

دو فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی

سال چهارم، شماره ۷، بهار و تابستان ۱۴۰۱، صفحات: ۶۱ تا ۷۰

بررسی میزان تأکید کتب درسی پایه دوم ابتدایی بر مفهوم تخیل

سعید انصاری

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

Email:..ansarisaeid13@gmail.com

اطلاعات مقاله

دریافت: ۲ فروردین ماه ۱۴۰۱

پذیرش: ۱۷ شهریورماه ۱۴۰۱

واژگان کلیدی:

تخیل، کتاب درسی، پایه

دوم ابتدایی، تحلیل محتوا

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی میزان تأکید کتب درسی پایه دوم ابتدایی بر مفهوم تخیل صورت گرفته است. روش تحقیق پژوهش حاضر، تحلیل محتوای مقوله‌ای است که به روش کل شماری انجام گرفته است و جامعه آماری شامل کلیه کتب پایه دوم ابتدایی می‌باشد. ابزار جمع آوری اطلاعات در این طرح، چک لیست سنجش مؤلفه‌های تخیل محقق ساخته و واحد تحلیل، مضمون می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های دو انجام شد. نتایج حاصل نشان داد که از میان مؤلفه‌های تخیل، بازنمایی تصورات بیشترین فراوانی و مؤلفه ناآشنا کردن مفاهیم آشنا کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند همچنین نتایج آزمون‌های دوبا اطمینان ۹۵٪ نشان داد که بین کتب درسی پایه دوم ابتدایی از نظر میزان توجه به مفهوم تخیل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر اساس این نتایج، لزوم بازنگری در کتب درسی به‌ویژه در کتاب آموزش قرآن، فارسی و علوم تجربی در جهت توجه به مؤلفه‌های توانایی همانندسازی، پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم ضروری به نظر می‌رسد

Journal of Research in Elementary Education

Volume 4, Issue 7, Spring and Summer 2022, Pages:61 -70

examine of amount emphasis of second grade primary school's books on the imagination

saeid ansari

MA Student of Curriculum Development, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran

ARTICLE INFORMATION

Received: 22 March 2022

Accepted: 08 September 2022

Keywords:

Imagination, Elementary second Grade Textbooks, Parameters of the Imagination

ABSTRACT

Abstract:

This research has been done with the aim of investigating the emphasis of second grade textbooks on the concept of imagination. The research method of the present study is the analysis of the content of the category, which was carried out using the total number method, and the statistical population includes all the books of the second grade. The tool for collecting information in this project is the checklist for measuring the components of the researcher's imagination and the unit of analysis is the subject. Data analysis was done using descriptive statistics and chi-square test. The results showed that among the components of imagination, the representation of ideas has the most frequency and the component of unfamiliarizing familiar concepts has the least frequency. Also, the results of the chi-square test showed 95% confidence that between the second grade textbooks in terms of the amount of attention to the concept of imagination There is a significant difference. Based on these results, it seems necessary to revise the textbooks, especially in the Quran, Farsi, and experimental sciences, in order to pay attention to the components of the ability to identify, predict, and make concepts unfamiliar..

مقدمه

در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند نظام آموزشی ایران، محتوای کتب درسی به عنوان یکی از عناصر اصلی برنامه درسی، نقش غیرقابل انکاری در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد؛ به طوری که می‌توان گفت فرایند یاددهی-یادگیری بر اساس محتوای کتب درسی و شایستگی‌های مطرح شده در آن‌ها شکل می‌گیرد. صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت نیز بر این موضوع تأکید دارند که اگر خواهان بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و ارتقاء عملکرد نظام آموزشی و نیل به اهداف آن هستیم؛ باید نسبت به اشاعه و توسعه‌ی محتوا و روش‌های جدید تعلیم و تربیت اقدام نماییم. در این راستا بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت نظام‌های آموزش کنونی، شیوه‌هایی را توصیه و تأکید می‌کنند که فراگیران را بیش از همه در تدریس دخیل و سهیم کند. یکی از این راهبردهای اساسی پرورش قوه تخیل دانش‌آموزان است (Paixao & Borges, 2019). در برنامه درسی ملی نیز پرورش قوه تخیل به همراه سایر انواع تفکر (حل مسأله، تفکر انتقادی و ...)، تفکر خلاق را شامل می‌شود که در پی دستیابی به اهدافی چون باور به کرامت و قدرت اراده و انتخاب انسان، کشف جهان به عنوان فعل خداوند، خودآگاهی، خودمدیریتی، تولید محصول، خودپایایی و خودپالایشی، حفظ و پالایش انگیزه‌ها، اعتماد به نفس، مسئولیت‌پذیری، صدق، صبر، عدالت خواهی و حق طلبی است. در واقع پرورش قوه‌ی تخیل از جمله مسائلی است که باید در کتب درسی دوره ابتدایی مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا در این دوره‌ی سنی، قوه‌ی تخیل بر قوای دیگر غلبه دارد و این امر در دوره کودکی نه تنها ناپسند و بیمارگونه نیست؛ بلکه توجه به این موضوع امری مثبت و سازنده محسوب می‌شود و استفاده‌ی درست از این ظرفیت موجب پرورش قوه‌ی تخیل و همچنین افزایش قدرت خلاقیت در مراحل بعدی رشد شناختی محسوب می‌شود (Mehrmohammadi, 2010).

