

قصه‌گویی و تحول مفهوم خدا در کودکان ایرانی و لبنانی

Storytelling and Development of the Concept of God in Iranian and Lebanese Children

Parirokh Dadsetan, PhD

Islamic Azad University

Omaime M. Aligh

Psychology PhD

امیمه محسن علیق

دکتری روان‌شناسی

دکتر پریخ دادستان

استاد دانشگاه آزاد اسلامی

واحد تهران جنوب

Kazem R. Tabatabaee, PhD

Tarbiat Modares University

Masoud Azarbaijani, PhD

Research Center of the Seminary
and University

دکتر کاظم رسول‌زاده طباطبایی

دکتر مسعود آذربایجانی

استادیار پژوهشکده حوزه و دانشگاه

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

Maryam Bayat

Educational Assistant

Payame Noor University

مریم بیات

دستیار آموزشی دانشگاه پیام نور

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر قصه‌گویی بر تحول مفهوم خدا در کودکان ایرانی و لبنانی پرداخت. بدین منظور، ۲۳۸ دختر (۱۳۸ ایرانی و ۱۰۰ لبنانی) و ۲۲۲ پسر (۱۰۷ ایرانی و ۱۱۵ لبنانی) از دانش‌آموزان ۶ تا ۱۱ ساله ایرانی و لبنانی به طور تصادفی انتخاب و به دو گروه کنترل و آزمایشی تقسیم شدند. برای گروه آزمایشی در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای قصه گفته شد اما گروه کنترل جلسه‌ای نداشت. قبل و بعد از هشت جلسه قصه‌گویی، مصاحبه بالینی (لارنس، ۱۹۶۵) به منظور بررسی مفهوم خداوند انجام شد. تحلیل کوواریانس نشان داد که قصه‌گویی بر تحول مفهوم خداوند و همه مؤلفه‌های آن تأثیر مثبت داشت. نمره کل مفهوم خداوند در دانش‌آموزان دو جنس و دو فرهنگ تفاوت معنادار نداشت؛ اما دانش‌آموزان ایرانی در دو مؤلفه وجود خداوند در زمان حال و علم مطلق خداوند و دانش‌آموزان لبنانی در مؤلفه نامرئی بودن خداوند، نمره‌های بالاتری کسب کردند. پسران، خداوند را قویتر از دختران توصیف کردند. در پس‌آزمون، پسران گروه آزمایشی نمره بالاتری نسبت به دختران و گروه کنترل، در مؤلفه ماهیت خداوند به دست آوردند. **واژه‌های کلیدی:** قصه‌گویی، مفهوم خدا، کودکان ایرانی و لبنانی، مطالعه بین‌فرهنگی.

Abstract

This research explored the effects of storytelling on the development of the concept of God in Iranian and Lebanese children. 238 (138 Iranian and 100 Lebanese) girls and 222 (107 Iranian and 115 Lebanese) boys 6-11 years old were randomly assigned to an experimental and a control group. The experimental group received eight sessions of forty-five minute storytelling. The control group received none. Before and after all sessions of storytelling, clinical interview (Lawrence, 1965) was conducted to measure the concept of God. Analysis of covariance showed that storytelling had a positive effect on the development of concept of God and all its components. There were no gender and cultural differences in the total score of the concept of God; but Iranian children scored higher on the components of "existence of God" and "omniscience". The Lebanese children scored higher in the "invisibility" component. Boys described God as more omnipotent than girls did. In the post test, boys in experimental group scored higher on the "nature of God" component than the girls and control group.

Key words: storytelling, concept of God, Lebanese and Iranian children, cross cultural study.

مقدمه

هر نظام تعلیم و تربیتی بر باورها و نظریه‌هایی استوار است که بر پایه آنها، به تعریف فعالیتها و شیوه‌هایی برای دستیابی به هدفهای مورد نظر خود می‌پردازد. باورهای علمی، اخلاقی، فلسفی و دینی مبانی نظام تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهند و در خلال هر فرایند تعلیم و تربیت تلاش می‌شود تا این باورها در افراد درونی شوند. بنابراین یکی از ابعاد تربیتی که در برخی از فرهنگها مورد تأکید قرار می‌گیرد تربیت دینی و مذهبی است. مذهبی- بودن فرایند تعلیم و تربیت، از یکسو آماده‌سازی افراد در پذیرش یک دین یا ایمان و از سوی دیگر ابراز و بیان آن را در بر می‌گیرد (هار،^۱ ۱۹۷۳ نقل از سجادی، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، تعلیم و تربیت مذهبی به فعالیت‌هایی اشاره دارد که افزون بر پرورش ایمان در افراد، فعالیت‌هایی را که به آماده‌سازی یا آشناکردن کودکان و نوجوانان با هسته اصلی معرفت به ایمان و عقاید ایمانی منجر می‌شوند نیز در مدنظر قرار می‌دهد (گریمیت، ۲۰۰۰). مهمترین مفهوم در مباحث دینی، مفهوم خداست و سایر موضوعهای مربوط به مذهب از مفهوم خدا منبث می‌شوند. هنگامی که کسی از تجربه دینی یا مذهبی خود سخن می‌گوید، در واقع از آنچه که از مفهوم خدا برای وی حاصل شده است، صحبت و آن را تفسیر می‌کند نه چیزی دیگر را و اگر مفهوم خدا از این میان حذف شود، بحث مذهبی با موضوعهای دیگر مشتبه خواهد شد. بنابراین تربیت دینی در نخستین گام باید منطقاً پیرامون شکل‌گیری مفهوم خدا، از زاویه اثباتی و سلبی متبلور شود؛ این که خدا چه موجودی است و چه می‌کند و چه موجودی نیست و چه نمی‌کند (اکانر، ۱۹۷۴).

وقتی از تربیت مذهبی یک کودک در دوره دبستان صحبت به میان می‌آید، باید دانست برای ارائه هر مفهوم، ایجاد آمادگی مفهومی از نظر شناختی و عاطفی در کودک ضروری است و بدون توجه به یافته‌های دانشمندان در زمینه تحول کودک، نمی‌توان درک روشنی

از تحول مذهبی به دست آورد.

در اغلب مطالعات روان‌شناختی درباره چگونگی شکل-گیری رفتار و فهم مذهبی، دریافت کودکان سنین متفاوت از مفهوم خداوند به عنوان محوری‌ترین مفهوم مذهبی مورد بررسی قرار گرفته است و در زمینه شکل‌گیری مفاهیم اخلاقی و متافیزیکی به نوعی هماهنگی بین مراتب تحول این مفاهیم و ظرفیتهای عملیاتی دست یافته‌اند و نشان داده‌اند که در قلمرو مفاهیم متافیزیکی یعنی مذهب، توالی گذار از زیرساختهای عینی^۲ به زیرساختهای انتزاعی^۳ اهرم اصلی تحول را تشکیل می‌دهد (بوهم^۴، ۱۹۶۲، ۱۹۵۷؛ پیازه^۵، ۱۹۶۰، ۱۹۶۸؛ مدیناس^۶، ۱۹۶۶؛ استارت^۷، ۱۹۶۷؛ اسلتا^۸، ۱۹۷۸؛ پیم^۹، کورتینس^{۱۰} و رافی^{۱۱}، ۱۹۸۲ نقل از دادستان، ۱۳۸۱).

