

# مبانی، اصول و روش‌های پاسخگویی به سؤالات کودکان دربارهٔ خداوند<sup>۱</sup>

محمد داوودی<sup>۲</sup>

زهرا شعبانی<sup>۳</sup>

راهله شفیعی<sup>۴</sup>

## چکیده

هدف این پژوهش بررسی چگونگی پاسخگویی به سؤالات کودکان دبستانی دربارهٔ خداوند است به گونه‌ای که برای آنان قابل فهم باشد و در عین حال موجب بدفهمی آنان نشود. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی با رویکرد استنباطی است.

در این تحقیق دو مبنا به دست آمد: یکی این که تصور کودکان از خداوند تحت تأثیر فرهنگ است، و دیگر انتزاعی بودن مفهوم خداوند و شکل‌گیری آن با تجرید ویژگی‌های مفاهیم روزمره. همچنین روشن شد که اصول اساسی در پاسخگویی عبارت‌اند از: محیط اجتماعی فعال و پویا، ادراک و توجه، حمایت‌داری و ایجاب مفاهیم پایه. همچنین روش‌های پاسخگویی عبارت‌اند از: روش تمثیل و برهان‌های عقلی ساده، روش پرسش و پاسخ گام به گام، روش قصه‌گویی و روش بحث و گفتگوی جمعی. با توجه به تمامی ارکان پاسخگویی، یک فرایند پاسخگویی چهار مرحله‌ای پیشنهاد شده است.

## واژگان کلیدی

خداوند، سؤالات کودکان، فرایند تحول شناخت مفهوم خدا، دوره دبستان.

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۰۸؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۰۳/۲۰

mdavoudi@rihu.ac.ir

۲- استادیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (نویسنده مسؤل)

۳- استادیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش  
shabaniedu@gmail.com

۴- دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

## ۱- بیان مسئله

بسیاری از صاحب نظران بر این باور هستند که انسان الگوهای ذهنی خود را از پدیده‌های ذهنی درونی و بیرونی گسترش می‌دهد. پیاژه<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) و ویگوتسکی<sup>۲</sup> بر اساس مراحل شناختی نشان داده‌اند؛ آن‌چه موجودات انسانی درک می‌کنند و براساس آن به افکار خود سازمان می‌دهند با افزایش سن تغییر می‌کند (دادستان، ۱۳۹۳، ص ۳۱۴). شناخت‌گرایان معتقدند که شناخت دائم از راه تعامل با واقعیت ساخته می‌شود ولی شناخت از پیش تشکیل شده یا پیشینی نیست، بلکه خلاقیت همان ساخته شدن و بازساخته شدن است (برنگیه، ۱۹۷۰؛ به نقل از دادستان، ۱۳۹۳). هنگامی خطر بدفهمی افزایش می‌یابد که تحول شناختی به عناصر تفکیک‌پذیر و ناپیوسته ارائه گردد. درحالی که در هر مواجهه شناختی درون و برون‌سازی اهمیتی برابر دارند، که تحول شناختی با مفاهیم ریش و تجربه تابع تغییرات تدریجی حاصل می‌شود، تحول شناختی مفهوم خدا در تفکر کودک غالباً از طریق دیالکتیک و گفتگو است. تفاوت پیاژه و ویگوتسکی این است که پیاژه باور داشت کودکان دانشمندان کوچکی هستند که بدون کمک دیگران، خود به ساخت دانش می‌پردازند و در مقابل، ویگوتسکی دانش را آن چیزی می‌داند که از طریق بزرگسالان با تجربه به روش مشارکتی به کودکان انتقال داده می‌شود. زبان که در تعاملات اجتماعی آموخته می‌شود سرانجام عامل شناخت، تفکر و حل مسئله می‌شود (سیف، ۱۳۸۶). بنابراین شناخت بنیادی انسان بر اثر روابط فرد با محیط فیزیکی، شناختی، اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد.

ایمان به خدا، معمایی است که درک آن آسان نیست و نمی‌توان منقطع از تحول شناختی تفسیر کرد، تمام شناخت انسان با تخیل آغاز می‌شود و در تخیل هم ذخیره می‌گردد. ایمان سه ویژگی دارد یکی امری عام است، دوم امری دانشی است، سوم امری ارتباطی است (دادستان، ۱۳۹۳). تحول خداشناسی پاسخ‌دادن به محیط بر اساس طرحواره آموخته شده است، و مواجه شدن با سؤالات خداشناسی، کمک به انطباق و اصلاح طرحواره فعلی کرده است. ساختن طرحواره‌ها و بازسازی بی‌درپی آن تحول مفهوم خداشناسی است. و با تحول مفهوم خدا است که فرد با خدا ارتباط برقرار می‌کند و در این حال امید، ایمان، باور و توکل شکل می‌گیرد. تحول مفاهیم خداشناسی و تجارب دینی ارتباط با خدا به شکل‌گیری نظریه‌های رشد ایمانی و ماورایی کمک کرده است.

اکثر کودکان با طرح سؤالاتی غیرمنتظره درباره خداوند موجب شگفتی اولیای خود می‌شوند. تجربه

1- Piaget

2- Vygotsky

مربیان و والدین نشان داده است که کودکان از سنین پیش از دبستان شروع به پرسشگری دربارهٔ مهم‌ترین مسئلهٔ اعتقادی خود یعنی خداوند متعال می‌کنند. طرح این سؤالات از سوی کودکان ریشه در کنجکاوی یا ناراضایتی از پدیده‌ها و وقایع اطراف آن‌ها دارد. کنجکاوی دربارهٔ چرایی آن‌چه وجود دارد یا ناراحتی از چیزهایی که در ذهن آنان با بقیهٔ پدیده‌های موجود هماهنگی ندارد.

کودکان فطرتاً خداوند متعال را می‌شناسند و از وجود معبودی شایستهٔ پرستش آگاه‌اند، اما پرسش‌هایی همچون چیستی و چگونگی خداوند نشان‌دهندهٔ شناخت ناکافی آن‌ها از خداوند متعال است. اطلاعات مذهبی فراوان و در دسترس آنان از منابع گوناگون همچون رسانه‌ها، والدین، مساجد و مدارس و دوستان باعث می‌شود با سؤالاتی روبه‌رو شوند که از حد درکشان فراتر است و ذهنشان را به خود مشغول می‌کند.

سؤالاتی که دربارهٔ خدا وجود دارد، به‌ویژه سؤالات کودکان، اغلب ماهیتی کلامی و فلسفی دارد که دانشمندان مسلمان به آن‌ها پاسخ داده‌اند. اما این پاسخ‌ها اغلب در قالب مفاهیم فلسفی و انتزاعی و با عباراتی پیچیده بیان شده است که درک آن برای کودکان دشوار است و نمی‌توان مستقیماً آن‌ها را در پاسخ به پرسش‌های کودکان به کار برد. در این‌جا این مسئله مطرح می‌شود که چگونه می‌توان به سؤالات کودکان دربارهٔ خداوند پاسخ داد، به‌گونه‌ای که درکی صحیح از موضوع سؤال برای آنان ایجاد شود، موجب سوء تفاهم نشود و در عین حال برای آنان قابل فهم باشد و حس کنجکاوی آنان را سرکوب نکند. برای دادن پاسخی قابل قبول به این سؤال، نخست، تصور کودکان از خدا و تغییرپذیر بودن آن و در ادامه چگونگی شکل‌گیری مفهوم خداوند در ذهن را به‌عنوان مبانی بررسی می‌کنیم و سپس به اصول و روش‌های پاسخگویی می‌پردازیم.

## ۲- روش پژوهش

در این پژوهش برای دست‌یافتن به پاسخ پرسش‌های تحقیق از روش‌های توصیفی-تحلیلی و تحلیلی-استنباطی استفاده شده است. با استفاده از روش توصیفی و تحلیلی، منابع روان‌شناسی و غیره مطالعه شده و مطالب مورد نیاز جمع‌آوری شده سپس داده‌های به دست آمده با روش تحلیلی، تحلیل و طبقه‌بندی شده‌اند. آنگاه با استفاده از روش استنباطی از این داده‌های تحلیل شده، مبانی و اصول و روش‌های پاسخ‌گویی به سؤالات کودکان دربارهٔ خداوند استخراج شده است.

## ۳- مبانی پاسخگویی به سؤالات کودکان

برای پاسخگویی به سؤالات کودکان دربارهٔ خدا، چنان‌که پیش از این گفته شد، لازم است که تصور

کودکان از خدا و نیز چگونگی شکل‌گیری مفهوم خدا در ذهن بررسی شود تا بر اساس آن‌ها بتوان اصول، روش‌ها و مراحل پاسخگویی را طراحی کرد. در این‌جا به این دو مبنا پرداخته می‌شود.

### ۱-۳- تحت تأثیر بودن تصور کودکان از خداوند از فرهنگ و تغییرپذیر بودن آن

در تحقیقاتی که روان‌شناسان رشد مذهبی درباره چگونگی شناخت کودکان از مفهوم خدا انجام داده‌اند روشن شده که شناخت کودکان از مفاهیم دینی دارای مراحل تحولی است. آنان تحول مفاهیم دینی در کودکان را در سایه مراحل تحولی شناخت در انسان تفسیر می‌کنند و تحول در فهم مفاهیم دینی تفاوتی با تحول در فهم دیگر مفاهیم ندارد.

