باشند (Beghetto, 2010; Cropley, 2006)؛ بنابراین، بررسی و شناسایی این موانع و چالش‌ها می‌تواند به درک بهتر مسیرهای پرورش تخیل و طراحی راهکارهای مؤثر برای مقابله با آن‌ها کمک کند. با توجه به اهمیت پرورش تخیل در رشد رهبری و نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود پژوهشی طولی انجام شود تا ارتباط بین پرورش تخیل در دوران کودکی و رشد رهبری در بزرگسالی را بررسی کند. نتایج این پژوهش می‌تواند برای طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثرتر در مهدکودک‌ها و مدارس ابتدایی باهدف پرورش رهبران آینده استفاده شود. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای مربیان و استفاده از ابزارهای آموزشی متنوع مانند بازی‌ها و داستان‌گویی در محیط‌های آموزشی می‌تواند به تقویت خلاقیت و تخیل کودکان و در نتیجه، رشد رهبری در آن‌ها کمک کند. پژوهش حاضر، با وجود اهمیت موضوع، با محدودیت‌هایی همچون کمبود مطالعات پیشین در حوزه خاص تخیل کودکان در ایران و دشواری دسترسی به داده‌ها به دلیل مشغله کاری مربیان و حساسیت موضوع مواجه بوده است. همچنین، محدودیت‌های جغرافیایی و تأثیر عوامل فرهنگی بر پاسخگویی شرکت‌کنندگان، بر عمق و گستردگی یافته‌ها تأثیر گذاشته است. با این حال، نتایج این پژوهش می‌تواند نقطه شروعی برای مطالعات آتی باشد. پژوهشگران می‌توانند با گسترش دامنه پژوهش به سایر مناطق و بررسی ارتباط تخیل با متغیرهای دیگر، به درک جامع‌تری از نقش تخیل در رشد کودکان دست یابند. همچنین، شناسایی راهکارهای عملی برای پرورش تخیل و انجام مطالعات تطبیقی با سایر کشورها، می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و پرورش و پرورش نسل‌های خلاق و نوآور کمک شایانی کند. به‌طور خلاصه، پژوهش حاضر با وجود محدودیت‌ها، اهمیت موضوع تخیل در رشد کودکان را نشان داده و مسیر را برای پژوهش‌های آینده هموار کرده است.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از همکاری صمیمانه مربیان محترم که با ارائه اطلاعات و دیدگاه‌های ارزشمند، به غنی‌سازی این پژوهش کمک شایانی نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

References

- Alizadeh, M. (2011). The role of imagination in children's learning. *Educational Sciences Journal*, 12(3), 45–60. [In Persian]
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bamberg, M. (2020a). Narrative analysis: An integrative approach. In M. Bamberg (Ed.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (pp. 243–264). Sage Publications. <https://doi.org/10.4324/9781003118176-13>
- Bamberg, M. (2020b). Narrative analysis: The personal experience narrative approach. In P. Vandenbroeck, G. Verschelden, & K. De Corte (Eds.), *Analyzing social practices* (pp. 123–143). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108925-9>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014a). Broadening conceptions of creativity: A new look at the creative process. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/a0035707>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014b). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html>
- Brock, A., & Rankin, C. (2019). *Play and learning in the early years: A contextual perspective*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526461827>
- Brown, T., & Clarke, D. (2012). *Constructing and interpreting qualitative data*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446268315>
- Craft, A. (2010). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). Continuum.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 269–284). Sage Publications.
- Cropley, A. J. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13
- Cropley, A. J. (2015). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760988>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Egan, K. (2005). *Imagination in teaching and learning: The middle school years*. University of Chicago Press.
- Fisher, J. (2020). The role of imagination in early childhood education: A qualitative study. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1694483>
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle*. Liveright.

- Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, 14(3), 179–199. <https://doi.org/10.1007/BF02686907>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ: Guide to improving intelligence and creativity*. Creative Education Foundation.
- Hirsch-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2015). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Hosseini, S. (2020). The effect of imaginative play on children's social development. *Psychological Research*, 8(2), 23–37. [In Persian]
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., & Tu, Y. L. (2013). The influence of creative thinking, emotional intelligence and learning motivation on creative performance of vocational high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 22*(4), 541–550. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0078-4>
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y. L., & Chen, S. C. (2013). The impact of self-regulation and traditional teaching styles on emotional intelligence and creative performance. *The Asia-Pacific Education Researcher, 22*(4), 471–483. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0065-x>
- Jäppinen, A. K., & Ciussi, A. (2016). Conceptualising entrepreneurial leadership in education. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 342–355. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1099749>
- Johnson, L. (2020). Play and imagination: Building blocks of learning. *International Journal of Play*, 9(1), 56–70.
- Johnson, M., Williams, S., & Garcia, L. (2023). The crucial role of imagination in child development. *Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 120–145. <https://doi.org/10.1037/dev0001234>
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35(3), 155–165. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.799413>
- Ketabak. (2009). *How to nurture creativity and imagination in children?* <https://ketabak.org/content/1063> [In Persian]
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lubart, T. I. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339–350). Cambridge University Press.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Pearson.
- Mahdavi, R. (2019). Imagination and creativity in preschool education. *Journal of Education*, 15(1), 65–78. [In Persian]
- Maroom. (2020). *What are the duties of a kindergarten teacher?* <https://maroom.org/8470/kindergarten-trainer/> [In Persian]
- Martindale, C. (1989). Personality, situation, and creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 211–232). Springer.
- Miller, E., & Almon, J. (2019). *The early childhood curriculum: A creative play model*. Teachers College Press.
- Moge Park. (2024). *What are the duties of a playhouse teacher?* <https://mogepark.com/> [In Persian]

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Piaget, J. (2015). *The child's conception of the world*. Harcourt Brace. (Original work published 1929)
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). Capstone. <https://doi.org/10.1002/9780857089021>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. A. (2010). Divergent thinking, creativity, and ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 413–446). Cambridge University Press.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Smith, A., & Lee, M. (2022). The multifaceted benefits of childhood imagination. *Developmental Psychology*, 58(3), 205–230. <https://doi.org/10.1037/dev0002345>
- Smith, J. (2022). The role of imagination in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 321–335. <https://doi.org/10.1177/1476718X221094568>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Tan, A. G. (2015). *Creativity: A handbook for teachers*. World Scientific. <https://doi.org/10.1142/9036>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>