به بیان دیگر، کودک در خلال فرایند تحول، براساس تواناییها، محدودیتها و ظرفیتهای ذهنی هر مرحله به تبیین مسائل مذهبی می‌پردازد. پس برای آموزش مفاهیم مذهبی و از آن بین مفهوم خداوند، به عنوان اصلی‌ترین و در عین حال انتزاعی‌ترین مفهوم دینی، باید به دنبال راهکارهایی منطبق با شرایط تحولی و دیدگاه کنونی کودک بود. به طور کلی روشهای مورد استفاده برای آموزش مفاهیم مختلف از جمله مفاهیم دینی انواع روشهای مستقیم در برابر روشهای غیرمستقیم را شامل می‌شوند. در حالی که روشهای آموزش مستقیم به دلیل سهولت انجام و نیاز کمتر به دانش و مهارت با اقبال بیشتری در بسیاری از مدارس روبرو بوده‌اند اما ضامن انتقال درست و مؤثر مفاهیم نیستند (تریمچ، ونیسونو و مولت، ۲۰۰۶؛ بومفیلد، ۲۰۰۹). در مقابل به نظر می‌رسد روشهای آموزش غیرمستقیم می‌توانند، به خصوص برای کودکان، تأثیر عمیق‌تر و پایدارتری بر جای بگذارند. بنابراین هر گونه آموزش درباره خدا و دین، به هر شکل و صورت و در هر زمان، باید به طور مداوم و پیوسته انجام شود زیرا خدا و موضوعهای دینی با تمامی امور سراسر زندگی کودک ارتباط دارند و به مقطع و زمان معینی محدود نمی‌شوند

1. Harr, S.
2. concrete infra-structure
3. abstract infra-structure
4. Bohm, L.

5. Piaget, J.
6. Medinnus, G. R.
7. Staurt, R. B.
8. Esleta, A. K.

9. Pimm, J.
10. Kurtiness, W.
11. Ruffy, M.

(استولبرگ، ۲۰۰۸). بنابراین در تربیت دینی بیش از آنکه مسئله بر سر لزوم یا عدم ضرورت آشنا کردن کودکان با مفاهیم دینی باشد معطوف به یافتن شیوه آموزش مفاهیم است و متخصصان تعلیم و تربیت به دنبال یافتن روشهایی هستند که هدف از تربیت دینی را - که همان آماده سازی کودکان برای درک رابطه خود با جهان هستی و نیز دریافت و عمل به ارزشهای اخلاقی است - محقق سازد. در چنین زمینه‌ای و به دنبال یافتن شیوه مناسبی که از معضله‌های برخی از شیوه‌های رایج مبراً و در عین حال با ویژگیهای عاطفی و شناختی هماهنگ باشد، قصه‌ها ارزش والای خود را نمایان می‌سازند.

کودکان از نخستین سالهای زندگی به داستان علاقه مند می‌شوند و قصه‌ها می‌توانند به مخاطب خود در شناخت خویش و جهان اطراف یاری رسانند. از این رو، ادبیات داستانی بار تعلیمی گران سنگی را بر دوش می‌کشد (یاندل، ۱۹۹۰). بنابراین قصه‌ها نباید تنها به منزله سرگرمی کودک در نظر گرفته شوند بلکه یکی از بهترین راهها و شیوه‌های صحبت کردن با کودکان درباره خدا و مفاهیم دینی و همچنین پاسخ دادن به پرسشهای بی‌پایان آنها و تا حدودی نیز انتقال برخی از آموزه‌های دینی است.

قصه‌ها در ورای ظاهر ساده به غایت سرگرم کننده و خوش بینی بنیادی خود، روایت‌هایی هستند که از پشت پرده به اسرار بزرگ زندگی انسان مانند تولد، تعارضهای ادیبی، مرگ نفی شده و ... می‌پردازند (بلمونت، ۱۹۹۹؛ والترا، ۱۹۴۰ نقل از مک‌لوف، ۲۰۰۷).

بنابراین قصه در ورای معنای ظاهری خود، دارای یک معنای پنهان نیز هست که باید پنهان بماند تا تأثیرگذار باشد. انتقال نه از طریق تعقل، بلکه از راه رمزگشایی ناهشیارانه تصاویر ذهنی صورت می‌گیرد. بدین سان قصه باعث استماعی فعال از طرف مستمع می‌شود: ذهنش آزادانه سیر می‌کند و داستان شنیده شده را بازسازی می‌کند. پس قصه فرازمانی است، زیرا در اصل به عمق روان می‌پردازد.

براساس ویژگیهایی که در مورد قصه گفته شد، می‌توان

قصه را چهارچوب مناسبی برای انتقال مفاهیم دینی دانست. قصه‌های دینی می‌توانند مفاهیم ماورایی و انتزاعی را به شکل ملموس به کودکان ارائه کنند (شاو، ۲۰۰۰) و هم به صورت آشکار و هشیارانه و هم به صورت پنهان و ناهشیارانه محتوای لازم را برای تفکر در اختیار ذهن کودک قرار دهند.

علاقه وافر کودکان به داستان، قالب جذاب و مناسب آن و زبان ساده‌ای که در طرح معارف دینی دارد، سبب می‌شود تا بخش عمده تعلیم و تربیت دینی کودکان از این رهگذر انجام پذیرد. هرچه استفاده از داستانهای مناسب بیشتر باشد، تأثیر این آموزش و رسیدن آن به مقاصد مورد نظر ساده‌تر و سریعتر صورت می‌گیرد و هر گاه کلام معلم و بیان کتاب از داستان و داستان‌گویی تهی بماند یا از آن کمتر اثر پذیرد جز خستگی، دلزدگی و گاه تنفر کودک، چیزی به دنبال نخواهد داشت و چنانچه اثر معکوس نداشته باشد، به نتیجه مطلوب نیز نخواهد رسید (سیمور، ۲۰۰۷). برای بیان داستانهای دینی نه تنها باید از فرهنگ و مذهب کودکان بلکه از تمثیلهایی مناسب نیز استفاده شود و برای توضیح مفاهیمی مانند خدا، معنای زندگی و ... معلم یا والدین می‌توانند تمثیلهایی را بسازند که قدرت انتقال این مفاهیم را به کودکان داشته باشند. برای مثال می‌توانند خوبی را به روشنایی و بدی را به تاریکی (که کودکان آن را دوست ندارند) تشبیه کنند (یاب، ۱۹۹۶).

براساس هدف پژوهش حاضر می‌توان قصه را چنین تعریف کرد: قصه دینی، قصه‌ای است که براساس تفکر و ارزشهای دینی شکل می‌گیرد. قصه‌ای که مبتنی بر فطرت الهی انسان یعنی خداجویی و خداپرستی است و می‌تواند مفاهیم و هدفهای دینی را با روش ادبی و تخیلی به کودکان منتقل کند.

به رغم مزایای گفته شده در مورد قصه‌گویی در انتقال مفاهیم دینی، فن استفاده از داستان در ایران و لبنان جایگاه واقعی خود را به دست نیاورده است و نه تنها این فن با بازی یا وقت‌گذرانی مشتبه شده بلکه

روش

برای پژوهش حاضر بر پایه یک روش آزمایشی از یک طرح عاملی استفاده شد که در آن شش گروه آزمایشی و کنترل به تفکیک کشور (ایران و لبنان) و جنس در موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد آزمون قرار گرفتند. همه دانش‌آموزان دبستانهای منطقه ۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵ جامعه کودکان ایرانی و همه دانش‌آموزان دختر و پسر دبستانهای مذهبی (شیعی) شهر بیروت در سال تحصیلی ۲۰۰۷-۲۰۰۶، جامعه کودکان لبنانی را شامل شدند. از هر یک از این دو جامعه ۲۵۰ نفر (۱۲۵ دختر و ۱۲۵ پسر) به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار داده شدند که در نهایت با حذف ۴۰ دانش‌آموز در مراحل مختلف پژوهش، ۴۶۰ کودک نمونه نهایی را تشکیل دادند. توزیع فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک گروه، جنس و کشور در جدول ۱ ارائه شده است.