یکی از نظریات مشهوری که درباره درک کودکان از مفهوم خدا وجود دارد این است که درک آنان از خدا، در هفت تا نه‌سالگی، بیشتر تصور انسانی فوق‌العاده است تا موجودی فوق‌طبیعی؛ مانند این که او را انسانی نورانی می‌پندارند و گاه او را به صورت شعله آتش توصیف می‌کنند. این توصیفات حاکی از ناتوانی آنان در درک این مفهوم است. به‌طور کلی، بیشتر کودکان در تصور انسانی‌ای که از خدا دارند او را با ویژگی‌های یک مرد تصور می‌کنند تا یک زن. درک کودکان نه تا دوازده سال از مفهوم خداوند در مقایسه با مقاطع پایین‌تر متفاوت است و می‌توان آن را عبور از تصویر فوق‌انسانی خدا به فوق‌طبیعی دانست. این به معنای کنار گذاشتن تفکر خام گذشته و تلاش برای گذر از این مرحله است. آنان در توصیف خداوند بیشتر به صفات برجسته او مانند آفریننده و خالق بودن اشاره می‌کنند. البته این برداشت دلیل فهم درست آنان از این معانی نیست و هنوز تفکر آنان تحت تأثیر عناصر عینی و محسوس است. در این میان، عده کمی نیز وجود دارند که هنوز خدا را به نور، فرشته، شعله‌ای از آتش و از این قبیل تشبیه می‌کنند. در این سنین کمتر کسی یافت می‌شود که به رؤیت‌پذیر بودن خدا معترف باشد (باهر، ۱۳۸۱).

تصور کودکان از خدا به زمینه‌های دینی و فرهنگی وابسته است. در برخی از ادیان (یهود) کمتر انسان‌نگاری دیده می‌شود و کودکان در ایران از نماد نور بیشتر استفاده می‌کنند. کودکان در تصورات خود از خداوند یا هر موجود مجرد و متعالی، که مصداق محسوس ندارد، از نوعی تجربه‌های جایگزین شده استفاده می‌کنند. تجربه‌های جایگزین شده از تجربه‌های محسوس گرفته می‌شود؛ مثلاً کودکان بسیار از والدین خود الگو می‌گیرند. بعضی از متخصصان روان‌شناسی رشد شناختی، که در خصوص مفهوم خدا نزد کودکان بررسی‌هایی انجام داده‌اند، اظهار می‌کنند که الگویی کارآمد و درونی از والدین به‌عنوان الگوی اولیه تصویر خدا عمل می‌کند. این مطلب ما را به این نکته رهنمون می‌سازد که انسان‌نگاری از ویژگی‌های تصور کودکان از خدا نیست. تصور کودکان از خدا به نمادی وابسته است که هر جامعه از آن برای

معرفی خدا استفاده می‌کند (نوذری، ۱۳۸۱). مثلاً در تحقیقی که دربارهٔ کودکان ایرانی در این باره صورت گرفته است بیان شده که کودکان ایرانی در ترسیم تصویر خداوند نور یا دایره‌های نورانی را بیشتر از سایر نمادها استفاده می‌کنند. مثلاً، دختران در نقاشی خود به تصاویر نمادین (نور، فرشته، پیامبر، روح و ابر) گرایش بیشتری داشتند، اما پسران به ترسیم خداوندی انسان‌گونه پرداختند (چاری و نصیرزاده، ۱۳۸۶). تفاوت میان نمادهایی که کودکان فرهنگ‌های مختلف برای اشاره به خدا استفاده می‌کنند نیز می‌تواند تأییدی بر این مطلب باشد. هرچند این نمادها همگی مادی‌اند، تفاوت آن‌ها دلیل بر تأثیرگذاری اجتماع در افکار کودکان است. تفاوت میان نمادهای مادی به‌کاررفته از خدا می‌تواند نشان‌دهندهٔ این امر باشد که نمادهایی از خدا چون انسان‌انگاری، که در میان کودکان به‌وفور استفاده می‌شود، تغییرپذیر است و می‌تواند با تفاوت فرهنگ تغییر کند. وجود نمادهای متفاوت در زمینه‌های اجتماعی متفاوت دلیل خوبی است بر این که تصور انسان‌انگاری تغییرپذیر است. از سویی، تحقیقات نشان می‌دهد که این فرض صحیح نیست که «کودکان خدا را انسان می‌انگارند». بارت و همکارانش برای رد انسان‌انگاری فرضیهٔ آمادگی را مطرح کرده‌اند. فرضیهٔ آمادگی فرض را بر این می‌گذارد که کودکان، در همان سنین بسیار کم، برای اندیشیدن دربارهٔ خدا به‌صورت غیرانسان‌انگارانه از لحاظ مفهومی آمادگی دارند. کودکان استانی‌ها هنگامی که درک ویژگی‌های اساسی ذهن (مانند ادراک دیدگاه متفاوت دیگران) را آغاز می‌کنند آن مهارت‌ها را به‌صورت متفاوتی (غیرانسان‌انگارانه) به خداوند - و نه انسان - نسبت می‌دهند (نوذری، ۱۳۸۱). دلایل تاریخی و شواهدی نیز در طول تاریخ وجود دارد مبنی بر این که کودکان می‌توانند تصور صحیحی از خداوند داشته باشند. از داستان‌هایی که از کودکی حضرت محمد ﷺ و حضرت یوسف علیه السلام نقل شده است این‌طور استنباط می‌شود که آنان از همان کودکی تصور صحیحی از مفهوم خداوند داشته‌اند.

با توجه به تمامی دلایل ذکرشده می‌توان گفت که تصور انسان‌انگارانه از مفهوم خداوند جزو ویژگی‌های تغییرناپذیر تفکر کودکان نیست، پس می‌توان آن را تغییر داد و تصور صحیح را جایگزین کرد. از آن‌جا که مفهوم خداوند مفهومی انتزاعی است، اگر روش به‌کاررفته در تفهیم مفهوم انتزاعی صحیح باشد و اصول آن نیز لحاظ شود، می‌توان آن را به کودکان آموزش داد.

## ۲-۳- شکل‌گیری مفهوم خدا و صفات او در ذهن از راه انتزاع و تجرید

مفهومی که عموم مردم از خدای متعال درک می‌کنند و معنایی که هنگام شنیدن واژهٔ «خدا» یا معادل‌های آن در زبان‌های مختلف می‌فهمند عبارت است از موجودی که جهان را آفریده است. به دیگر سخن، خدا را به‌مثابهٔ «آفریدگار» می‌شناسند و احیاناً معانی دیگری از قبیل پروردگار و معبود

(کسی که شایسته پرستش است) را مد نظر دارند و در واقع خدا را در نقش انجام‌دهنده «کار» آفرینش و توابع آن می‌شناسند. فیلسوفان، با توجه به این‌که این‌گونه مفاهیم از مقام فعل الهی و بعضاً از افعال مخلوقان مانند پرستیدن انتزاع می‌شود، کوشیده‌اند مفهومی را به کار گیرند که حکایت از ذات مقدس الهی کند، بدون این‌که به در نظر گرفتن افعال و مخلوقات وی نیاز داشته باشد، بدین ترتیب مفهوم «واجب‌الوجود» را برگزیده‌اند؛ یعنی کسی که هستی او ضروری و زوال‌ناپذیر است (مصباح، ۱۳۸۳، ج ۲، ص ۳۵۶).

بدیهی است که تصور خدا مستقیماً از راه حواس وارد ذهن نمی‌شود. مُدرکات محدود و مقید است و خداوند حقیقتی مطلق است و محدودیت با ذات او ناسازگار است. پس از چه راه ذات حق تصور می‌شود؟ آیا امکان تصور ذات حق وجود دارد؟ اساساً اگر ذات حق اصلاً قابل تصور نبود، همان‌طور که امکان معرفت و شناسایی و تصدیق نداشت، امکان انکار و بلکه شک هم نداشت. ما تا چیزی را به نحوی از انحا تصور نکنیم، نه می‌توانیم وجودش را انکار کنیم و نه می‌توانیم در وجودش شک کنیم. حتی نمی‌توانیم مدعی شویم که نمی‌توانیم او را تصور کنیم، زیرا تا چیزی را تصور نکنیم نمی‌توانیم منکر وجود یا تصورش شویم. پس ما هم خدا را تصور می‌کنیم و هم تصور نمی‌کنیم. ما او را تحت یک عنوان عام انتزاعی مانند «خالق کل» تصور می‌کنیم، اما کنه ذاتش را تصور نمی‌کنیم. تصور خداوند از نوع تصور ماهیات نیست تا لازم آید ذهن قبلاً به فرد و مصداق آن از راه حواس ظاهری یا باطنی رسیده باشد، تا بتواند آن را تخیل و سپس تعقل کند. بلکه این تصور از نوع تصور آن سلسله معانی و مفاهیم است که «معقولات ثانیة فلسفی» نامیده می‌شود، از قبیل مفهوم «وجود»، «وجوب»، «قدم»، «علیت» و غیره. این‌گونه تصورات، که انتزاعی‌اند، نه مسبوق‌اند به صورت حسی و نه به صورت خیالی، بلکه عقل مستقیماً آن‌ها را از صور حسی و خیالی انتزاع می‌کند. این‌گونه تصورات همواره به صورت کلی در ذهن وجود دارند. تصور ذات باری تعالی از قبیل تصور مفهوم وجود و مفهوم وجوب و امثال این‌هاست، با این تفاوت که تصور خداوند به صورت ترکیب چند مفهوم از این مفاهیم یا یکی از این مفاهیم با مفهومی از نوع ماهیات صورت می‌گیرد، از قبیل مفهوم «واجب‌الوجود»، «علت نخستین»، «خالق کل»، «ذات ازلی» و «کمال مطلق». ذات واجب مطلق و لایتناهی است و ذهن او را «ذات مطلق و لایتناهی» تصور می‌کند.