در واقع تخیل را می‌توان ظرفیتی قلمداد کرد که کودک با استفاده از آن به امکان کشف معنا و دریافت باطن پدیده‌ها به جای ادراک حسی صرف نائل می‌شود (Toraji & Afzal Tousi, 2020). در کتب درسی دوره ابتدایی، تخیل از جمله‌ی عناصری است که مورد توجه برنامه‌ریزان و مؤلفین کتب درسی قرار گرفته است؛ بطوری که در کتب درسی پایه دوم ابتدایی از جمله راهبردها و اهدافی که در نظر گرفته شده است، توجه به قدرت تخیل دانش‌آموزان است. به عنوان مثال، تقویت قدرت تخیل، تفکر و تعقل از طریق آشنایی با داستان‌ها و پیام‌های قرآنی و بیان آن‌ها به زبان کودکان از مهمترین اهداف کتاب آموزش قرآن پایه دوم ابتدایی می‌باشد (Anoushehpour et al., 2012) یا در کتاب ریاضی این پایه، پرورش قدرت تخیل دانش‌آموزان با فعال نمودن دانش‌آموزان در جریان یاددهی و یادگیری از طریق حدسیه سازی و بازنمایی تصویری مسائل مورد توجه قرار گرفته است.

مفهوم تخیل در علوم مختلف تعریف ثابتی ندارد و حتی در آراء متخصصین هر علم نیز نوعی اختلاف در ارائه‌ی تعریفی واحد برای این مفهوم دیده می‌شود. تخیل توانایی است که به حفظ صورت محسوسات، دخل و تصرف در آن‌ها و محاکات امور محسوس و معقول می‌پردازد (Sayyah, Mostafavi & Davari Ardakani, 2022). این مفهوم با ویژگی‌هایی همچون فرار بودن و برخورداری از اشکال و معانی متنوع در منابع تخصصی معرفی شده است (Egan, 2007). تخیل یک ظرفیت و قابلیت

ارجمند روانی و معرفت شناختی است و آن را نباید با مفهوم خیال و وهم که به معنای گریز از واقعیت و عدم ادراک آن در مقامی که اینچنین ادراکی موضوعیت و مطلوبیت دارد اشتباه گرفت (Latham & Ewing, 2018).

تخیل را می‌توان با ویژگی‌هایی چون تصویرسازی و پیوند جهان ملموس و اشیاء و جهان عینی، استحضار و در دسترس قرار دادن معانی کلی و آگاهی، عمل بازآفرینی، ترکیب اشیاء و عناصر، تعلیق در فضای لایتناهی، عجایب نگاری، ابتکار و سیال بودن فضای تصویر، معانی جزئی، مکان ناممکن و مرکز گریزی تعریف کرد (Torajji & Afzal Tousi, 2020). تصور موجودات یا پدیده‌هایی غیرممکن، قابلیت دیدن با چشم ذهن یا شنیدن با گوش ذهن، تصور ذهنی امور به گونه‌ای غیر منطبق با واقعیت و یا تصور امور به گونه‌ای متفاوت از آنچه که تجربه شده است، از جمله مؤلفه‌هایی است که می‌توان برای تعریف تخیل در نظر گرفت (Mehrmohammadi, 2010). همچنین همانند سازی خود با یک شخص، گیاه، حیوان یا موجود غیر زنده (قیاس غیر شخصی)، مقایسه ساده دو مفهوم یا دو موجود (قیاس مستقیم)، ناآشنا کردن مفاهیم آشنا و توصیفی دو کلمه‌ای از یک موضوع به طوری که این دو کلمه در تناقض باهم باشند (تعارض فشرده) از دیگر مؤلفه‌هایی است که برای قدرت تخیل و خلاقیت در برنامه‌های درسی آمده است (Gordon, 1976). درواقع تخیل شامل هر نوع تشبیه، نماد هنری و بازنمودهای واقعی، توهمی و انتزاعی است که به وسیله‌ی آن فرد می‌تواند واقعیتی را در نبودش تصور کند، در توهمی غوطه‌ور شود و همچنین به ابعاد نامرئی جهان دست یابد (Gundogan, 2019).

در تعریف تخیل به ویژگی‌هایی چون گمان کردن، مسلم انگاشتن یا فرض کردن نیز اشاره شده است؛ تخیل در این کاربرد با فرضیه‌سازی نیز در ارتباط است (Egan & Gillian, 2016). این مفهوم هم شامل بازآفرینی و بازنمایی صورت‌های حسی از پیش درک شده و هم خود عملی، آفرینشی است (Shahraini, 2012).