همواره این ترس وجود داشته که استفاده از داستان در برنامه کلاسی اخلاقی ایجاد کند. در حالی که همراه با ویلیامسن (۲۰۰۳) می‌توان پذیرفت که ذهن کودکان می‌تواند هنر را در همه شکلها و به خصوص قصه، بیشتر درک کند و نیز امکان گنجاندن همه اطلاعات و مفاهیم علمی، تاریخی، رفتاری، فلسفی یا مذهبی در قصه وجود دارد. این پژوهش کوشیده است از قصه‌گویی برای معرفی مفهوم خداوند به کودکان استفاده کند و تأثیر این شیوه را بر تسریع تحول مفهوم خدا مورد بررسی قرار دهد. بنابراین فرضیه پژوهش را می‌توان بدین صورت مطرح کرد که «قصه‌گویی موجب تسریع تحول مفهوم خداوند در کودکان می‌شود». افزون بر این، پاسخگویی به دو پرسش اصلی نیز در این پژوهش مطرح است: نخست آنکه «چه تفاوتی بین تأثیر قصه‌گویی بر تحول مفهوم خداوند در کودکان ایرانی و لبنانی وجود دارد؟» و دوم اینکه «آیا قصه‌گویی تأثیر یکسانی بر تحول مفهوم خداوند در دخترها و پسرها دارد؟»

جدول ۱.
توزیع فراوانی آزمودنیها به تفکیک گروه، جنس و کشور

کشور	کنترل				آزمایشی			
	پسر		دختر		پسر		دختر	
	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>
ایران	۲۳/۴	۵۲	۳۰/۱	۶۷	۲۴/۸	۵۵	۲۸/۷	۷۱
لبنان	۲۶/۱	۵۸	۱۹/۴	۴۳	۲۵/۵	۵۷	۲۳/۰	۵۷
کل	۴۹/۵	۱۱۰	۴۹/۵	۱۱۰	۵۰/۳	۱۱۲	۵۱/۷	۱۲۸

عینی محدود به ساماندهی پدیده‌های عینی کنونی، اینجا و حالا هستند در حالی که در دوره عملیات انتزاعی، احتمالات در نظر گرفته می‌شوند و با تعمیم، انتزاع و انعطاف‌پذیری فکر همراه‌اند (پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۷ نقل از دادستان، ۱۳۸۱). لارنس با استخراج ۲۲۵ پرسش ارتجالی کودکان، آنها را به چهار مقوله اصلی تقسیم کرد و در هر مقوله مفاهیم مرتبط با آن را برحسب فراوانی قرار داد. در پژوهش حاضر، فقط از مقوله اول که پرسشهای

ابزار بررسی مفهوم خداوند و صفتهای خداوند مصاحبه بالینی بود.

• **مصاحبه بالینی:** این مصاحبه بخشی از ابزاری است که با اتکا بر نظریه پیاژه توسط لارنس (۱۹۶۵) تدارک دیده شده است. این مؤلف عقیده دارد که درک مفاهیم مذهبی در کودکان مدرسه ابتدایی، منعکس‌کننده ویژگیهای نیمدوره دوم عملیات عینی^۱ است که توسط پیاژه و اینهلدر (۱۹۸۵) نقل از دادستان، (۱۳۸۱) توصیف شده‌اند. عملیات

1. concrete operations

نمره‌های آزمون بین صفر تا ۳۲ قرار می‌گیرد. اعتبار^{۱۲} ابزار براساس ضریب همسانی درونی برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۱ به دست آمد. چون ضریب همبستگی دو رشته‌ای مؤلفه مبدأ خداوند با نمره کل برابر با ۰/۰۳۱ و از لحاظ آماری معنادار نبود از مجموعه مقیاس حذف و محاسبه‌ها و تحلیل‌های آماری بدون در نظر گرفتن نمره این مؤلفه انجام شد؛ اما ضریب‌های سایر مؤلفه‌ها نیز بین ۰/۴۰۴ تا ۰/۵۳۹ قرار داشتند. اعتبار کل مقیاس با استفاده از شیوه بازآزمایی با فاصله چهار ماه نیز برابر با ۰/۶۸۵ و معنادار بود.

• **روش قصه‌گویی:** در این پژوهش هشت جلسه قصه-گویی به صورت گروهی (هر جلسه ۴۵ دقیقه) و براساس شیوه قصه‌گویی زایپس (۱۹۹۵) برنامه‌ریزی شد. در این روش پس از آماده‌سازی کلاس برای قصه‌گویی، قصه‌گو در حلقه‌ای که بچه‌ها روی زمین تشکیل داده‌اند می‌نشیند و به روایت داستان می‌پردازد. کودکان می‌توانند صدای شخصیتها را تقلید کنند، ادامه داستان را حدس بزنند یا در مورد شخصیتها سؤال و یا انتقاد کنند. پس از پایان قصه از کودکان خواسته می‌شود برداشت خود را از موضوع داستان بیان کنند و در نهایت خلاصه داستان یک بار دیگر بیان می‌شود. قصه‌هایی که در طول هشت جلسه برای کودکان خوانده شد عبارتند از: «سنجاب کوچولو در جستجوی خدا»، «خانم جوراب‌باف»، «امین‌ترین دوست»، «آرزوهای مارمولک کوچولو» و «کلوچه‌های خدا» (ژوبر، ۱۳۸۴، ۱۳۸۵ الف و ب و ۱۳۸۷)؛ «خدا مرا می‌شناسد» (اندرسن، ۱۳۸۰ الف/۱۹۹۸) و «خداوند شبان من است» (اندرسن، ۱۳۸۰ ب/۱۹۹۸) و «دعاهای زمینی پدر بزرگ» (ابراهیمی، ۱۳۸۳).

علاوه بر این هشت جلسه، دو جلسه به عنوان پیش-آزمون و پس‌آزمون برای اجرای مصاحبه بالینی در نظر گرفته شد. در نهایت پس از جمع‌آوری داده‌ها و با توجه به ماهیت فرضیه و سؤالهای پژوهش از تحلیل کوواریانس عاملی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

کودکان درباره خداوند را در هشت مؤلفه مشخص قرار می‌دهد، استفاده شد. هر مؤلفه دارای یک مفهوم اصلی است و پرسشهای مخالف برای حصول اطمینان درباره دیدگاه عمقی کودک درباره آن مؤلفه است. مؤلفه‌های هشتگانه مفهوم خداوند عبارتند از: مبدأ خداوند^۱ (خدا از کجا آمده است؟)، ماهیت خداوند^۲ (او شبیه کیست؟)، حضور مطلق^۳ (چگونه می‌تواند هر کسی را در هر زمانی ببیند؟)، نامرئی بودن^۴ (آیا ما می‌توانیم خدا را ببینیم؟)، مکان خداوند^۵ (خدا کجاست؟)، علم مطلق^۶ (آیا او می‌تواند همه کارهایی را که ما انجام می‌دهیم، ببیند؟)، وجود خداوند در زمان حال^۷ (آیا خدا زنده است؟) و قدرت مطلق^۸ (آیا خدا می‌تواند هر کاری انجام دهد؟)