ما ذات مطلق و لایتناهی را چگونه در ذهن خود تصور می‌کنیم؟ ذهن تا «مطلق» را تصور نکند نمی‌تواند «مقید» را تصور کند. هر مقیدی از اجتماع چند مطلق تشکیل می‌شود و حقیقت هر مطلق عبارت است از مقید منهای قید؛ یعنی نبودن قید برای اطلاق و ارسال مفهوم کافی است. مثلاً مفهوم انسان به تنهایی مفهومی رها و آزاد است و محدوده وسیعی را فرامی‌گیرد، اما همین که مفهوم

سفیدپوست به آن اضافه شود «مقیّد» می‌شود. مفهوم انسان سفیدپوست فقط قسمتی از سطح دایرهٔ اول را شامل می‌شود و دایره‌های را داخل دایرهٔ اول تشکیل می‌دهد. همین‌که مفهوم دانشمند را برای بار دوم اضافه کنیم و بگوییم «انسان سفیدپوست دانشمند» محدودتر می‌شود و دایرهٔ کوچک‌تری داخل دایرهٔ دوم تشکیل می‌شود. از این‌جا معلوم می‌شود که تصور این اطلاق مستلزم این نیست که واقعیت این اطلاق در ذهن منعکس شود یا ذهن ما در خارج با آن متحد شود، بلکه ما این اطلاق را با کمک «نفی» تصور می‌کنیم، به این طرز که مفهوم «وجود» اشتراک را تصور می‌کنیم و سپس شباهت و مماثلت وجود حق با سایر موجودات را در محدودیت و بعضی جنبه‌های دیگر از ذات حق سلب می‌کنیم. به این ترتیب از ذات حق، که وجود مطلق است، تصویری در ذهن خود شکل می‌دهیم.

یکی از داستان‌های قرآن که به زبان ساده و در حد فهم عموم این قضیه را بیان می‌کند داستان حضرت ابراهیم علیه السلام است. خداوند متعال در سورهٔ مبارک انعام در آیات ۷۶ تا ۷۹ بیان می‌کند که حضرت ابراهیم علیه السلام در رویایی با مشرکان و بیان باطل بودن عقاید کفرآمیز ایشان با بیانی ساده و قابل درک محدودیت تمامی خدایانی را که به نظر ایشان مظهر قدرت و منشأ اثر در جهان هستی بودند (ماه و ستاره و خورشید) نشان می‌دهد. حضرت ابراهیم علیه السلام بیان می‌دارند که خدایانی (کمالات متصور آن‌ها) که شما انتخاب کرده‌اید تماماً محدودیت‌اند، همیشگی و جاودان نیستند و صفت خدایی ندارند. حضرت ابراهیم علیه السلام به صورت تجربی و ملموس این محدودیت را به مشرکان نشان داده و با مبرا بودن ذات خداوند متعال از محدودیت توحید واقعی را آموزش داده است. حضرت مفهوم خدا را این‌گونه آموزش می‌دهد که خدایی که پرستیدنی است کمال مطلق است و مطلق با محدودیت سازگار نیست.

راه دیگری برای تصور این‌گونه مفاهیم وجود دارد؛ مثلاً اگر ذهن فضای محدود را در خود محسوس کند، آن‌گاه مفهوم کلی «فضا» و مفهوم «محدودیت» را تعقل کند، آن‌گاه، اگر مفهوم «نفی» و «عدم» را بر فضای محدود اضافه کند، امری ممکن و معقول است و واقعاً مفهوم فضای نامحدود را تصور کرده است. پس ذهن به‌طور مستقیم نمی‌تواند «غیرمتناهی» را تصور کند، ولی به‌طور غیرمستقیم می‌تواند. به تعبیر دیگر، ذهن نمی‌تواند غیرمتناهی را تخیل کند؛ یعنی در قوهٔ خیال، که قوه‌ای نیمه‌مجرد است و خود و مدرکاتش ذی‌بعدند، آن را بگنجانند، زیرا مستلزم این است که ذهن در آن واحد بعدی غیرمتناهی در خود جای دهد و این غیرممکن است، لاقلاً برای نفوس عادی غیرممکن است. اما مانعی نیست که ذهن غیرمتناهی را تعقل کند؛ یعنی با ترکیب سلسله‌ای از مفاهیم کلی تصویری، که البته از نوع ماهیت نخواهد بود بلکه از نوع مفاهیم انتزاعی خواهد بود، برای خود بسازد. ذهن همیشه برای درک و تصور حقایقی که از درک مستقیم آن‌ها ناتوان است از طریق غیرمستقیم تصور معقول و صحیحی به دست

می‌آورد. پس تصور خداوند در آن حدود که برای فلسفه تحقیق درباره وجود یا عدم آن را میسر می‌سازد برای ذهن ممکن است (مطهری، ۱۳۸۶، ج ۶، ص ۱۰۰۹-۱۰۰۸).

ذهن انسان با سازوکار خاص خود در ساخت مفاهیم عام و مطلق از مفاهیم خاص و مقید توانایی درک مفهومی از ذات و صفات خدا را دارد. گرچه منشأ انتزاع اولیة این مفاهیم، امور ممکن‌الوجودند، توانایی ذهن انسان در مطلق‌گیری از مفاهیم مقید و دستیابی به مفاهیم نامحدود از مفاهیم محدود، به‌منظور درک عقلی خدا محدودیت دارد. ذهن آدمی نخست با اتم‌های ادراکی روبه‌رو می‌شود و سپس مشترک‌گیری می‌کند و به مفاهیم عام و اعم می‌رسد. انسان در ابتدا با وجود خود، وجود آسمان، وجود خورشید، وجود زمین و غیره روبه‌رو می‌شود و سپس ملاحظه می‌کند که در این اتم‌های ادراکی مفهومی مشترک به نام «وجود» واحد و مکرر است. در این‌جاست که ذهن به مفهوم مطلق از «وجود» نائل می‌شود. نظیر این سازوکار در مراتب شدت و ضعف از یک حقیقت تشکیکی نیز برقرار است. مثلاً ذهن ابتدا با نور شمع و سپس با نور لامپ آشنا می‌شود. نور خورشید را می‌بیند و متوجه می‌شود که مفهوم نور در این سه مورد مشترک و مکرر است، هرچند از نظر شدت و ضعف این سه با یکدیگر تفاوت دارند. این مقدمات ذهن انسان را آماده می‌کند که آدمی به درک مفهوم «نور بی‌نهایت» برسد. درباره مفاهیمی مانند علم، قدرت، حیات، اراده و غیره نیز همین سازوکار ذهنی برقرار است. مثلاً ذهن ما نخست به مفهوم علم محدود و مقید می‌رسد و به تدریج که با مصادیق متعدد علم در مراتب بالاتر و پیشرفته‌تر آشنا می‌شود آمادگی پیدا می‌کند که درکی از مفهوم علم نامحدود پیدا کند. آن‌گاه در همه این مفاهیم نامحدود مطلق را در یک وجود واحد به نام «خدا» جمع می‌کند و از آن وجود جامع با این مفاهیم حکایت می‌کند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که کودکان در درک مفهوم کمال مطلق و کل مشکل دارند. در بسیاری از سؤالات آنان عدم شناخت خداوند در مقام «کمال مطلق» نمایان است؛ مانند این سؤال‌ها که خداوند تا چه وقت زنده است؟ خدا چقدر قدرت دارد؟ اگر کودک خداوند را به‌صورت کمال مطلق بشناسد، بسیاری از افعالی که برای او غیرممکن جلوه می‌کند برای خداوند ممکن می‌داند. اگر کودک خدا را کمال مطلق بداند، خودبه‌خود به این نتیجه می‌رسد که انسان‌انگاری او از خداوند در تناقض با مطلق بودن صفات کمالی است.

در تعریف خداوند به‌مثابه کمال مطلق این مفهوم باید به زبان کودک ترجمه شود. در بخش روش‌ها به این موضوع که این ترجمه باید به چه روشی انجام شود به‌طور مفصل پرداخته می‌شود. آنچه مد نظر است این است که چه مفاهیمی باید آموزش داده شود و کودک آن‌ها را دریابد. خداوند متعال خود در دعای جوشن کبیر، که هدیه‌ای از طرف خداوند به پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله در یکی از



غزواتش است، با استفاده از روش استعاره این موضوع را آموزش می‌دهد. خداوند متعال خود را در این دعا این‌گونه معرفی می‌کند: «یا اَعْظَمَ مِنْ كُلِّ عَظِيمٍ، یا اَرْحَمَ مِنْ كُلِّ رَحِيمٍ». او در معرفی خود با به کار بردن صفات کمالی به صورت صفاتی که برای انسان دریافتنی است، مانند بزرگی، مهربانی، بخشندگی و غیره، به صورت استعاری بیان می‌کند که خداوند دارای کمال است و کمال را با زدن مثال‌هایی دریافتنی برای انسان تعریف می‌کند. اما بیان صفات کمالی به تنهایی صورت نمی‌گیرد، بلکه قید مطلق بودن نیز به این اسامی اضافه شده و مفهوم مطلق در این عبارات گنجانده شده است. مثلاً در اسم «یا اَعْظَمَ مِنْ كُلِّ عَظِيمٍ» صفت کمالی عظیم به صورت مطلق به کار رفته است. البته درک مطلق بودن خداوند نیز با توجه به گنجینهٔ تجارب و شناخت هر فرد از این صفات کمالی فرق می‌کند و شناخت هر فرد از عظیم مطلق متفاوت است. مثلاً درک صفت عظیم از دید دانشمند نجوم یا فیزیکدان، که عظمت دنیای آفرینش را حس می‌کند، با انسان معمولی، که شاید تجربهٔ او از عظیم محدود باشد، متفاوت است. کودکان نیز که تجارب محدودی دارند درک صفات الهی را در حد گنجینهٔ تجارب خود ادراک می‌کنند. اما معنای مطلق مفهومی است که در همین حد از تجارب نیز بیان‌شدنی است. این ادعا در مفاهیمی مشابه همچون مفهوم بی‌نهایت در ریاضیات برای کودکانی در سنین کم آزمایش شده و کودک به درک نسبی از این مفهوم رسیده است. این آزمون روی کودکی هفت‌ساله انجام شد و به روش پرسش و پاسخ مفهوم بی‌نهایت به او آموزش داده شد. در ابتدا، کودک با مفهوم بی‌نهایت همانند مفهوم عدد برخورد کرده و به سؤالات پرسشگر پاسخ نادرست داده است. اما بعد از این که پرسشگر با مهارت خاص مثال‌های متناقضی به او نشان داده به اشتباه خود پی برده و فهمیده که بی‌نهایت یک مفهوم است و در ردیف اعداد نمی‌گنجد (تال، ۲۰۰۱).