با توجه به تعاریف فوق، باید اذعان نمود که تخیل از عناصر مهم در شناخت تکیه‌گاه یا قرارگاه توسعه‌ی تجربیات کودک به شمار می‌آید و به‌عنوان قابلیت و استعدادی پایدار، والا و دارای ارزش تعلیم و تربیتی تأکید می‌شود (Agee & Welch, 2012). چنین تأکیدی از قرارگاه می‌تواند منشأ رفع محدودیت‌ها و پیدایش تحولات مهمی در تعلیم و تربیت دوره‌ی کودکی گردد. درواقع تخیل از ورود یک‌طرفه‌ی اطلاعات در جریان آموزشی می‌کاهد و شاگردان را از خاموشی حصار کشی شده رهایی می‌دهد (Gardner, 1955). به همین دلیل است که نظریه‌پردازانی چون گان و رودلف اشتاینراستدلال می‌کنند زمانی که معلمان در تدریس خود از تخیل دانش‌آموزان بهره می‌گیرند، یادگیرندگان را به‌طور کامل و باکمال میل مجذوب در فرآیند یادگیری می‌کنند. تخیل از این دیدگاه یک پیش‌نیاز برای ساخت انواع فعالیت‌های آموزشی محسوب می‌شود. هر دو نظریه‌پرداز بر این باورند که تخیل اساس تمام پیشرفت‌های بشری است و نقش آن در آموزش و پرورش بسیار حیاتی محسوب می‌شود. از این منظر استفاده از این تجربیات باعث تحریک خلاقیت فکری و برانگیخته شدن احساسات یادگیری در یک ارتباط معنادار با مواد یادگیری می‌شود، به سخن دیگر آموزش و پرورش به وسیله‌ی تخیل از شکاف احساسات و عقل فراتر می‌رود و احساسات و عقل باهم در تمام زمینه‌های دانش و همه‌ی جنبه‌های تربیتی هدایت می‌شوند (Alphen, 2011).

تخیل، تفکری تصویری است که مهم‌ترین بازدهی آن خلاقیت می‌باشد؛ باید آن را پدیده‌ای مهم و مغتنم در رشد و تحول خلاق کودک دانست و جایگاه ویژه‌ای برای آن در زندگی کودک قائل شد. همچنین با در نظر داشتن ضرورت توجه به خلاقیت در برنامه درسی کودکان، می‌توان تخیل را عنصر مرتبط با قسمت ناهشیار ذهن قلمداد کرد که باعث پرورش حس همدلی کودکان نسبت به همدیگر، افزایش مهارت اجتماعی کودکان، افزایش اعتماد به نفس، کمک به رشد عقلانی کودک، افزایش مهارت زبانی، غلبه بر ترس‌ها و نگرانی، بیان صحیح احساسات در کودکان می‌شود (Beetlestone, 1998).

در این زمینه مهر محمدی (Mehrmohammadi, 2010) با تبیین مفهوم تخیل و ضرورت پرورش آن در نظام‌های تعلیم و تربیت از ابعاد گوناگون بیان نقش تخیل در تفکر مفهومی، نسبت گسست‌ناپذیر تخیل با خلاقیت و بالاخره نسبت تخیل با حل مسئله یا فرایند علمی به این موضوع اشاره دارد که پرورش قوه‌ی تخیل به جهت عدم آگاهی برنامه‌ریزان و کارشناسان تعلیم و تربیت از سودمندی آن در رشد قوای ذهنی و خلاق فرد، مورد غفلت واقع شده است. الفن (Alphen, 2011) نیز، در مطالعه‌ای با بررسی دیدگاه‌های کیرن ایگان و رودلف اشتاینر بر چگونگی تأثیر آموزش مبتنی بر تخیل در درگیری کودک در کل فرآیند یادگیری تأکید دارد. وی استدلال می‌کند که استفاده از تخیل در آموزش ابتدایی، تعامل توجه و علاقه دانش‌آموز در یادگیری را باعث می‌شود. الفن پس از بررسی کودکان گروه سنی ۵ تا ۱۴ ساله، بر تغییرات مورد نیاز در آموزش ابتدایی مبنی بر استفاده از قوه تخیل کودکان تأکید دارد. همچنین در پژوهشی دیگر با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم دوره‌ی ابتدایی بر اساس چگونگی و میزان به کارگیری تخیل، مشخص گردید میزان توجه کتاب‌های علوم به شاخص‌های تخیل نظریه اشتاینر متفاوت بوده است؛ به طوری که در این میان سهم کتاب‌های علوم پایه سوم و چهارم در حد صفر بوده است (Hashemi, Khabazi Kanari & Shabani, 2015).