نمره‌گذاری این آزمون مبتنی بر پاسخهایی است که روی یک پیوستار از پاسخهای عینی و مادی تا پاسخهای انتزاعی و فراسوی مادی گسترده‌اند. هر چه پاسخهای کودک به بعد انتزاعی نزدیکتر باشند نمره بالاتری به وی تعلق می‌گیرد. به هر یک از مؤلفه‌ها از صفر تا ۴ نمره داده می‌شود. بدین معنا که: نمره صفر به معنای فقدان مفهوم است؛ نمره یک پاسخهای مبتنی بر جاندارپنداری^۹، ساخته‌پنداری^{۱۰} و علیت سحری-پدیده‌ای‌نگر^{۱۱} را شامل می‌شود که براساس آن تصور کودک از خدا مشابه تصور وی از موجودیت و زندگی انسانی است. نمره دو به پاسخهایی تعلق می‌گیرد که ضمن در نظر گرفتن خصیصه‌های مادی برای خداوند، وی را دارای ویژگیهایی به مراتب فراتر از یک انسان معمولی نیز در نظر می‌گیرند. نمره ۳ برای پاسخهایی است که خداوند را نه مانند یک انسان معمولی یا یک انسان عظیم‌الجثه بلکه مانند یک نور در نظر می‌گیرند (اگرچه تشبیه خدا به نور، هنوز یک تبیین مادی است اما به مراتب فراتر از تبیین پیشین است). در نهایت نمره چهار برای تبیینهای انتزاعی در نظر گرفته می‌شود که بین جهان عینی و جهان متافیزیکی تمایز قایل می‌شود (دادستان، ۱۳۸۱). بنابراین نمره کلی آزمودنی عبارت است از حاصل جمع نمره‌هایی که از مؤلفه‌های مختلف به دست می‌آید و مجموع

1. origin of God
2. nature of God
3. omnipresence
4. invisibility

5. location
6. omniscience
7. existence of God
8. omnipotence

9. animism
10. artificialism
11. magico-phenomenistic causality
12. reliability

نتایج

پس‌آزمون مفهوم خداوند و مؤلفه‌های آن در جدول ۲ و ۳ نشان داده شده‌اند.

شاخصه‌های توصیفی مربوط به نمره‌های پیش‌آزمون و

جدول ۲. مشخصه‌های توصیفی نمره کلی مقیاس مفهوم خداوند و مؤلفه‌های آن در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	کنترل				آزمایشی			
	پسر		دختر		پسر		دختر	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
ایران								
مفهوم خداوند	۳/۸۷	۲۰/۱۹	۳/۸۱	۲۰/۲۳	۳/۷	۲۰/۲۳	۳/۵۹	۲۰/۵۴
ماهیت	۰/۸۵	۲/۹۴	۰/۸۲	۲/۸۵	۰/۸۰۵	۲/۹۸	۰/۸۹	۳/۲۵
حضور	۰/۹۷	۲/۷۷	۰/۸۹	۲/۶۷	۱/۰۱	۲/۷۱	۰/۹۶	۲/۶۹
نامری بودن	۰/۹۹	۲/۷۹	۰/۸۹	۲/۸	۰/۸۳	۲/۸۵	۲/۰۱	۲/۷۹
علم مطلق	۱/۰۱	۲/۶۳	۰/۸۳	۲/۷۹	۰/۹۹	۲/۴۵	۰/۹۸	۲/۶۶
مکان	۰/۸۲	۳/۱	۰/۴۹	۳/۲۴	۰/۷۲	۳/۱۳	۰/۶۸	۳/۰۳
وجود در زمان حال	۱/۰۳	۲/۶	۰/۸۳	۳/۰۱	۰/۸۷	۳/۲۹	۰/۷۲	۳/۳۵
قدرت مطلق	۰/۹۵	۳/۱۹	۰/۸	۲/۶	۰/۹۲	۲/۹۶	۰/۹۶	۲/۸۹
لبنان								
مفهوم خداوند	۳/۵۷	۲۰/۱۷	۳/۶۴	۲۰/۳۲	۳/۸۷	۲۰/۲۲	۳/۶۹	۲۰/۶۳
ماهیت	۰/۸۶	۲/۹۶	۰/۷۸	۲/۷۷	۰/۶۷	۲/۹۸	۰/۷۴	۳/۱۷
حضور	۰/۶۸	۳/۰۹	۰/۸۲	۲/۸۱	۰/۶۴	۲/۹۸	۰/۷۲	۳/۱۴
نامری بودن	۰/۷۱	۳/۰۲	۰/۸	۲/۷۹	۰/۸	۲/۷۷	۰/۷۸	۳/۰
علم مطلق	۰/۸۱	۲/۹۳	۰/۷۲	۲/۸۴	۰/۹	۲/۹۸	۰/۶۳	۳/۰۳
مکان	۰/۷۲	۷/۰۳	۰/۶۴	۳/۰۲	۰/۶۳	۳/۲۳	۰/۵۹	۳/۱
وجود در زمان حال	۰/۷۷	۳/۰۳	۰/۷	۲/۸۱	۰/۷۱	۲/۸۸	۰/۶۱	۳/۰۲
قدرت مطلق	۰/۸۷	۳/۱	۰/۷۷	۲/۸	۰/۸۴	۳/۲۱	۰/۷۵	۳/۱۶

می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

- تفاوت بین گروه کنترل و آزمایشی در نمره کلی مفهوم خداوند و همه مؤلفه‌های این مفهوم معنادار است. با توجه به بالاتر بودن میانگینهای گروه آزمایشی در مفهوم کلی و همه مؤلفه‌ها در مرحله پس‌آزمون (جدول ۳) می‌توان نتیجه گرفت که قصه‌گویی بر مفهوم خدا تأثیر مثبت داشته و به تحول این مفهوم و ابعاد مختلف آن کمک کرده است. به عبارت دیگر بعد از شنیدن قصه‌ها، کودکان گروه آزمایشی نسبت به خداوند و ویژگیهای وی دیدگاه انتزاعی‌تری پیدا کردند.

- اثر اصلی کشور تنها در مؤلفه نامرئی بودن خداوند از لحاظ آماری معنادار بود. به این معنا که با توجه به

نتایج تحلیل کوواریانس عاملی در جدول ۴ ارائه شده است. مشخصه F چند متغیری که براساس لاندای ویلکز به دست آمده برای مفهوم کلی خداوند برابر با ۱۳/۲۵ و برای مؤلفه‌های ماهیت خداوند، حضور مطلق خداوند، نامری بودن خداوند، علم مطلق خداوند، مکان خداوند، وجود خداوند در زمان حال و قدرت مطلق خداوند به ترتیب برابر با ۱۶/۲۷، ۱۱/۵۸، ۲۱/۱۹، ۷/۲، ۲۱/۲۹ و ۴۰/۵۱ در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار هستند.

همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد در نمره کلی مفهوم خداوند و همه مؤلفه‌ها، اثر پیش‌آزمون بر روی پس‌آزمونها معنادار است. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس براساس تعدیل میانگینهای پس‌آزمون را

بالا تر بودن میانگین نمره‌های کودکان لبنانی نسبت به کودکان ایرانی، می‌توان گفت دانش آموزان لبنانی خداوند

را نامرئی تر از دانش آموزان ایرانی توصیف کردند.