دومین مفهومی که کودکان باید درک کنند وجود مجموع صفات کمالی در خداوند است، شناخت اینکه خداوند متعال دارای جمیع صفات کمالی است و داشتن یک صفت مانع داشتن صفتی دیگر نیست. مفهوم خداوند مفهومی ترکیبی یا عطفی است. منظور این است که در چنین مفهومی همهٔ صفات آن الزاماً باید در یک مورد خاص جمع باشند تا آن مورد مصداق درست یا مثال مثبت آن مفهوم به شمار آید. مثلاً اگر خداوند «شدید النقات» است، «رحمن» نیز است. اغلب جمع کردن صفات مختلف برای خداوند موجب ایجاد پرسش برای کودکان می‌شود، چراکه تجربهٔ آن‌ها از انسان‌ها معمولاً محدود بودن صفات ایشان است و قبول کسی با جمیع صفات برای ایشان مشکل است.

سومین مفهومی که باید در ذهن کودک شکل گیرد مفهوم صفات سلبيه است که در خداوند وجود ندارد.

اگر این امر برای کودک روشن شود و او کم‌کم به این شناخت برسد که خداوند از جمیع صفات سلبيه مبراست و خدایی که او صفتی سلبي را به او نسبت می‌دهد اصلاً خدایی نیست که ما او را می‌شناسیم و نمی‌تواند چنین کسی خدا باشد، پاسخ بسیاری از سؤالات او داده خواهد شد. تجربه او از انسان‌ها، که هم نقص و هم کمال دارند، این عادت را برای او ایجاد کرده است که در مورد خدا نیز این‌گونه بیندیشد. بیان این مفهوم همان فهماندن معنای واقعی صفات کمالی است. اگر برای کودک کمال درست تعریف شود، دیگر او درباره صفات سلبيه نمی‌پرسد. مثال مشابهی که می‌توان از این مفهوم زد همان مفهوم «منفی» در ریاضیات است. در ریاضیات علامت منفی که برای اعداد به کار می‌رود با مفهوم «فقدان» و «نبود» تعریف می‌شود (تال، ۲۰۰۱). ساده‌ترین راه معرفی صفات سلبيه فقر و کمبود کمال در تعریف این صفات است. مثلاً اگر کودک درک کند که خداوند بخیل نیست و بخل همان فقر دارایی است و کسی که فقر داشته باشد دیگر خدا نیست، بسیاری از سؤالات او مرتفع می‌شود و به تدبیر و حکمت‌های خداوند از منظر دیگری می‌نگرد. مثلاً در سؤال «چرا خدا مشکلات زیادی به ما داده است؟»، ابتدا، باید معلوم شود که پرسش کودک به دلیل این است که صفات سلبيه را به خدا نسبت می‌دهد یا این‌که از حکمت‌های خداوند متعجب شده است. پس اگر پرسش کودک حاکی از نوعی شناخت ناصحیح از مفهوم خداوند باشد، پاسخگو باید به ارائه تعریفی جامع از مفهوم خداوند بپردازد. و این مستلزم ترجمه مفاهیم انتزاعی، چون مطلق، کمال، بی‌نهایت، واجب‌الوجود و غیره، به زبان قابل فهم کودک است.

#### ۴- اصول پاسخ دادن به سؤالات کودکان درباره خداوند

در فرایند پاسخ دادن یک‌سری عوامل زمینه‌ای باید وجود داشته باشد تا کودک بتواند به درکی بیشتر از حد انتظار برسد. بعضی از این عوامل را باید فرد پاسخ‌دهنده رعایت کند و بعضی عوامل را کودک باید رعایت کند و اگر نمی‌تواند، پاسخگو باید آن را محدودیت در پاسخگویی در نظر بگیرد.

##### ۴-۱- اصل فراهم آوردن محیط اجتماعی فعال و پویا

تفکر کودکان در بستر اجتماع رشد می‌کند. والدین، هم‌تایان و معلمان و به‌طور کلی جامعه در آنچه کودکان می‌اندیشند، و نیز چگونگی و چرایی تفکر آن‌ها در قالب روشی خاص تأثیر دارند. پس می‌توان محیط اجتماعی را از عوامل مؤثر بر رشد شناختی کودکان دانست. نحوه حمایت از رشد شناختی کودک در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. در برخی از فرهنگ‌ها کودکان در مراسم بزرگسالان شرکت می‌کنند و با مشاهده رفتار آن‌ها بسیاری از رفتارهای اجتماعی را می‌آموزند. علاوه بر این، نوع حمایت اجتماعی‌ای که کودکان دریافت می‌کنند ممکن است برای آن‌ها پیامدهای شناختی داشته باشد. مثلاً

کودکانی که همراه بزرگسالان در زندگی اجتماعی شرکت می‌کنند احتمالاً بیشتر می‌توانند، به‌طور هم‌زمان، به رویدادهای چندگانه توجه داشته باشند (زیگلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵، ص ۱۹۸).

از جمله نظریه‌پردازانی که بسیار بر این قضیه تأکید ورزیده ویگوتسکی است. او حل مسئله و تفکر را حاصل تأثیر فرهنگ و زمینهٔ تاریخی اجتماعی در کارکردهای نخستین ذهنی (توانایی‌های طبیعی و نآموختهٔ انسان) می‌داند. به باور او، کودک از طریق تعامل با زمینهٔ اجتماعی خود روابط اجتماعی را به‌صورت کارکردهای روان‌شناختی درمی‌آورد که همین کارکردهای ذهنی موجب رشد یا تحول شناختی می‌شود. در واقع، برخلاف پیازه، که معتقد بود کودکان متناسب با هر مرحله از رشد شناختی‌ای که در آن قرار دارند یاد می‌گیرند، ویگوتسکی یادگیری را بر مرحلهٔ رشد مقدم می‌داند. در واقع، او بزرگ‌ترها را داریستی فرض می‌کند که می‌توانند کودک را به بالاترین سطح توانایی‌اش برسانند. فرهنگ و ابزارهای آن به‌نوبهٔ خود جزو محیط اجتماعی‌اند که بر رفتار و رشد کودک اثر می‌گذارند. زبان ابزاری برای انطباق با دنیای اجتماعی و یکی از ابزارهای فرهنگی است. زبان وسیله‌ای است که از طریق آن کودک می‌تواند اعمالش را کنترل کند. کودک با ابزار زبان می‌تواند برنامه‌ریزی کند، اطلاعات را حفظ کند، مسائل را حل کند و رفتارش را تنظیم کند. در واقع، زبان وسیله‌ای است که به موجب آن ارتباطات میان‌ذهنی بین کودک و محیط اجتماعی‌اش شکل می‌گیرد و او می‌تواند اطلاعات بیرونی را درونی کند. هنجارهای فرهنگی و اقدامات اجتماعی نیز در فعالیت‌های کودکان تأثیر می‌گذارد، حتی این هنجارها در نحوهٔ برنامه‌ریزی و فعالیت‌های اجتماعی کودکان تأثیر دارد.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که اجتماع، به‌مثابهٔ زمینه و بستر فرهنگی، به‌وسیلهٔ ابزارهایی چون زبان در تفکر کودکان تأثیر می‌گذارد و در رشد شناختی آن‌ها مؤثر است. هرچه محیط‌های اجتماعی در زمینه‌ای خاص (همانند مذهب، سیاست، هنر و غیره) پویاتر و فعال‌تر باشد، تجارب و دریافتهای کودکان از آن محیط بیشتر می‌شود و به رشد شناختی بیشتری می‌رسند.

## ۲-۴- اصل ادراک و توجه

الگوی تفکر یا حل مسئله در نظریهٔ پردازش اطلاعات فرایندی است که وجود عواملی در آن سبب خواهد شد که پردازش اطلاعات به‌طور کامل انجام شود. اولین مرحلهٔ این فرایند ثبت حسی است. محرک‌های محیطی دائماً بر گیرنده‌های ما اثر می‌گذارند، اما ما آن دسته از اطلاعات را دریافت می‌کنیم که به آن‌ها توجه کرده‌ایم. اطلاعاتی که به مخزن حسی وارد می‌شوند وقتی ادراک می‌شوند که ذهن

1 - Ziegler

به این اطلاعات معنی دهد، یا به عبارتی ادراک یعنی فرایند تشخیص الگوهای اطلاعاتی معنی دار در احساس‌های موجود در ثبت حسی (سیف، ۱۳۸۶، ص ۱۸۷). افراد مختلف در دریافت اطلاعات از محیط عملکردهای متفاوتی نشان می‌دهند و دریافت اطلاعات آن‌ها به یک میزان نیست. اطلاعاتی که توسط محرک‌های محیطی در حافظه ما ثبت می‌شود غالباً به میزان توجه فرد، حالت‌های ذهنی، تجربه‌های قبلی، دانش، انگیزش و غیره بستگی دارد. توجه و گزینش دریافت‌های فرد از محیط نقش کلیدی در ادراک اطلاعات دارد. ما از راه توجه کردن به بعضی امور و بی‌توجهی به بعضی امور دیگر تصمیم می‌گیریم که تنها آنچه می‌خواهیم ادراک کنیم انتخاب کنیم. در ادراک اطلاعات و انتقال آن‌ها به حافظه کوتاه‌مدت و از آن‌جا به حافظه درازمدت توجه یا دقت شرط اساسی است. آثار نگاه‌ها، صداها، بوها و... بر ذهن انسان به این بستگی دارد که او به چه جنبه‌هایی از موقعیت توجه دارد و این نشانه‌ها برای او چه مفهومی دارد. تغییر در اطلاعاتی که آدمی می‌تواند از یک موقعیت به دست آورد ناشی از تغییر توانایی‌های ادراکی و نیز روش‌های دقت و توجه است. دو فرایند ادراک و توجه به‌گونه‌ای نزدیک به یکدیگر وابسته‌اند. ادراک متضمن توانایی‌های توجه فرد است و هرچه توجه و تمرکز بیشتر باشد ادراک سریع‌تر و با کیفیتی بالاتر انجام می‌پذیرد. از سوی دیگر، توجه نیز در صورت ناتوانی فرد از استنتاج آنچه مشاهده می‌کند بیهوده خواهد بود. بنابراین، در این‌جا رشد درک، توجه کودک و رابطه این دو با یکدیگر اهمیت می‌یابد. مطابق نظریه تفکیک گیسون، کودک به‌تدریج می‌آموزد که از میان جریان گسترده اطلاعات حسی به ویژگی‌های مهم اشیا و روابط آن‌ها توجه، و آن‌ها را از یکدیگر متمایز کند (بی‌ریا، ۱۳۷۵، ص ۶۳۶).