مبینی و همکاران (Mombeyniet al., 2019) در پژوهش خویش، به این مهم اشاره دارند که در مدارس ایران به تصویرسازی ذهنی، تجسم آینده تخیلات به ظاهر غیرواقعی اگرچه مفید و قابل کاربرد باشند اهمیتی داده نمی‌شود. شاه قاسمی و خالقی پور (Shahghasemi, E., Khaleghipoor, 2021) نیز در یک پژوهش کیفی با مطالعه‌ی رابطه‌ی میان انیمیشن‌های فانتزی محور و تخیل کودکان به این نتیجه رسیدند که کودکانی که برنامه‌های فانتزی محور را زیاد تماشا می‌کنند، همیشه در چارچوب امر فانتزی، تخیل می‌کنند. ثابت جهرمی و همکاران (Sabet Jahromi et al., 2022) با استفاده از روش تحلیل مضمون و بر اساس کدگذاری باز و محوری، مقوله‌های مرتبط با علوم اول ابتدایی و ابزارهای شناختی و راهنمای آموزشی علوم اول ابتدایی را مبتنی بر ابزارهای شناختی نظریه آموزش مبتنی بر تخیل تدوین کردند.

از آنجایی که پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، بر این موضوع اشاره دارد که ویژگی خیال‌پردازی ذهن کودکان و دستاوردهای مغتنمی که این پدیده می‌تواند داشته باشد مورد غفلت قرار گرفته است و در حقیقت برنامه‌ریزان و مؤلفین کتب درسی به تصور این که این ویژگی ذهن کودک عارضی و گذراست و کاربرد ویژه‌ای در تعلیم و تربیت ندارد، عملاً گویی به زوال تدریجی آن و حاکمیت عقل و منطق دل‌بسته‌اند تا برنامه‌های درسی و آموزش هر چه بیشتر مبنای عینی و مستند پیدا کنند، پژوهش حاضر بر آن است که به تحلیل محتوای کتب درسی پایه دوم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های تخیل بپردازد تا به این

سؤال پاسخ دهد که تا چه میزان در طراحی و تدوین این کتب درسی، به مؤلفه‌های تخیل توجه شده است؟

روش‌شناسی پژوهش

برای انجام این پژوهش، محتوای کتب درسی پایه دوم ابتدایی به شیوه‌ی تحلیل محتوای مقوله‌ای و با روش کل شماری مورد بررسی قرار گرفته است. در این روش، پس از طرح هدف و سؤال پژوهش، به ترتیب انتخاب واحد تحلیل، تعیین مؤلفه‌ها و زیر مقوله‌ها، تعیین جامعه آماری، کدگذاری و جمع‌آوری داده‌ها، کنترل صحت کدگذاری کدگذاران، پایایی و روایی، تجزیه و تحلیل و نهایتاً نتیجه‌گیری انجام شد.

با توجه به هدف پژوهش (بررسی میزان تأکید بر مفهوم تخیل در کتب درسی پایه دوم ابتدایی)، واحد تحلیل "مضمون"ی از محتوای کتب در نظر گرفته شد که به هر یک از خرده مقیاس‌های مؤلفه‌های تخیل اشاره دارد. جامعه‌ی آماری پژوهش، کتب درسی پایه دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ و نمونه‌ی آماری با جامعه‌ی پژوهش برابر لحاظ شده است.

ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه معکوس یا چک‌لیست محقق ساخته است. این پرسشنامه بر اساس مطالعه نظری پژوهش درباره‌ی مفهوم تخیل به وسیله‌ی پنج مؤلفه‌ی همانندسازی (تشبیه دیگری به خود، تشبیه حیوانات به خود، تشبیه نباتات به خود، جاندار پنداری و تشبیه‌ی به خود)، بازنمایی تصورات (کاربرد نماد جهت بیان فعالیت‌ها، استفاده از تصویر جهت بیان مفاهیم، اجرای نمایشی مفاهیم یا رخدادها)، وانمود سازی (تصور منظره یا فضای واقعی محتوا، تصور رفتاری ممکن از خود در تعامل با محیط، تصور رخدادی ممکن الوقوع در آینده)، پیش‌بینی (بیان ادامه‌ی جمله یا داستان ناتمام، ارائه‌ی حدس و گمانی نسبت به آینده، فرضیه‌سازی) و ناآشنا کردن مفاهیم آشنا (تصور یک صفت بیگانه نما برای مفاهیم، ساختن جملات و عبارات بی‌معنی خنده‌دار، توجه به توانایی بدیهه‌گویی) تدوین گردید که روایی محتوایی آن با استفاده از ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI)، از نظر ۳۰ نفر از معلمان پایه دوم ابتدایی (با معیار پژوهش در حوزه‌ی روانشناسی و یا برنامه‌ریزی درسی) قابل قبول بوده و تأیید شده است. ضریب قابلیت اعتماد آن نیز با استفاده از ضریب توافق داوران تکمیل‌کننده (کاپا) استفاده شده که مقدار آن ۰/۸۷ محاسبه گردید.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، پس از مطالعه‌ی هر بخش از هر یک از کتب درسی پایه دوم ابتدایی، بر اساس دستورالعمل تهیه شده (خرده مقیاس‌های تعیین شده) و با استفاده از پرسشنامه معکوس یا چک‌لیست محقق ساخته، مضامین مربوط به خرده مقیاس‌های مؤلفه‌های تخیل در سیاهه‌ی مربوط به هر مؤلفه وارد شد و در نهایت با استفاده از داده‌های به دست آمده موجود در برگه کدگذاری، به محاسبه فراوانی، درصد، بررسی معناداری تفاوت‌ها و تفسیر یافته‌ها پرداخته شد.