جدول ۳.

مشخصه‌های توصیفی نمره کلی مقیاس مفهوم خداوند و مؤلفه‌های آن در مرحله پس‌آزمون

متغیر	کنترل				آزمایشی			
	پسر		دختر		پسر		دختر	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
ایران								
مفهوم خداوند	۳/۴۸	۲۰/۵۳	۳/۳۱	۲۰/۱۴	۳/۸۴	۲۳/۰۷	۳/۶۴	۲۳/۰۲
ماهیت	۰/۷۳	۳/۰۲	۰/۶۶	۳/۰۴	۰/۷۹	۳/۳۳	۰/۷۶	۳/۳۷
حضور	۰/۸۹	۲/۸۶	۰/۸۹	۳/۶۷	۰/۹	۳/۰۴	۰/۹۵	۳/۰۷
نامرئی بودن	۰/۷۴	۲/۹۶	۰/۸۷	۲/۸۵	۰/۸۱	۳/۲۲	۰/۷۵	۳/۲
علم مطلق	۰/۹۳	۲/۷۵	۰/۸۸	۲/۷۵	۰/۷۹	۳/۱۱	۰/۷۶	۳/۲۹
مکان	۰/۷	۳/۰۶	۰/۵۹	۳/۲۷	۰/۷۸	۳/۳۶	۰/۷۱	۳/۴۶
وجود در زمان حال	۰/۹۷	۲/۶۲	۰/۸۹	۲/۸۹	۰/۶۷	۳/۶	۰/۶۳	۳/۴۵
قدرت مطلق	۰/۸۹	۳/۲۷	۰/۸۱	۲/۶۷	۰/۸۸	۳/۴۲	۰/۹۱	۳/۱۸
لبنان								
مفهوم خداوند	۳/۶۴	۲۱/۶۷	۳/۰۱	۲۰/۱۶	۳/۵۷	۲۳/۶۸	۳/۷۸	۲۳/۷
ماهیت	۰/۷۸	۲/۹۸	۰/۵۶	۲/۹۸	۰/۵۳	۳/۵۹	۰/۶۶	۳/۳۳
حضور	۰/۷۴	۳/۰۲	۰/۷۶	۲/۸	۰/۶۲	۳/۲	۰/۸۹	۳/۱۴
نامرئی بودن	۰/۷۶	۳/۱۴	۰/۷۵	۲/۸۴	۰/۸	۳/۴۵	۰/۵۴	۳/۷۵
علم مطلق	۰/۷۴	۳/۰۲	۰/۷	۲/۸	۰/۶۵	۳/۲۳	۰/۷۸	۳/۳۱
مکان	۰/۷۷	۳/۱۵	۰/۶	۳/۰۲	۰/۸۷	۳/۴۷	۰/۷۴	۳/۵
وجود در زمان حال	۰/۷۹	۳/۰۷	۰/۶۴	۳/۰۲	۰/۷۱	۳/۲۳	۰/۸	۳/۲۱
قدرت مطلق	۰/۸۴	۳/۲۹	۰/۸۶	۲/۶۷	۰/۶۳	۳/۴۹	۰/۷۱	۳/۴۴

جدول ۴.

نتایج تحلیل کوواریانس عاملی برای تأثیر قصه‌گویی بر تحول مفهوم خداوند و مؤلفه‌های آن

F تک متغیری								
منبع پراش	مفهوم کلی خداوند	ماهیت خداوند	حضور مطلق خداوند	نامرئی بودن خداوند	علم مطلق خداوند	مکان خداوند	وجود خدا در زمان حال	قدرت مطلق خداوند
پیش‌آزمون	۴۳۵/۴**	۸۹/۲۹**	۹۲/۰۹**	۵۴/۷۴**	۱۲۳/۰۳**	۴۴/۸۱**	۱۱۹/۰۴**	۲۲۶/۹۹**
گروه	۸۹/۰۲	۳۳/۴۱**	۱۱/۱۸**	۴۹/۴۳**	۴۱/۳۱**	۱۹/۴۴**	۲۹/۵۵**	۲۸/۴**
کشور	۰/۳۶	۰/۱۱۶	۰/۰۸۸	۵/۹۵**	۰/۲۵۳	۰/۱۶۲	۰/۲۵۷	۰/۰۰۷
جنس	۲/۶	۱/۴۴۸	۰/۹۰۶	۰/۰۶۵	۰/۰۴۲	۱/۸۶۱	۰/۵۳۱	۱۷/۵**
گروه×کشور	۰/۰۷	۰/۹۸	۰/۸۹۲	۴/۹۹*	۴/۸۱*	۰/۲۷۳	۱/۰۸**	۰/۰۵۹
گروه×جنس	۰/۰۸۵	۶/۵۵**	۰/۰۰۴	۲/۸۹	۱/۷۴۳	۰/۰۰۹	۲/۸۷	۳/۰۰
کشور×جنس	۰/۱۴۲	۱/۰۵	۰/۱۴۳	۰/۳۲	۰/۱۶۵	۱/۶۵	۰/۳۱۸	۰/۰۱۶
کشور×گروه×جنس	۰/۰۰۲	۲/۱۵	۱/۰۱۵	۱/۶۱	۰/۰۴۷	۰/۶۵	۰/۱۰۰	۱/۸۳

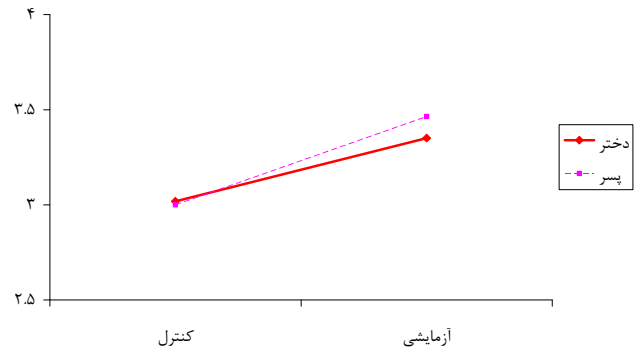
*P<۰/۰۵. **P<۰/۰۱.

معنادار به دست آمد. با آنکه میانگین هر دو جنس در گروه کنترل کمتر از گروه آزمایشی بود اما پسرها در گروه آزمایشی میانگین بالاتری نسبت به دختران به دست آوردند. نمودار این اثر تعاملی در شکل ۱ نشان داده شده است.

- اثر تعاملی کشور و گروه در نتایج مؤلفه‌های نامرئی- بودن خداوند، علم مطلق خداوند و وجود خداوند در زمان حال معنادار بود. بدین معنا که کودکان لبنانی گروه آزمایشی در مؤلفه نامرئی‌بودن خداوند میانگین بیشتری نسبت به کودکان ایرانی داشتند؛ در مؤلفه علم مطلق خداوند کودکان لبنانی در گروه کنترل و کودکان ایرانی در گروه آزمایشی نمره بالاتری کسب کردند و در نهایت در مؤلفه وجود خداوند در زمان حال کودکان ایرانی نسبت به کودکان لبنانی، در گروه کنترل نمره کمتر و در گروه آزمایشی نمره بالاتری دریافت کردند (شکل ۲).