از این‌رو، کودک زمانی چیزی را ادراک می‌کند که به آن توجه کند. ادراک و توجه کودک در پاسخگویی بسیار اهمیت دارد و فرد پاسخگو باید به این مسئله توجه کند. هرچه پاسخگو سطح توجه کودک را بالا نگه دارد در عمل پاسخگویی موفق‌تر است. برای دستیابی به این هدف باید در دو مرحله به این اصل دقت بیشتری کرد:

- فرد پاسخگو باید در مرحله انتخاب مفاهیم و لغات، و روش پاسخگویی به میزان توجه و ادراک کودک توجه کند. اگر کودک نتواند به مفاهیمی که از نظر او پیچیده‌اند یا ابعاد زیادی دارند توجه کند، ادراک کاملی ندارد و ساخت شناختی او بی‌ثبات و نامنسجم خواهد شد. همچنین توجه به انگیزش و علایق کودک، و انتخاب روش‌هایی متناسب با آن‌ها او را در درک درست پاسخ یاری می‌کند.

- هنگام پاسخگویی تمام توجه کودک باید به فرد پاسخ‌دهنده باشد تا بتواند تمام مراحل پاسخگویی را ادراک کند. هر چقدر هم که پاسخ ما بر اساس اصول و سنجیده طراحی شود اگر سطح توجه کودک پایین باشد، ادراک درستی نخواهد داشت. کودکان دارای سبک تکانشی یادگیری ممکن

است بیشتر با این مشکل روبه‌رو شوند.

### ۳-۴- اصل حمایت داربستی یا تکیه‌گاه‌سازی

در نظریه‌های رشد شناختی اجتماعی، همانند نظریهٔ ویگوتسکی، کودکان دو سطح یادگیری دارند. توانایی کودک در حل مسائل، به‌صورت مستقل، معرف سطح فعلی رشد اوست و توانایی‌اش در حل مسائل به کمک دیگران نشان‌دهندهٔ سطح رشد بالقوهٔ اوست. زمانی که کودک می‌خواهد به سطح رشد بالقوهٔ خود برسد، بزرگسالان باید مانند داربست فیزیکی او را در انجام تکلیفش کمک کنند، تا او بتواند تفکر و رفتار پیچیده‌تری در مقایسه با زمانی که به‌تنهایی کار انجام می‌دهد از خود نشان دهد. کودکان با دریافت چنین حمایتی می‌توانند تکالیفی را که به‌تنهایی نمی‌توانند انجام دهند فراگیرند و وقتی توانایی انجام آن تکلیف را به‌تنهایی پیدا کردند دیگر نیازی به حمایت بزرگسالان ندارند. برونر نیز مانند ویگوتسکی بر مفهوم تکیه‌گاه‌سازی تأکید می‌کند و آن را فرایند هدایت یادگیرنده برای گذار از آنچه اکنون می‌داند به آنچه قرار است یاد بگیرد تعریف می‌کند. ابتدا مربی سهم عمده‌ای از مسئولیت فرایند یادگیری را به عهده می‌گیرد، اما به‌تدریج که یادگیری پیش می‌رود مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود.

یکی از اصولی که برای درک هرچه بیشتر مفاهیم انتزاعی توسط کودک باید رعایت شود اصل حمایت داربستی یا تکیه‌گاه‌سازی است. فرد پاسخگو در زمان پاسخگویی نقش حامی کودک را دارد و باید مانند داربستی فیزیکی او را حمایت کند تا بتواند به نیاز شناختی او پاسخ دهد. یکی از راه‌های رساندن کودک به بالاترین حد توان شناختی‌اش استفاده از روش حمایت داربستی است. مثلاً اگر کودک چیزی را نمی‌تواند در ذهن خود پردازش کند یا نمی‌تواند اطلاعات خود را تحلیل کند، فرد پاسخگو می‌تواند گام به گام به او آموزش دهد. این آموزش و حمایت با استفاده از روش‌هایی چون روش پرسش و پاسخ، الگودهی یا سرمشق‌دهی، استفاده از پاداش، دادن بازخورد، سازماندهی شناختی و حمایت داربستی امکان‌پذیر است. یکی از اصولی که در حمایت داربستی باید رعایت شود این است که بزرگسالان میزان حمایت خود را با سطح رشد مهارت کودکان تنظیم کنند.

از دید نظریه‌پردازان شناختی اجتماعی، یادگیری از طریق تقلید، از طریق آموزش و از طریق تشریح مساعی صورت می‌گیرد. اگر دریافت پاسخ توسط کودک برای او نوعی یادگیری به شمار آید و این پاسخ بتواند در او تغییر شناختی ایجاد کند، نقش فرد پاسخگو در مقام حمایت‌کنندهٔ کودک همانند معلمی است که هدف یادگیری را آموزش می‌دهد یا به روش تشریح مساعی کودک را به شناخت هدف یادگیری موفق می‌سازد.

## ۴-۴- اصل ایجاد مفاهیم پایه برای پاسخگویی به سؤالات کودکان

در نظریه یادگیری معنی‌دار کلامی، آزوبل ساخت شناختی را مجموعه‌ای از اطلاعات، مفاهیم، اصول و تعمیم‌های سازمان‌یافته‌ای که فرد قبلاً در یکی از رشته‌های دانش آموخته است تعریف می‌کند. به‌طور کلی، ساخت شناختی بر دانش‌های کلی و عمده فرد در یک زمینه بخصوص علمی و تحصیلی دلالت می‌کند.

بنا بر این نظریه، ساخت شناختی هر فرد به‌صورت هرمی فرضی درست شده است. در این هرم یا سلسله‌مراتب ساخت شناختی هر مطلب از مطالبی که پایین‌تر از آن قرار دارد کلی‌تر، انتزاعی‌تر و خلاصه‌تر است. در نظریه آزوبل یادگیری معنی‌دار از راه ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلاً آموخته‌شده ایجاد می‌شود. یادگیری معنی‌دار مستلزم این است که یادگیرنده از قبل مفاهیمی را که قابل ربط دادن به مفهوم جدید است آموخته باشد.

در پاسخگویی به سؤالات کودکان نیز یکی از اصول پاسخگویی ایجاد مفاهیم پایه‌ای در ذهن کودک برای شناخت خداوند متعال است. این مفاهیم پایه‌ای سنگ‌بنای شکل‌گیری مفاهیم بعدی‌اند. اگر این مفاهیم درست در ذهن کودک شکل بگیرد، پاسخگویی به سؤالات او بسیار ساده می‌شود. حتی برای فهمیدن یک داستان نیز کودک باید نخست کلمه‌ها و جمله‌ها را بفهمد تا بعد طرحواره‌های ذهنی‌اش فعال شود و سرانجام کل داستان را درک کند.

در پاسخگویی به سؤالات کودکان نیز ابتدا باید فرد پاسخ‌دهنده سؤال کودک را تحلیل کند. اگر سؤال کودک بر اثر به‌هم‌ریختگی روابط در ذهن او باشد، یا به‌علت برداشت غلط از یک مفهوم یا آموزش غلط سؤالات متناوبی برای او پدید آمده باشد، اولین قدم حذف اشتباهات ذهنی و ایجاد مفاهیم درست در ذهن اوست. اگر این مراحل درست انجام گیرد و شناخت کودک از مفاهیم پایه درست صورت گیرد، راه کسب معرفت برای او هموار و او به این مسیر هدایت خواهد شد.

به‌منظور ایجاد مفاهیم پایه‌ای برای شناخت خداوند، پاسخ‌دهنده باید همان کاری را که ذهن خودبه‌خود در درک مسائل انتزاعی انجام می‌دهد قدم‌به‌قدم با مصادیق عینی انجام دهد تا او را به درکی از مفهوم انتزاعی برساند. درک مفهوم کمال از راه صفات برای کودک بسیار راحت‌تر است، چرا که او تا حدودی تصویری از صفات دارد. در میان صفات خداوند نیز بعضی از صفات برای او محسوس‌تر است؛ مثلاً صفات مهربان، بخشنده و زیبا بسیار برای کودک ملموس‌تر است تا صفاتی چون عادل، ظاهر و جابر. اگر کودک نتواند این مفاهیم را درک کند و تجربه شخصی از این گونه مفاهیم نداشته باشد، هیچ وقت نمی‌تواند آن را در ذهن خود مجسم کند. کودک باید بداند که مهربان کیست و مهربانی یعنی چه. او باید از بخشنده مفهومی در ذهن خود داشته باشد.

در مرحلهٔ دوم باید افراد یا چیزهایی را که او آن‌ها را دارای یک صفت مشخص می‌داند، مانند مهربانی، بزرگی و زیبایی، برای او مجسم کرد. مثلاً، اگر از روش قصه‌گویی در پاسخ دادن استفاده می‌شود، در طول قصه از تمام افرادی که دارای این صفت‌اند نام برده شود. یا می‌توان نقاشی آن‌ها را کشید یا هر روشی که این افراد یا چیزها برای او به‌صورت عینی مجسم شوند.

در مرحلهٔ سوم باید همهٔ افراد یا چیزهایی را که او در ذهن خود آن‌ها را دارای آن صفت می‌داند طبقه‌بندی و رتبه‌بندی کرد. کودک باید از مقدار و میزان هر صفت آگاهی پیدا کند. حتی می‌توان به هر یک کمیتهٔ مشخص را نسبت داد تا برای کودک میزان هر صفت به‌صورت کمیتهٔ ملموس درآید. این نحوهٔ کار، به میزان زیادی، به رشد عقلی و توانایی‌های ذهنی کودک بستگی دارد.