یافته‌های پژوهش

جهت بررسی میزان تأکید کتب درسی دوم ابتدایی بر تخیل، ابتدا کتب درسی پایه دوم ابتدایی مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفته. بنابراین مهم که تحلیل محتوا معمولاً شمارش فراوانی رخداد هر مقوله‌ی تعیین شده در هر نمونه است، ابتدا محتوای مطالب مورد نظر خوانده شد و سپس پیام‌های مربوط به مؤلفه‌های تخیل (همانندسازی، بازنمایی تصورات، وانمود سازی،

پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم آشنا) استخراج شد و برای هر مؤلفه، جدول فراوانی و درصد مؤلفه‌های مربوط در کتب موردنظر مشخص گردید که توزیع فراوانی آن در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول (۱): توزیع فراوانی مؤلفه‌های تخیل در کتب درسی پایه دوم ابتدایی

مؤلفه‌های تخیل	کتاب درسی	همانندسازی		بازنمایی تصورات		وانمود سازی		پیش‌بینی		ناآشنا کردن مفاهیم آشنا		جمع	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
آموزش قرآن	۰	۰	۰	۲	۸/۹۱	۹۱	۱۰/۱۹	۱۰۴	۱۹۷	۱۹/۲۹	۰	۰	۱۹۷
هدیه‌های آسمان	۱۴	۱/۳۷	۰	۱۱	۴/۰۲	۴۱	۱۰/۳۸	۱۰۶	۱۷۲	۱۶/۸۵	۰	۰	۱۷۲
فارسی	۳۹	۳/۸۲	۰	۶	۷/۴۴	۷۶	۲۱/۰۶	۲۱۵	۳۳۸	۳۳/۱	۰/۲	۲	۳۳۸
نگارش فارسی	۱۰	۰/۹۸	۰	۱۵	۲/۳۵	۲۴	۱/۴۷	۱۵	۶۶	۶/۴۶	۰/۲	۲	۶۶
ریاضی	۱۹	۱/۸۶	۰	۱۴	۴/۹	۵۰	۵/۰۹	۵۲	۱۴۰	۱۳/۷۱	۰/۴۹	۵	۱۴۰
علوم تجربی	۳	۰/۲۹	۰	۲۵	۱/۵۷	۱۶	۶/۲۷	۶۴	۱۰۸	۱۰/۵۸	۰	۰	۱۰۸
جمع میانگین	۸۵	۸/۳۲	۰	۷۳	۲۹/۱۸	۲۹۸	۵۴/۴۶	۵۵۶	۱۰۲۱	۱۰۰	۰/۸۸	۹	۱۰۲۱
	۱۴/۱۷	۱/۳۹	۰/۱۵	۱۲/۱۷	۴/۸۶	۴۹/۶۷	۹/۰۸	۹۲/۶۷	۱۷۰/۱۷	۱۶/۶۷	۱/۱۹	۱/۵	۱۷۰/۱۷

بر اساس این اطلاعات، مجموع فراوانی واحدهای تحلیل‌شده مربوط به مؤلفه‌های تخیل در کتب درسی پایه دوم ابتدایی ۱۰۲۱ فراوانی است و به‌طور میانگین در هر کتاب ۱۷۰/۱۷ مصداق می‌باشد که به ترتیب ۱۹/۲۹ درصد کتاب آموزش قرآن، ۱۶/۸۵ درصد کتاب هدیه‌های آسمان، ۳۳/۱ درصد کتاب فارسی، ۶/۴۶ درصد کتاب نگارش فارسی، ۱۳/۷۱ درصد کتاب ریاضی و ۱۰/۵۸ درصد کتاب علوم تجربی است. بر اساس اطلاعات این جدول و همچنین نمودارها از این تعداد ۸۵ مصداق یا ۸/۳۲ درصد بر همانندسازی تأکید شده است که به‌طور میانگین در هر کتاب ۱۴/۱۷ مصداق که مساوی با ۱/۳۹ درصد است. در مورد توانایی بازنمایی تصورات نیز ۵۵۶ مصداق یا ۵۴/۴۶ درصد تأکید را نشان می‌دهد که به‌طور میانگین در هر کتاب ۹۲/۶۷ مصداق که مساوی با ۹/۰۸ درصد است. همین‌طور در مجموع ۲۹۸ مصداق یا ۲۹/۱۸ درصد بر توانایی وانمود سازی دانش آموزان در کتب درسی پایه دوم ابتدایی تأکید شده است که به‌طور میانگین در هر کتاب ۴۹/۶۷ مصداق که مساوی با ۴/۸۶ درصد است. در مورد توانایی پیش‌بینی نیز در کل ۷۳ مصداق یا ۷/۱۵ درصد تأکید را در کتب درسی دارد که به‌طور میانگین در هر کتاب ۱۲/۱۷ مصداق که مساوی با ۱/۱۹ درصد است. همچنین در مجموع ۹ مصداق یا ۰/۸۸ درصد بر توانایی ناآشنا کردن