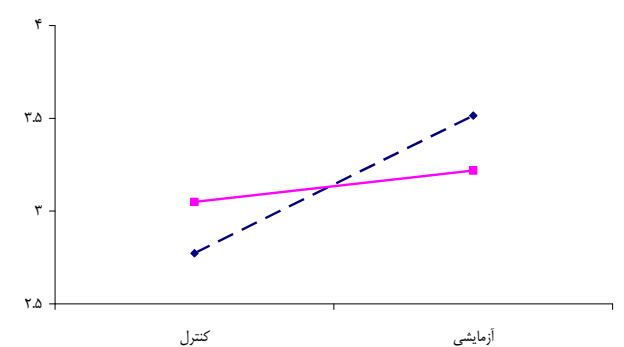
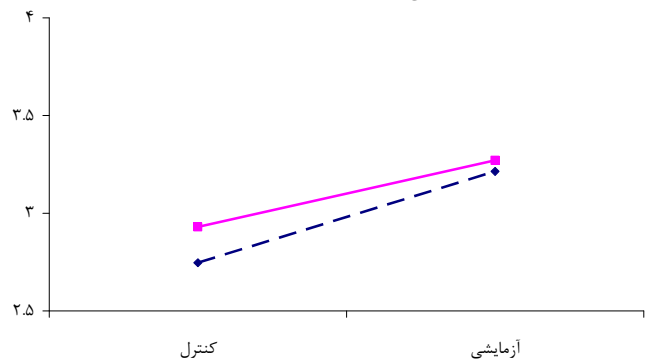
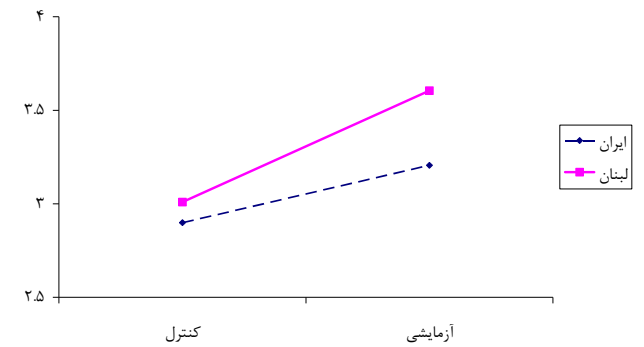
بحث

براساس نتایج به دست آمده، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت قصه‌گویی بر تسریع تحول مفهوم خداوند و ویژگی‌های او در کودکان تأیید شد. این پیشرفت در نقاشی‌های کودکان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز قابل مشاهده بود به نحوی که اغلب کودکان پس از شنیدن قصه‌ها برخلاف مرحله پیش‌آزمون که خداوند را به صورت مادی و جسمانی نقاشی کردند، به ترسیم خداوند با استفاده از سایر نمادها (مانند نور، رنگ، خورشید و ...) و یا رسم آثار و نشانه‌های خداوند به عنوان جلوه‌های وجودی وی پرداختند. اگر چه در پیشینه این موضوع هیچ یافته پژوهشی مستندی درباره تأثیر قصه‌گویی بر تحول مفهوم خداوند به دست نیامد اما مؤلفان و صاحب‌نظران بسیاری (مانند ملون، ۲۰۰۰؛ شاون، ۲۰۰۰؛ ویلیامسن، ۲۰۰۳؛ فورست، ۲۰۰۷؛ بلوس، ۲۰۰۶؛ بروس، ۲۰۰۷؛ رونکاس، ۲۰۰۷؛ پازمینو، ۲۰۰۸؛ بلسفورد، ۲۰۰۷؛ سیگل، ۲۰۰۹؛ کیبل، ۲۰۰۹) قصه‌گویی را روش مناسبی برای انتقال مفاهیم دینی و مذهبی دانسته‌اند و استفاده از این شیوه را توصیه کرده‌اند. افزون بر این روش قصه‌گویی کارایی خود را در ایجاد و تحول مفاهیم اخلاقی و اجتماعی



شکل ۱. اثر تعاملی گروه و جنس در مؤلفه ماهیت خداوند

- اثر اصلی جنس نیز تنها در مؤلفه قدرت مطلق خداوند معنادار بود که براساس آن، پسرها در مقایسه با دخترها خداوند را قدرتمندتر می‌دانند.



شکل ۲. اثر تعاملی کشور و گروه به ترتیب از بالا به پایین در مؤلفه‌های نامرئی‌بودن خداوند، علم مطلق خداوند و وجود خداوند در زمان حال

- اثر تعاملی جنس و گروه نیز در مؤلفه ماهیت خداوند

تصاویر ملموس به کودکان ارائه داده‌اند و از آنجا که مفاهیم مورد نظر در داستانها نهفته بود، این امکان را در اختیار کودکان قرار داده است که به صورت ناهشیار از آن بهره گیرند (کیبل، ۲۰۰۹). بدین ترتیب کودکان به گونه‌ای غیرمستقیم و از خلال روند حوادث و تلاش شخصیت‌های داستان به ماهیت خداوند و ویژگیهای وی پی‌می‌برند.

بررسی تفاوت مفهوم خداوند در کودکان ایرانی و لبنانی از دیگر هدفهای این پژوهش بود. در مرحله پس‌آزمون در نمره کلی مفهوم خدا، بین کودکان ایرانی و لبنانی تفاوت معناداری به دست نیامد. به عبارت دیگر به رغم تفاوت‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر دو کشور و تفاوت‌های بنیادین در نظامهای تربیتی مدارس، عامل ملیت تأثیری در تفاوت نتایج گروه آزمایشی و کنترل نداشت و کودکان لبنانی که در نظام تربیتی غیرمذهبی^۱ تحصیل می‌کردند مفهوم خدا را در سطحی مشابه با کودکان ایرانی که در نظامی دین‌مدار تحصیل می‌کنند، در ذهن می‌پروراندند.

اما تحلیل نتایج به دست آمده تفاوت دیدگاه کودکان ایرانی و لبنانی را در مؤلفه‌های مفهوم خدا آشکار ساخت. در مؤلفه نامرئی‌بودن خداوند تفاوت بارزی بین کودکان لبنانی و ایرانی مشاهده شد که براساس آن کودکان لبنانی بر نامرئی‌بودن خداوند تأکید بیشتری داشتند. یکی از تبیینهای احتمالی تفاوت مشاهده شده بین دو ملت، نقش عامل نافذ زبان است. زبان فارسی آراسته به تشبیه‌ها و تمثیلهای فراوان است و تمثیل اوج بدایت و زیبایی زبان فارسی در نظر گرفته می‌شود که در کمتر زبانی نظیر آن را می‌توان یافت. استادان سخن و ادب فارسی در قالب تشبیه و استعاره انتزاعی‌ترین مفاهیم را از پرده ابهام خارج می‌سازند و در فاخرترین لباس بدانها عینیت می‌بخشند و به پیشگاه دیدگان مخاطب عرضه می‌کنند. برای توصیف خداوند به عنوان والاترین و انتزاعی‌ترین مفهوم، زبان فارسی همت بلند خود را برای خلق بدیع‌ترین و نغزترین تشبیه‌ها به کار می‌گیرد تا به خدایی آشنا دست یابد که می‌توان بر دامانش آویخت. بنابراین در زبان فارسی خداوند گاه تصویری انسان‌گونه می‌یابد و از او اعمالی

کودکان در پژوهشهای پاترسون، رید و دیشین (۱۹۹۲) و نوربری و بیشاپ (۲۰۰۳) به اثبات رسانده است. از سوی دیگر لیپمن (۱۹۸۰) قصه‌گویی را به نحو مناسبی برای آموزش مفاهیم منطقی و فلسفی به کودکان به کار گرفته و در این زمینه به موفقیت‌هایی دست یافته است. بنابراین می‌توان تأثیر مثبت قصه‌گویی بر تحول مفهوم خداوند، به عنوان یک مفهوم فلسفی غایی که اعتقاد به آن می‌تواند ارزشهای اخلاقی فرد را تعیین کند، در تأیید و امتداد یافته‌های پیشین قلمداد کرد.