در مرحلهٔ بعدی باید کودک این حقیقت را دریابد که همهٔ افراد و چیزهایی که او به آن‌ها رتبه داده و برای صفات آن‌ها کمیت در نظر گرفته است محدودند و بیشتر از آن نیز می‌تواند وجود داشته باشد. در این مرحله کودک باید با صفت محدود و فقر آشنا شود. برای او باید توضیح داد که همین که ما می‌توانیم به این افراد نمره دهیم دلیل بر فقر و کمال ناقص آن‌هاست، حتی اگر بالاترین نمره را به آن‌ها بدهیم. چون دادن نمره دلیل بر این است که بعد از آن نیز وجود دارد، پس او کمال مطلق نیست. باید به او فهمانده شود که کمال مطلق کسی است که دیگر کسی بعد از او کمالی نخواهد داشت و هر آن کس که کمالی دارد از او گرفته و دارای فقر است. در میان سؤالات کودکان سؤال «چرا امام حسین خدا نشد؟» بسیار تأمل برانگیز بود. کودک، در حالی که تفکر انسان‌انگاری در مورد خداوند دارد، مصداق کمال مطلق را به‌صورت عینی در امام حسین پیدا کرده است.

البته این روش آموزش همیشه موفق نیست و عوامل زمینه‌ای باعث می‌شود که کودک به این درک نرسد. این که خداوند به‌صورت کمال مطلق شناخته نشود می‌تواند چند دلیل داشته باشد:

- خودمحوربینی کودک و این که او نمی‌تواند غیر از خود را به‌صورت محور جهان فرض کند؛
- نداشتن تجربهٔ کافی یا محسوس نبودن صفات کمالی برای کودک؛
- شرک والدین و کفرآمیز بودن عقاید پدر و مادر، به‌صورتی که در عمل این کفر را نشان دهند. مانند گناه والدین و نشان دادن عملی آن به کودک، که خداوند نه می‌بیند و نه می‌شنود. خود را رازق خود دانستن و او را به خداوند نسبت ندادن و غیره. البته این شرک‌آمیز بودن در محیط اجتماعی و رسانه نیز بسیار به چشم می‌خورد.

## ۵- روش‌های پاسخگویی به سؤالات کودکان دربارهٔ خداوند

اکثر روان‌شناسان رشد شناختی بعد از پیاژه صراحتاً به درک کودکان از مسائل انتزاعی اذعان نداشته‌اند.

اما آنان معتقدند که عواملی سبب می‌شود که کودک به شناختی بالاتر از حد انتظار برسد. اگر روش‌های به‌کاررفته در آموزش مفاهیم انتزاعی متناسب با درک کودکان باشد و بتوان مفاهیم انتزاعی را به زبان کودکان ترجمه کرد، کودکان می‌توانند این مسائل را درک کنند. روش‌های پاسخگویی به سؤالات کودکان درباره‌ی خداوند همان روش‌های آموزش مستقیم و غیرمستقیم است. اگر سؤال کودک را به‌عنوان هدف یادگیری بپذیریم، دادن پاسخ همان آموزشی است که برای شناخت هدف یادگیری داده می‌شود. پاسخ در قالب روشی که به تشخیص فرد پاسخگو بهترین بازده را دارد ریخته و در اختیار پرسشگر قرار داده می‌شود. روش تمثیل و برهان‌های عقلی ساده و روش پرسش و پاسخ گام به گام از روش‌های آموزش مستقیم است و روش قصه‌گویی و روش بحث و گفتگوی جمعی از روش‌های آموزش غیرمستقیم است.

### ۱-۵- روش تمثیل

در روش تمثیل، که از معمول‌ترین روش‌های پاسخگویی است، برای فهم پاسخ مورد نظر آن را در قالب مثال یا مطلبی که برای مخاطب قابل فهم است بیان می‌کنیم. مثال همان جزئی است که از یک کلی می‌توان استنباط کرد.

وقتی مطلبی چنان پیچیدگی دارد که فهم آن برای مخاطب مشکل است یا مخاطب ما از درک مسائل پیچیده ناتوان است، باید آن را در قالب مثال بیان کنیم تا آن مثال به درک روابط موجود در مطلب غیر قابل فهم به مخاطب کمک کند. در واقع، با مصادیقی مخاطب خود را به درک مفهوم اصلی یاری می‌کنیم.

ذهن هر اندازه که بسیط‌تر، و نیروی عاقله ضعیف‌تر باشد سبق ذهن (آنچه کودک و حیوان انتظار آن را دارند صرفاً وقوع حادثه‌ای است به دنبال حادثه‌ای که یک بار دیگر مشابه آن را دیده است و این انتظار نوعی سبق ذهنی است که ارزش منطقی ندارد و برای اذهان بسیطه از قبیل ذهن انسان عامی و کودک و حیوان دست می‌دهد و از قوه‌ی تداعی معانی سرچشمه می‌گیرد و به اصطلاح از نوع انتقال از جزئی به جزئی دیگر است)، در این مورد که به اصطلاح منطق «تمثیل» خوانده می‌شود، بیشتر است و هر اندازه که عاقله نیرومندتر بشود ذهن از تمثیل، که انتقال از جزئی به جزئی است، بیشتر صرف‌نظر می‌کند و به قیاس، که از احکام کلی و ضروری و دائم سرچشمه می‌گیرد، می‌گراید. به عبارت دیگر، ذهن در آغاز قدرت تمیز منطقی ندارد و احکامی که صادر می‌کند هم جزئی است و هم سطحی، بنابراین، در مطلق مواردی که بین دو معنی «تداعی» برقرار شد ذهن سبقت می‌جوید و حکم می‌کند (مطهری، ۱۳۸۶، ج ۶، ص ۳۴۶).



در تاریخ اسلام این روش پاسخگویی معمول بوده است؛ مثلاً در مناظرات امام رضا علیه السلام با دانشمندان زمان خود، هنگامی که درک فرمایش‌های امام برای افراد مشکل بود، حضرت مطلب مورد نظر را با مثال بیان می‌کردند. برای نمونه، در سؤال فلسفی‌ای که عمران از امام علیه السلام می‌پرسد امام این‌گونه او را به فهم مطلب راهنمایی می‌کنند.

- عمران: مگر نه این‌که خدا پیش از آفرینش موجودات ساکت بود و سخن نمی‌گفت و پس از آفرینش آن‌ها گویا شد؟

- امام رضا علیه السلام: سکوت در جایی به کار می‌رود که پیش از آن نطقی بوده.

عمران مطلب را نفهمید و امام با مثالی به او پاسخ داد.

- امام رضا علیه السلام: برای همین است که نمی‌گویند چراغ ساکت بود و سخن نمی‌گفت و هم نمی‌گویند چراغ اراده کرده که نور دهد، زیرا روشنایی فعل چراغ نیست، بلکه چراغ همان نور است و آن‌گاه که روشنی دهد، گوئیم چراغ ما را روشن کرد و از درخشندگی او بهره‌مند شدیم (صلوح، ۱۳۸۵).

## ۲-۵- روش برهان‌های عقلی ساده

از دیگر روش‌های پاسخگویی روش برهان‌های عقلی ساده است. این روش در اواخر دورهٔ دبستان برای کودکان مفید است. در این روش با ساده کردن برهان‌ها و استفاده از دانسته‌ها و گفته‌های خود کودک در اقامهٔ دلیل و برهان استفاده می‌شود. در روش برهان‌های عقلی ساده می‌توان از شواهد و استدلال‌هایی استفاده کرد که در طرح سؤال کودک صدق می‌کند، ولی او این مسئله را در نظر نگرفته است، و بدین وسیله بتوان کودک را در فرض اصلی سؤال به تناقض رساند و فرض اولیه را رد کرد. امام رضا علیه السلام در مناظرات خود از این برهان‌های ساده استفاده می‌کردند. برای نمونه، ایشان وقتی می‌خواهد مقام الوهیت حضرت عیسی علیه السلام را باطل کنند، بدون این‌که جاثلیق متوجه شود، استدلال او را به تناقض می‌کشاند.

- امام رضا علیه السلام به جاثلیق می‌فرمایند: ای مسیحی! قسم به خدا، ما به عیسایی که به محمد مؤمن بوده ایمان داریم و نسبت به عیسای شما ایرادی نداریم، جز ضعف و ناتوانی و کمی نماز و روزه!  
- جاثلیق می‌گوید: به خدا سوگند، دانش خود را تباه ساختی و خود را تضعیف نمودی، می‌پنداشتم تو عالم‌ترین فرد در بین مسلمانان هستی.

- امام علیه السلام با ذکاوت کامل از خود او اعتراف می‌گیرد و می‌فرماید از کجا به ناتوانی من پی بردی؟

- جاثلیق که متوجه منظور حضرت نشده بود می‌گوید: از آن‌جا که شما عیسی علیه السلام را متهم می‌کنید به ضعف و کمی نماز و روزه... و حال آن‌که عیسی علیه السلام صائم‌الدهر و قائم‌اللیل بود.

- امام رضا علیه السلام می‌فرماید: عیسی علیه السلام برای تقرب به چه کسی روزه می‌گرفت و نماز می‌خواند؟ در این زمان، جاثلیق خود متوجه تناقض پیش‌آمده می‌شود و دیگر سکوت می‌کند (طبرسی، ۱۳۸۵). در پرسش و پاسخ‌هایی که با کودک انجام می‌دهیم می‌توان در استدلال‌های وی این تناقض را به او نشان داد. مثلاً هنگامی که کودک سؤال می‌کند که خدا چگونه به وجود آمده است، می‌توان از او پرسید آیا خدا به وجود آمده است؟ اگر اذعان داشت خدا به وجود آمده است، می‌توان گفت که پس باید کسی او را به وجود آورده باشد. و اگر کسی او را به وجود آورده باشد، دیگر نمی‌تواند خدا باشد و باید او نیز خدایی داشته باشد. و بعد می‌توان تعریفی از کسی که می‌تواند خدا باشد به او ارائه داد.