مفاهیم آشنا در کتب درسی پایه دوم ابتدایی تأکید شده است که به طور میانگین در هر کتاب ۱/۵ مصداق که مساوی با ۰/۱۵ درصد است.

جهت بررسی معناداری تفاوت کتب درسی نیز از آزمون خی دو استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول (۲): نتایج حاصل از آزمون خی دو

متغیر	خی دو	درجه آزادی	سطح معنی داری
هماندسازی	۲۵/۴۶۷	۴	۰/۰۰۰
بازنمایی تصورات	۲۵۶/۶۱۲	۵	۰/۰۰۰
وانمود سازی	۸۵/۹۶۰	۵	۰/۰۰۰
پیش‌بینی	۲۶/۲۰۵	۵	۰/۰۰۰
ناآشنا کردن مفاهیم آشنا	۲/۰۰۰	۲	۰/۳۶۸
تخیل	۲۶۱/۶۰۷	۵	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج حاصل از جدول بالا، مشاهده می‌شود که مقدار مجذور کای در مفهوم تخیل برابر ۲۶۱/۶۰۷ می‌باشد، همچنین سطح معنی داری در مفهوم تخیل مؤلفه‌های همانندسازی، بازنمایی تصورات، وانمود سازی و پیش‌بینی مقدار ۰/۰۰۰ را نشان می‌دهد که کمتر از مقدار ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان بیان داشت که بین کتب درسی پایه دوم ابتدایی از نظر میزان توجه به مفهوم تخیل و مؤلفه‌های همانندسازی، بازنمایی تصورات، وانمود سازی و پیش‌بینی تفاوت معنی داری وجود دارد ولی در مؤلفه‌ی ناآشنا کردن مفاهیم آشنا با مقدار مجذور کای ۲/۰۰۰ و سطح معنی داری ۰/۳۶۸ تفاوت معنی داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تحلیل کتب درسی پایه دوم ابتدایی از نظر میزان تأکید بر مفهوم تخیل است. با توجه به این هدف، نتایج پژوهش تأییدکننده‌ی این موضوع است که گرچه در زمینه‌ی توجه بر تخیل نقص‌هایی همچون وجود تفاوت معنی دار بین کتب درسی از نظر میزان توجه به مفهوم تخیل، عدم توجه متوازن به تمام جنبه‌های تخیل و تمرکز بر یک یا دو عنصر از تخیل ملاحظه می‌شود ولی برنامه‌ریزان و مؤلفین کتب درسی پایه دوم ابتدایی، تأکید قابل ملاحظه‌ای بر این جنبه از تفکر دارند.

بر اساس یافته‌های پژوهش و تحلیل‌های انجام‌شده بر روی مؤلفه‌های تخیل در کتب درسی پایه دوم ابتدایی، مؤلفه‌ی بازنمایی تصورات با ۵۴/۴۶ درصد، بیشترین فراوانی را دارا می‌باشد. مؤلفه‌ی وانمود سازی هم با ۲۹/۱۸ درصد پس از بازنمایی تصورات بیشترین فراوانی را دارد. به سایر مؤلفه‌های تخیل نیز توجه بسیار کمی شده است؛ به طوری که مؤلفه‌ی همانندسازی ۸/۳۲ درصد و مؤلفه‌ی پیش‌بینی با ۷/۱۵ درصد، فراوانی‌های به نسبت کمتری را دارا می‌باشند و مؤلفه‌ی پنجم (ناآشنا کردن مفاهیم آشنا) نیز تنها با ۰/۸۸ درصد کمترین میزان فراوانی را دارد، به طوری که به صورت میانگین در هر کتاب یک مصداق تأکیدکننده بر این جنبه از تخیل نیز وجود ندارد.

در این زمینه کتاب آموزش قرآن با ۱۹/۲۹ درصد و به طور میانگین ۱/۶۳ مصداق در هر صفحه بر مؤلفه‌های تخیل تأکید دارد که ۰/۱۳ بیشتر از میانگین تمام کتب است. نکته‌ای که در این کتاب به عنوان نقطه‌ی ضعفی در توجه به تخیل به نظر می‌رسد عدم توجه بر مؤلفه‌های همانندسازی، پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم آشناست، به طوری که تأکید یک‌سویه به دو مؤلفه‌ی بازنمایی تصورات و وانمود سازی را نمایان می‌کند.