کودکان شرکت‌کننده در این پژوهش در سنین دبستان و در وهله عملیات عینی به سر می‌بردند؛ از این رو باید در انتقال مفاهیم از روشی عینی و فاقد پیچیدگیهای توصیفی و انتزاعی استفاده می‌شد. از سوی دیگر موضوعی که می‌بایست به کودکان معرفی می‌شد، یعنی ماهیت خداوند و صفت‌های وی، یکی از انتزاعی‌ترین مفاهیمی است که نمی‌توان امکان شناخت آن را مانند سایر مفاهیم به سادگی از خلال آزمایشها و اعمالی که کودک بر اشیاء و جهان بیرونی انجام می‌دهد، فراهم کرد. در میدان چنین محدودیت‌هایی قصه‌گویی به عنوان روشی که فارغ از نوع آن و نحوه داستان‌پردازی آن اساساً مورد توجه و علاقه کودکان است و می‌توان با استفاده از آن مفاهیم پیچیده را در قالب موضوعهای آشنا و روزمره به کودک عرضه کرد، رخ می‌نماید. قصه‌ها می‌توانند مواد اولیه و لازم را برای شناخت آنچه لمس‌شدنی و تجربه‌شدنی نیست و به سختی به تجربه درمی‌آید در اختیار کودکانی که ذهنشان زیر سلطه عینی‌نگری و عمل‌گرایی است، قرار دهند. بنابراین قصه‌گویی را می‌توان تمهیدی مناسب و به جا برای آماده‌ساختن ذهن کودک در مواجهه با مفاهیمی دانست که تحقق کامل شناخت آنها ورای مرزهای کنونی اندیشه و منطق کودک است و شکل‌گیری متناسب و کامل آنها را باید با استقرار تفکر انتزاعی در سالهای بعدی به انتظار نشست. افزون بر این نوع قصه‌های مورد استفاده و ویژگیهای این داستانها یکی دیگر از عوامل تأثیرگذاری این داستانها محسوب می‌شوند. چنانکه سیگل (۲۰۰۹) تأکید کرده است این داستانها مفاهیم انتزاعی را در قالب

انسانی (مثل خندیدن و ...) سر می‌زند. در مقابل فقدان چنین ظرفیتی در زبان عربی، نامرئی‌بودن خداوند را قابل قبولتر می‌نمایاند. در اشعار و نوشته‌های عربی خداوند بزرگ و منعم است و بیشتر به واسطه مخلوقها و نشانه‌هایش شناخته می‌شود. مقایسه نقاشیهای کودکان ایرانی و لبنانی نیز مؤید این امر است؛ چرا که کودکان ایرانی بیشتر خداوند را به شکل انسان ترسیم کردند. در حالی که کودکان لبنانی از نمادهای دیگری سود جستند.

در مؤلفه‌های علم مطلق خداوند و وجود خداوند در زمان حال، تعامل عامل ملیت و گروه معنادار است به بیان دیگر تفاوت نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایشی کودکان ایرانی بیشتر از تفاوت این دو نمره در گروه آزمایشی کودکان لبنانی بود. بر این اساس قصه به درک بهتر کودکان ایرانی از علم مطلق خداوند و وجود خداوند در زمان حال انجامید و تأثیر معناداری بر کودکان لبنانی گروه آزمایشی نداشت. در ادبیات عرب، برخلاف ادبیات فارسی خداوند به ندرت در کنار انسان قرار می‌گیرد بلکه همواره در جایگاهی والا بر مسندی متالی تکیه می‌زند و به واسطه صفت‌هایی چون علم نامتناهی، حاضر و ناظر بودن، قدرت واسعه و ... مورد ستایش قرار می‌گیرد. بنابراین کودکان لبنانی خداوند را با این صفتها می‌شناسند. خدایی که عالم مطلق، قادر متعال و حی قیوم است اما در عین حال، به دلیل عظمتش فاصله زیادی با بنده‌اش دارد؛ بدین ترتیب قصه‌ها برای کودکان لبنانی حاوی پیامی بود که بیشتر از این از طریقهای دیگر آن را دریافت و درک کرده بودند. اما همین قصه‌ها برای کودکان ایرانی که بیشتر با مهربانی و جمال الهی مأنوسند، جلوه‌ای دیگر از جلال الهی را نمایان ساخته‌اند که بر وجوه ماورایی او یعنی علم مطلق و حاضر و ناظر بودن در هر لحظه تأکید دارد.

در مورد تفاوت دختران و پسران در مفهوم خداوند مشخص شد پسران بیش از دختران، خدا را قوی دانستند. این یافته را باید در چهارچوب شکل‌گیری مفهوم خداوند در بطن تحول روابط کودک با والدین تبیین کرد (دی-)

روس، میدما و ایدما، ۲۰۰۱؛ هرتل و دوناهو، ۱۹۹۵). در خانواده، پدر منبع قدرت و اقتدار است و این نقش به‌ویژه در فرهنگهای شرقی جایگاه ویژه‌ای دارد. پسران گروه نمونه در سنین دبستان، با گذر از وهله روابط حسادت- آمیز با پدر می‌کوشند با وی همسان‌سازی کنند و در این فرایند بر صفت قدرت بیش از هر صفت دیگری تأکید می‌شود. از سوی دیگر، چنانکه فروید^۱ (۱۹۱۹، ۱۹۶۱ نقل از اسپیلکا، هود، هانسبرگر و گورسوچ، ۲۰۰۳) معتقد است در این مجموعه خداوند در ذهن کودک به شکل پدر نمود پیدا می‌کند و در واقع فرافکنی از پدر واقعی به پدر ابدی و آسمانی روی می‌دهد. بنابراین خداوند با صفت‌های پدرانه نمایان می‌شود و صفت قدرت از پدر به خداوند تسری می‌یابد.

بررسی نقاشی کودکان نیز نشان می‌دهد که خداوند در بسیاری از نقاشیها به شکل خورشید رسم شده است و چنانکه به نقاشی کودکان از زوایه معنای رمزی عناصر ظاهر شده در ترسیم نگریسته شود، خورشید نماد پدر است (دادستان، ۱۳۷۴). از سوی دیگر پسران بیش از دختران خدا را انسان‌گونه و با حالت‌هایی که بر قدرت دلالت دارند (مانند ترسیم در اندازه بزرگتر از اندازه معمول، خطوط استوار و باثبات و ...) به تصویر کشیدند. آنچه فرایند ذکر شده را در پسران تسهیل کرد آن بود که قهرمانان داستان بیشتر مذکر بودند و امکان همسان- سازی بیشتر پسرها با قهرمانان و قرارگرفتن در رابطه خاص با خداوند را فراهم می‌کردند؛ در حالی که این روند در مورد دختران غیرملموس‌تر و واجد پیچیدگیهای خاص است.