### ۳-۵- روش پرسش و پاسخ گام به گام

این روش، که در نظریه ویگوتسکی به آن اشاره شده است، به نحوه گفتگو با کودک گفته می‌شود. در این روش فرد پاسخگو به‌مثابه حامی کودک با ایجاد حمایت داربستی کودک را به بالاترین سطح شناختی‌اش می‌رساند. البته می‌توان روش برهان‌های عقلی ساده را زیرمجموعه این روش قرار داد. در روش پرسش و پاسخ لزوماً استدلال و برهان وجود ندارد، بلکه ممکن است فقط پرسش و پاسخ باشد. اما در روش برهان‌های عقلی ساده استدلال‌های قابل فهم و ساده رکن اصلی گفتگو هستند. در این روش از ابتدا فرد پاسخگو با پرسش از کودک آغاز می‌کند و آن‌قدر این عمل را تکرار می‌کند که کودک تمامی دانسته‌ها و مفاهیمی را که در ذهن دارد بیان کند و فرد پاسخگو مفاهیمی را که کودک نفهمیده یا آن‌ها را نمی‌داند پیدا کند. سپس به کمک خود کودک به بازسازی مفاهیم درست پرداخته و کودک را به پاسخ درست رهنمون می‌سازد. فرد پاسخگو با طرح سؤالات برنامه‌ریزی‌شده فعالیت ذهنی کودکان را در مسیر مطالب و مفاهیم جدید قرار می‌دهد، آن‌ها را هدایت می‌کند تا خودشان به کشف مفاهیم جدید توفیق یابند. این روش همان گفتگوی سقراطی است. در روش سقراطی فرد پاسخگو با نشان دادن نادرستی مفاهیم شکل‌گرفته در ذهن کودک او را به تفکر و اندیشه وامی‌دارد. در روش سقراطی، نخستین گام، کوشش برای شناختن مفاهیم و دست یافتن به تعریف آن‌هاست. سؤال‌های سقراطی‌ای که فرد پاسخگو مطرح می‌کند به کودک کمک می‌کند تا مفاهیم و معانی را به‌عنوان عناصر اصلی تفکر مورد توجه قرار دهد.

در این روش اگرچه فرد پاسخگو نقش حامی را دارد، در طول گفتگو جهلی عالمانه از خود نشان می‌دهد تا کودک به بیرون ریختن هر آنچه در ذهن دارد مبادرت ورزد. فرد پاسخگو با درخواست معانی تمامی گفتارهای کودک تفکر او را به چالش می‌کشد و با کمک کودک به بازسازی این افکار می‌پردازد. این روش در بالا بردن اعتمادبه‌نفس کودک، ایجاد رابطه صمیمی بین کودک و فرد

پاسخگو و ایجاد حس امنیت و آزادی اندیشه مؤثر است (پنیک، ۲۰۰۷). موفقیت این روش به مهارت فرد پاسخگو در استفاده از این روش بستگی دارد. در این خصوص، رعایت چند نکته الزامی است: مهارت فرد پاسخگو در مطرح کردن سؤال‌های پی‌درپی و تناسب آن‌ها با سطح درک و فهم کودک؛ تنظیم مدت زمان گفتگو با حوصلهٔ کودک و برخوردار بودن کودک از سطح تفکر انتقادی بالا. این مصاحبه نمونه‌ای از پرسش و پاسخ گام به گام است: فاطمه، نه‌ساله (محصل در مدرسه‌ای که از نظر محیط آموزشی تأکید زیادی بر مسائل مذهبی می‌شود).

- کودک: خداوند چه‌جوری می‌تونه همهٔ آدم‌ها را ببینه؟
- خودت چی فکر می‌کنی؟
- نمی‌دونم؟
- به نظر تو خدا چشم داره؟
- نه.
- چرا؟ پس چه‌جوری می‌بینه؟
- خدا که انسان نیست.
- وقتی اسم خدا می‌آد، توی ذهنت از خدا چی تصور می‌کنی؟
- تصور می‌کنم من فقط یک خدا دارم. خدایی که من رو آفریده و بی‌نیاز است.
- بی‌نیاز یعنی چی؟
- مثل ما آدم‌ها احتیاج به چیزی نداره که زندگی کنه. تو قرآن خوندم که او بچه نداره، کسی هم بچهٔ او نیست.
- تو می‌تونی باور کنی که کسی به چیزی احتیاج نداشته باشه؟
- آره، چون خدا که آدم نیست.
- شاید خدا مثل خورشید باشه.
- خورشید رو خود خدا آفریده، چطوری خدا باشه؟
- تو گفتی خدا چشم نداره، ولی می‌تونه ببینه. به نظر تو کسی می‌شه چشم نداشته باشه ولی ببینه؟
- خدا اگر نتونه ببینه که دیگه اسمش خدا نیست.
- به نظر تو، علم خدا و قدرت خدا چقدره؟

- خدا بیشترین قدرت رو داره.
- بیشترین یعنی چه؟
- یعنی از همه بیشتر.
- چند تا آدم نام ببر که به نظرت خیلی قدرتمندند.
- بابا، رضازاده... پیامبر.
- اگر به قدرت خدا بخوایم عدد بدهیم، تو چه عددی می‌دی؟
- مثلاً صد میلیون.
- اگر به قدرت پیامبر عدد بدیم، چه عددی می‌دی؟
- یک.
- حالا به نظر تو جمع قدرت خدا و پیامبر بیشتره یا قدرت خدا به تنهایی؟
- قدرت خدا و پیامبر.
- یعنی جمع این‌ها از خدا به تنهایی بیشتره؟
- نه اصلاً حرف درستی نزدی، منو به اشتباه انداختی، اگر خدا بیشترین قدرت رو داره که دیگه قدرتش با قدرت دیگه جمع نمی‌شه. اون از همه قدرتش بیشتره.
- به نظر تو یه مورچه روی هندوانه چقدر اطرافش را می‌بینه؟
- فقط دور و برش را می‌بینه.
- به نظر تو ما آدم‌ها هم‌زمان چند جا رو می‌تونیم ببینیم؟
- اطرافمون رو.
- اگر دوربین بذاریم، اتاق‌های اطراف رو چطور؟
- اونا رو رو هم می‌تونیم ببینیم.
- به نظر تو آیا آدم‌ها می‌توانند هم‌زمان برای همه موجودات دوربین بذارن و اونا رو تماشا کنند؟
- نه.
- چرا؟
- چون اصلاً شاید ما همه موجودات رو نشناسیم.
- به نظر تو چرا این جور می‌شه؟
- نمی‌دونم.
- چون ما آگاهی و قدرتمون خیلی کمه.
- حالا اگر یکی قدرت بی‌نهایت داشته باشه می‌تونه؟

- آره.

- پس خدا می‌تونه ولی این که به چه وسیله‌ای ما نمی‌دونیم چرا؟

- نمی‌دونم.

- چون ما نباید دربارهٔ این که خدا چیه فکر کنیم.

#### ۴-۵- روش قصه‌گویی

شاید یکی از قدیمی‌ترین و کامل‌ترین روش‌های انتقال پیام به مخاطب روش داستانگویی یا قصه‌گویی است. کتاب‌های مذهبی جهان برای این که بتوانند تعالیم خود را به صورت غیرمستقیم و ساده انتقال دهند پر از داستان و تمثیل‌اند. داستانگویی، که نوعی آموزش غیرمستقیم است، روش مؤثری برای رساندن پیام بدون ایجاد مقاومت در ذهن مخاطب است. در داستانگویی فقط مراد و مقصود گوینده نقل اخبار و تعالیم نیست، بلکه داستانگویی خود روشی است که در آن مفاهیم پیچیده و انتزاعی در قالب کلماتی ساده و نمادهای محسوس درمی‌آیند و مفهومی بس شگرف را به خواننده منتقل می‌کنند. برونر نیز یکی از روش‌های بالا بردن رشد شناختی در کودکان را روش استعاره ذکر می‌کند. در داستان‌هایی که مطالب پیچیده را به مطالب قابل فهم تبدیل می‌کنند استفاده از استعاره ضروری است. در برنامه فلسفه برای کودکان از ابتدایی‌ترین روش‌های آموزش فلسفه روش قصه‌گویی است. در این روش با بیان داستان‌های ساده مفاهیم انتزاعی فلسفی، که اغلب در قالب استعاره به کار رفته است، به کودکان آموزش داده می‌شود. در این روش شنونده داستان، بسته به نوع ذهنیتی که دارد، دنیایی منحصر به فرد برای خود می‌سازد و از طیف مفاهیمی که داستان دارد بسته به ظرفیت فکری‌اش برداشت خاص خود را می‌کند. یک داستان را می‌توان بسته به سن، هوش و ظرفیت‌های احساسی مخاطب ساده یا پیچیده کرد. در داستان ما با ذهنمان دست به خلق دنیایی می‌زنیم که هر کلمه داستان نشان‌دهندهٔ واقعیتی از آن دنیاست. داستان دو ساختار روساخت و ژرف‌ساخت دارد که در دو سطح متفاوت در شنونده تأثیر می‌گذارند. روساخت همان است که کودک در هنگام قصه‌گویی می‌شنود. جملات، صداها و توالی عبارات این سطح ظاهری را که اشغال‌کنندهٔ ذهن خودآگاه است تشکیل می‌دهند. ژرف‌ساخت داستان فراهم‌کنندهٔ عناصری است که با مشکل شنونده مرتبط‌اند و شنونده از آن طریق به معانی عمیق‌تری دست می‌یابد. این سطح عمیق‌تر معانی در سطح ناخودآگاه به وجود می‌آید. تطابق یافتن یک فرایند ذهنی ناخودآگاه است. وقتی بچه‌ها به داستان گوش می‌دهند، دائم آنچه می‌شنوند با خاطرات خود پیوند می‌دهند. آن‌ها در ذهن خود جستجو می‌کنند تا تجارب فعلی خود از داستان را با وقایعی از گذشته مرتبط کنند.