در مورد کتاب هدیه‌های آسمان نیز باید گفت که این کتاب با ۱۶/۸۵ درصد و به طور میانگین ۱/۸۱ مصداق در هر صفحه بر مؤلفه‌های تخیل تأکید دارد که ۰/۳۱ بیشتر از میانگین مجموع کتب درسی است. این یافته‌ی پژوهشی نیز مؤید این مهم است که اندیشه دینی با ملاحظه بنیان‌های فکری و اعتقادی می‌تواند در جهت خدمت به تخیل دینی کودکان و نوجوانان مثر ثمر واقع شود. در این کتاب نیز بیشترین توجه مربوط به مؤلفه‌های بازنمایی تصورات و وانمود سازی است، همچنین در این کتاب هیچ مصداقی که نشان‌دهنده‌ی تأکید بر مؤلفه‌ی ناآشنا کردن مفاهیم آشنا وجود نداشته است و بر مؤلفه‌ی پیش‌بینی نیز توجه بسیار کمی شده است.

کتاب فارسی نیز با ۳۳/۱ درصد و به طور میانگین ۲/۹۶ مصداق در هر صفحه بر مؤلفه‌های تخیل تأکید دارد که ۱/۴۶ بیشتر از میانگین مجموع کتب درسی است و از نظر توجه بر تخیل نسبت به سایر کتب درسی سهم بیشتری دارد. در این کتاب نیز همچون سایر کتب بیشترین توجه مربوط به مؤلفه‌های بازنمایی تصورات و وانمود سازی است، البته بر توانایی همانندسازی نیز نسبت به سایر کتب توجه قابل ملاحظه‌ای شده است و این تأییدکننده‌ی توجه برنامه‌ریزان کتب درسی به طرز تفکر جاندارپندارانه‌ی کودکان در این پایه است. در این کتاب بر مؤلفه‌ی پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم آشنا تأکید بسیار کمی شده است.

در زمینه‌ی توجه بر مؤلفه‌های تخیل کتاب نگارش فارسی هم با ۶/۴۶ درصد و به طور میانگین ۰/۶۴ مصداق در هر صفحه ۰/۸۶ کمتر از میانگین مجموع کتب درسی است و از این نظر نسبت به سایر کتب درسی سهم کمتری دارد. در این کتاب بر توانایی وانمود سازی نسبت به سایر مؤلفه‌ها توجه بیشتری شده است و از این نظر مؤلفه‌های بازنمایی تصورات، همانندسازی، پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم آشنا به ترتیب در مرتبه‌ی بعدی قرار دارند.

درباره‌ی کتاب ریاضی نیز باید گفت که این کتاب با ۱۳/۷۱ درصد و به طور میانگین ۰/۹۷ مصداق در هر صفحه ۰/۵۳ کمتر از میانگین مجموع کتب درسی است. در این کتاب نیز بیشترین توجه به مؤلفه‌های بازنمایی تصورات و وانمود سازی شده است و بر مؤلفه‌های همانندسازی و پیش‌بینی از این نظر توجه کمتری شده است و بر توانایی ناآشنا کردن مفاهیم آشنا نیز توجه ناچیزی شده است.

کتاب علوم تجربی نیز با ۱۰/۵۸ درصد و به طور میانگین ۱/۰۵ مصداق در هر صفحه ۰/۴۵ کمتر از میانگین مجموع کتب درسی است. در این کتاب بر توانایی بازنمایی تصورات بیشترین توجه شده است و بر مؤلفه‌های وانمود سازی و پیش‌بینی به نسبت توجه کمتری شده است و همچنین بر توانایی همانندسازی توجه بسیار کمی شده است و نکته‌ی قابل ملاحظه این که در این کتاب هیچ توجهی بر مؤلفه‌ی پنجم تخیل (ناآشنا کردن مفاهیم آشنا) نشده است.

این نتایج با پژوهش‌های الفن (Alphen, 2011)، ثابت جهرمی و همکاران (Sabetjahromi et al., 2022) و همین‌طور پژوهش شاه قاسمی و خالقی‌پور (Shahghasemi, E., Khaleghipour, 2021) همخوانی دارد؛ لازم به ذکر است در پژوهش‌های ذکر شده به‌نوعی بر لزوم توجه بر مفهوم تخیل در آموزش کودکان تأکید می‌شود. همچنین با توجه به وجود تفاوت معنی‌دار در به مؤلفه‌های تخیل در کتب درسی مختلف، می‌توان به‌نوعی همخوانی با نتایج پژوهش خبازی و همکاران (Khabazi et al, 2015) را استنتاج کرد.