اثر تعاملی جنس و گروه‌های آزمایشی و کنترل در مؤلفه ماهیت خداوند معنادار است. بدین معنا که قصه‌گویی در گروه آزمایشی پسرها موجب افزایش بیشتر نمره متغیر ماهیت خداوند شد. بررسی بالینی پاسخهای کودکان نشان می‌داد که پسرها پیش از شروع مداخله برای شناخت و توصیف خداوند به مفاهیم و موضوعهای مادی و عینی متوسل می‌شدند و در نتیجه نمره کمتری در این زیرمقیاس

ژوبر، ک. (۱۳۸۴). *خانم جوراب باف*. تهران: نشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

ژوبر، ک. (۱۳۸۵ الف). *امین‌ترین دوست*. تهران: نشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

ژوبر، ک. (۱۳۸۵ ب). *آرزوهای مارمولک کوچولو*. تهران: نشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

ژوبر، ک. (۱۳۸۷). *کلوچه‌های خدا*. تهران: نشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

سجادی، م. (۱۳۷۸). تبیین و تحلیل زبان شناختی امکان‌تعلیم و تربیت مذهبی (دینی). *مجله دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*، ۱ (۲)، ۱۹-۷.

Baumfield, V. (2009). Learning about and learning from religious education. *British Journal of Religious Education*, 31 (1), 1-2.

Bellous, J. E. (2006). *Educating faith: An approach to christian education*. Toronto: Clements Publishing.

Belmont, N. (1999). *Poétique du conte*. Paris: Gallimard.

Belsford, T. (2007). A mythical realist orientation for religious education: Theological and pedagogical implications of the mythical nature of religious story. *Religious Education*, 102 (3), 264-278.

Bruce, B. (2007). *Triangular teaching: A new way of teaching the bible to adjust*. Nashville, TN: Abingdon Press.

DeRoos, S. A., Miedema, S., & Iedema, J. (2001). Attachment, working models of self and others, and God concept in kindergarten. *Scientific Study of Religion*, 40 (6), 7-18.

Forest, H. (2007). *The power of words: Leadership, metaphor and story*. Proceedings of 8th annual Leadership Association (ILA) conference, Chicago College Park.

Grimmit, M. (2000). *Pedagogies of religious education*. London: McCrimmon.

Hertel, B. R., & Donahue, M. J. (1995). Parental

دریافت می‌کردند. در حالی که پاسخهای آنها در مرحله پس‌آزمون، تحول شناخت آنان از خداوند را به عنوان موجودی نامرئی که تنها می‌توان او را از آثارش شناخت، نمایان کردند. غلبه عینی‌نگری در پسران در نقاشیهایشان مشهود است به طوری‌که نقاشی خدا به صورت انسان یا موجود مادی در پسران رایجتر از دختران بود. در مقابل دختران از نمادهای دیگری مانند نور، طبیعت و ... بیشتر استفاده کردند. بنابراین دختران با در اختیارداشتن گستره وسیعتر عواطف و خیالپردازیها در فقدان الگویی مشخص، تنوع‌گرایی بیشتری را در انتخاب نمادها و مضامین نشان می‌دهند.

با این حال، به رغم آنکه این پژوهش به نتایج قابل تأملی در خصوص تأثیر قصه‌گویی در تحول مفهوم خداوند و نیز تفاوت‌هایی بین کودکان ایرانی و لبنانی و نیز بین دختران و پسران دست یافت اما باید محدودیت‌های پژوهش را در مدنظر داشت. به عنوان مثال محدودیت‌های سنی و فرهنگی گروه نمونه، تعداد کم جلسه‌های قصه‌گویی و عدم کنترل تأثیر سایر روش‌های آموزش دینی که کودکان به طور همزمان در معرض آن بودند، عمده محدودیت‌هایی هستند که تعمیم نتایج را با احتیاط همراه می‌سازند. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با برطرف ساختن چنین محدودیت‌هایی اعتبار این شیوه مداخله را بار دیگر بیازمایند و داده‌های پژوهشی مناسب برای وارد کردن این شیوه در چهارچوب آموزش رسمی را فراهم آورند.

منابع

ابراهیمی، ج. (۱۳۸۳). *دعاهای زمینی پدربزرگ*. تهران: نشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

اندرسن، ج. (۱۳۸۰ الف). *خدا مرا می‌شناسد*. ترجمه م. شجاعی. تهران: نشر نیستان (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۸ الف).

اندرسن، ج. (۱۳۸۰ ب). *خداوند شبان من است*. ترجمه م. شجاعی. تهران: نشر نیستان (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۸ ب).

دادستان، پ. (۱۳۷۴). *ارزشیابی شخصیت کودکان براساس آزمون‌های ترسیمی*. تهران: انتشارات رشد.

دادستان، پ. (۱۳۸۱). *دین و تحول شناخت، مجله علوم روان‌شناختی*، ۱ (۲)، ۱۴۹-۱۲۲.

- strategies for classroom instruction*. Atlanta: Publication of Atlanta Society of Biblical Literature.
- Seymour, J. (2007)**. Tell me a story. *Religious education*, 102 (3), 237-239.
- Shawn, S. (2000)**. *Storytelling in religious education*. Birmingham: Religious Education Press.
- Sigel, M. (2009)**. *Children and religious story*. 12th International Festival of Story Telling. Isfahan, I. R. I.
- Spilka, B., Hood, J. R., Hunsberger, B., & Gorsuch, R. (2003)**. *The psychology of religion (3rd ed)*. New York : The Guilford press.
- Stolberg, T. L. (2008)**. Understanding the approaches to the teaching of religious education of pre-service primary teachers: The influence of religious-scientific frameworks. *Teaching and Teacher Education*, 24, 190–203.
- Trimeche, S., Vinsonneau, G., & Mullet, E. (2006)**. Individual differences in the theological concept of God. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 16 (2), 83-100.
- Williamson, R. (2003)**. Celtic–bards and the way of the harp. *Story Telling Magazine*, 9, 3-5.
- Yandell, C. (1990)**. What are the religious/spiritual value in children book? Do children get the value messages. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), 70-76.
- Yob, I. (1996)**. *Keys to teaching children about God*. New York: Barrons Educational Series.
- Zipis, J. (1995)**. *Creative storytelling: Building community, changing lives*. New York: Routledge.
- influences on God images among children: Testing Durkheim’s metaphoric parallelism. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34, 186–199.
- Keable, G. (2009)**. *Story telling in religious education*. 12th International Festival of Story Telling. Isfahan, I. R. I.
- Lawrence, P. J. (1965)**. Children’s thinking about religion: A study of concrete operational thinking. *Religious Education*, 60 (2), 111-118.
- Lipman, M. (1980)**. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Macklouf, G. (2007)**. *Pourquoi faut-il raconter des histoires? Quelques réflexions autour du caractère bienfaisant du conte*. Paris: Editions Autrement.
- Melon, N. (2000)**. *Storytelling with children*. U. K., Hawthorn: Hawthorn Press.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003)**. Narrative skills of children with communication impairment. *International Language Communication Disorder*, 38 (3), 287-313.
- O’Connor, R. (1974)**. *New essays in the philosophy of education*. London: Routledge.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992)**. *A social learning approach: Antisocial boys*. Castalia: Castalia Publishing Co.
- Pazmino, R. (2008)**. *Foundational issues in Christian education: An introduction in evangelical perspective (3rd ed)*. Michigan: Baker Academic Press.
- Roncace, M. (2007)**. *Teaching the Bible: Practical*