همین‌طور با توجه به یافته‌های پژوهش، به‌نوعی ناهمخوانی با نتایج پژوهش‌های مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2010) و مبینی و همکاران (Mobeyini et al., 2019) برداشت می‌شود؛ لازم به ذکر است ناهمخوانی استنباط شده با پژوهش‌های مذکور را می‌توان ناشی از تغییر کتب درسی و یا تفاوت در تعریف مفهوم تخیل و مؤلفه‌های آن دانست. این نتایج به‌نوعی بر نقص توجه جامع، متوازن و متعادل بر تخیل و مؤلفه‌های آن در کتب درسی پایه دوم ابتدایی اشاره دارد. در این راستا باید گفت بهره‌گیری از مفهوم تخیل در آموزش و پرورش کودکان جهت تربیت تمام‌ساحتی در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید است. در واقع کودکان به کمک تخیل در مقابل پیچیدگی‌های دنیای بزرگسالان و موضوعات سرکوب‌شده محیطی واکنش نشان می‌دهند و این مهم، خود عاملی در جهت رشد مهارت‌های اجتماعی و تفکر منطقی تلقی می‌شود.

بر اساس آنچه از انجام این پژوهش حاصل گردید به برنامه‌ریزان و مؤلفین کتب درسی پایه دوم ابتدایی پیشنهاد می‌شود تا بر توانایی همانندسازی، پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم در کتب درسی به‌ویژه در کتاب آموزش قرآن، فارسی و علوم تجربی تأکید بیشتری گردد. همچنین به علاقه‌مندان پژوهش در این حوزه پیشنهاد می‌گردد به بررسی میزان توجه بر تخیل دانش‌آموزان در کتب درسی سایر پایه‌های تحصیلی دوره‌ی ابتدایی و نیز مطالعه تطبیقی جایگاه تخیل در برنامه‌ی درسی کشورهای مختلف بپردازند.

References

- Alphen, P. (2011). *Imagination as a transformative tool in primary school education*, Centre for Creative Education. Cape Town, South Africa, 2(2), 16-34.
- Agee, R., & Welch, M. (2012). *Imagination Deficit*. *The Early Childhood Leaders' Magazine*, 20(6), 72-77.
- Anoushehpour, E., Tehrani Farjad, M., Sotoudeh, E., SarkhoshKhorasani, G., SeyedSalehi, M., Seif, M., Fallah, H., Nabati, R., & Vakil, M (2012), *Teacher of the Second Quran Elementary School-1/57*, Tehran: General Office of Printing and Distribution of Textbooks.
- Egan, K. (2007). *Imagination. Past and Present. Teaching and Learning Outside the Box: Inspiring Imagination Across the Curriculum*. New York: Teachers College.
- Egan, K., & Gillian, J. (2016). *Imagination and the engaged learner: Cognitive tools for the classroom*. New York: Teachers College.
- Gordon, W. j. j., & Poz, T. (1976). *The art of the the possible*. cambirdge, Mass: porpoise Book
- Gundogan, A. (2019). SCAMPER: improving creative imagination of young children. *Creativity studies*, 12(2), 315-326.

Hashemi, S., KhabaziKanari, M., & Shabani, R. (2015). Imaginative Thinking in Science Education: Content Analysis of Elementary Science Textbooks Based on Imagination Components. *Curriculum Research*, 5 (1), 121-144.

Latham, G., & Ewing, R. (2018). Children's images of imagination: The language of drawings. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 71-81.

Mehrmohammadi, M. (2010). The Concept of Imagination and its Place in Curriculum and Instruction Reconsidered: The Case for Elementary Stage. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 11(1), 5-20.

Mombeyni S, Haji Yakhchali A, Shehniyailagh M., & Maktabi G. (2019) Psychometric properties of the Persian form of Imagination Questionnaire. *Journal of Cognitive Psychology*, 7 (3). 16-25

Paixao, G. M., & Borges, F. T. (2019). Imagination and educational curriculum: A literature review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 17-31.

SabetJahromi, Z., Abolmaali, K., Hosainikhah, A., Sabet, M., & Hashemian, K. (2022). Develop and Validate a Teacher's Guide of 1st grade Science Subject-matter based on Cognitive Tools of Imaginative Education Theory. *Journal of Research in Educational Science*, 16 (56), 3-21.

Sayyah, A., Mostafavi, S., & DavariArdakani, R. (2022). Al-Farabi and the Role of Imagination in Attainment of Happiness. *Contemporary Wisdom*, 12(2), 189-218.

Shahghasemi, E., & Khaleghipoor, M. (2021). Fantasy Animations and Children's Imagination. *Global Media Journal-Persian Edition*, 15(2), 107-135.

Shahraini, S. M. (2012). Perception, Imagination and Memory in St. Augustine's Thought. *AfaghHekmat*, 1(2), 14-38.

Toraji, M., & Afzal Tousi, E. (2020). The Realm of Imagination in the Illustration of the Children's Book of the for the Age Group of 4 to 9 Years Based on the Theory of Samuel Taylor Coleridge (Case study: The works of Glenda Sburelin, Natalie Pudalov & Nicoletta Ceccoli. *Bagh-e Nazar*, 17(90), 111-126.