در پاسخگویی به سؤالات کودک، به روش قصه‌گویی، فرد پاسخگو باید بتواند مناسب‌ترین داستان را برای پاسخگویی انتخاب کند تا کودک بتواند خود به جواب سؤالش دست پیدا کند. هدف داستان تعریف‌شده همان هدف یادگیری است که کودک در مورد آن سؤال می‌کند. داستان می‌تواند حاوی تمامی مفاهیمی باشد که کودک از آن‌ها درک درستی ندارد، یا داستان می‌تواند بسیار ظریف و دقیق اشتباه کودک را به او گوشزد کند. قرآن کریم مملو از داستان‌ها و تمثیلاتی است که نکات تربیتی را بسیار ساده و قابل فهم بیان کرده‌اند. عمق‌پذیری داستان و فهم گسترده‌ای که می‌توان از آن به دست آورد بر اهمیت این‌گونه داستان‌ها افزوده است.

داستان‌هایی که برای پاسخگویی به سؤالات کودکان وجود دارد مشخصاً به این هدف تهیه نشده‌اند، اما بسیاری از داستان‌هایی که در قرآن یا کتاب‌های شعرا و دانشمندان مسلمان وجود دارد می‌تواند فهم درستی از خدا در کودکان ایجاد کند. انتخاب صحیح داستانی که متناسب با سطح فهم و آگاهی کودک و علایق او باشد به دقت و تحقیق فرد پاسخگو در این زمینه بستگی دارد. داستان‌هایی که در ادبیات و کتاب‌های مذهبی وجود دارند غالباً برای بزرگسالان نوشته شده‌اند. فرد پاسخگو می‌تواند محتوا و سیر داستان را انتخاب، و به جای فضای داستان و شخصیت‌های آن شخصیت‌هایی را به کار گیرد که برای کودک ملموس‌اند و با او ارتباط نزدیک دارند. در این زمینه رعایت این نکته ضروری است که تغییر این شخصیت‌ها و فضای داستان نباید در مفهوم و پیغام آن خللی وارد کند.

اگر فرد پاسخگو نتواند متناسب با سؤال کودک داستانی بیابد، قدم بعدی خلق داستانی متناسب با نیاز یادگیری کودک است. در این صورت، فرد پاسخگو باید این مراحل را طی کند تا به هدف خود برسد:

- شناخت ویژگی‌های روانی و سطح درک و فهم کودک به منظور تعیین سبک یادگیری او؛
- تعیین هدف یادگیری، تحلیل سؤال کودک و این که کودک چه مفاهیمی را نمی‌داند یا چه مفاهیمی را به اشتباه یاد گرفته است؛
- انتخاب شخصیت‌های داستان به طوری که این شخصیت‌ها بتوانند ارتباط نزدیکی با کودک برقرار کنند و در دنیای ذهنی او وارد شوند. هر قدر که شخصیت‌های داستان به کودک نزدیک‌تر و برای او ملموس‌تر باشند، شنونده بهتر می‌تواند بین وضعیت خود و آنچه می‌شنود پل بزند. هر چه این پل کوتاه‌تر باشد، کودک می‌تواند برای حل مشکل خود به نحوی مؤثرتر از توانایی‌های درونی‌اش بهره بگیرد؛
- انتخاب محتوای داستان و این که با خلق چه موقعیت و مکانی می‌توان محیطی قابل درک برای کودک فراهم کرد و داستان در چه فضایی بیشتر برای کودک قابل درک است؛

- گنجاندن پاسخ سؤال در داستان که این کار بسیار دقیق و مشکل است. پاسخ سؤال می‌تواند بیان درست یک مفهوم باشد که شخصیت‌های داستان در پی یافتن آن هستند و طی ماجرای به کشف آن نائل می‌شوند. مثلاً عطار در داستان سیمرغ بسیار ظریف به خلق داستانی این‌گونه دست زده است؛

- ایجاد پلی میان سؤال داستان و پاسخ آن، به طوری که آنچه شخصیت داستان در پی آن بوده است پیدا کند و به هدف شناختی خود دست یابد.

مرحلهٔ بعد از انتخاب و طراحی داستان، مرحلهٔ تعریف آن برای کودک است. داستان، هر چقدر هم نکات ظریف داشته باشد و خوب طراحی شده باشد، اگر خوب تعریف نشود و واقعیت فضا و کلمات خوب منتقل نشود، مفهومی که شنونده باید از آن استنباط کند حاصل نمی‌شود. زمانی میان کودک و فرد پاسخگو ارتباط نزدیک برقرار می‌شود که در زمان و مکان مناسبی این داستان روایت شود تا کودک بتواند با کمال دقت و توجه مفاهیم را ادراک کند.

### ۵-۵- روش بحث و گفتگوی جمعی

در این روش، که روش غیرمستقیم آموزشی به شمار می‌آید، فرد پاسخگو فقط زمینهٔ اجتماعی را برای کودک فراهم می‌سازد تا او خود بتواند از راه یادگیری به روش گشتالت پاسخ را بیابد. فرد پاسخگو نقش داربست فیزیکی را دارد که قدم‌به‌قدم و به‌طور غیرمستقیم کودک را به سوی پاسخ سؤال هدایت می‌کند. عنصر اصلی یادگیری در روان‌شناسی گشتالت رسیدن به بینش است. به عبارت ساده‌تر، یادگیرنده وقتی در یادگیری موفق می‌شود که روابط اجزای موقعیت یادگیری را درک کند. یکی از ویژگی‌های مهم یادگیری در روان‌شناسی گشتالت پیدا کردن راه‌حل ناگهانی مسائل از راه بینش است.

در روش بحث و گفتگوی جمعی، بعد از مطالعهٔ توافقی یک مقاله، داستان یا متنی که به سؤال کودک مربوط است، گروه شروع به بحث و گفتگو در زمینهٔ مفاهیم و مطالب می‌کند و هر یک از افراد دیدگاه خود را بیان می‌کنند و آن قدر این بحث و گفتگو ادامه پیدا می‌کند تا به توافق جمعی برسند و از زوایای مختلف روابط مفاهیم موضوع بحث باز شود. معمولاً یکی از اعضای گروه مطلب یا متنی را پیشنهاد می‌دهد و بعد به توافق می‌رسند. نقش فرد پاسخگو در این گروه مدیریت گروه و هدایت بحث به سمتی است که مفاهیم و روابطی که بین آن‌ها وجود دارد و همچنین سؤال کودک بر اساس آن‌ها شکل گرفته تبیین شود.

در مرحلهٔ بعد این خود کودک است که به‌طور ناخودآگاه پی به پاسخ سؤال خود خواهد برد و در

واقع آن را با بینش به وجود آمده کشف خواهد کرد. پیدا کردن پاسخ سؤال به میزان توجه کودک و درک درست او از مسائل مطرح شده بستگی دارد. نظم حاکم بر بحث، جلوگیری از به حاشیه رفتن آن و ایجاد ساخت شناختی درست در ذهن کودک در کشف پاسخ سؤال به کودک کمک می‌کند. خانواده از بهترین گروه‌ها برای اجرای روش بحث و گفتگوی جمعی در پاسخگویی به کودکان است. وجود فضایی پر از صمیمیت و انسجام، وجود آزادی کامل در بیان عقاید و احساسات، آگاهی کامل پدر و مادر از تفکرات و روحیه و تمایلات کودک، حمایت دوجانبه پدر و مادر در هدایت بحث، تصحیح اشتباهات فکری کودکان به روشی صمیمی، ایجاد حس امنیت و اطمینان در هنگام بحث با یکدیگر از مزایای خانواده برای اجرای گفتگوی جمعی است.

شرط لازم برای برگزاری یک بحث گروهی موفق در فضای خانواده وجود صمیمیت، آزادی بیان و زبان مشترک بین اعضاست، اما اگر این روحیه بین اعضا وجود نداشته باشد، نتیجه لازم حاصل نخواهد شد. فقدان موارد نامبرده در خانواده برای کودکان سایه والدینی<sup>۱</sup> ایجاد خواهد کرد که دیگر آن‌ها نمی‌توانند آزادانه به ابراز عقیده و کاوش‌های ذهنی خود پردازند و از این رو این روش نتیجه لازم را نخواهد داشت (نیک، ۲۰۰۷). با این که جمع یا گروه به دنبال هدف مشترک‌اند، گوناگونی نتایج و برداشت‌های حاصل از خواندن متن در کودکان به همان میزانی است که در بزرگسالان است. در هر گروه سنی، بعضی چیز خاصی را در کتابی برجسته می‌کنند و بعضی دیگر چیزی دیگر را. اگر در گروه کودکان متعددی وجود داشته باشد، توجه به این نکته برای فرد پاسخگو الزامی است.

در هر گروه سنی، صرف‌نظر از ظرفیت‌های هوشی افراد، اگر کودکان با در میان گذاشتن روشن‌ترین مشاهده‌هایشان (از راه تصویرهای داستانی و تأویل‌هایی که درباره آن‌ها گفتگو می‌کنند) گفتگو را آغاز کنند، خیلی زود حجم زیادی از اطلاعات را می‌آموزند، که هسته اصلی متن و معانی را برای ایشان آشکار می‌کند. درک مسائل انتزاعی و پیچیده از این راه بسیار راحت و آسان خواهد بود (خسرو نژاد، ۱۳۸۷).

## ۶- نتیجه‌گیری

روان‌شناسان، بعد از پیاژه، آرای بسیار خوشبینانه‌تری درباره درک کودکان از مسائل انتزاعی دارند و معتقدند تصور کودکان از خداوند تحت تأثیر شرایط فرهنگی و تغییرپذیر است. همچنین، مفهوم خدا مفهومی انتزاعی است که با تجرید برخی محدودیت‌ها از مفاهیم روزمره به دست می‌آید. این دو مطلب مبنای اصول و روش‌های پاسخگویی به سؤالات کودکان درباره خداوند است.

1- parental shadow



اصول پاسخگویی عبارت‌اند از: اصل محیط اجتماعی فعال و پویا، اصل ادراک و توجه، اصل حمایت‌داری و اصل ایجاد مفاهیم پایه.

روش‌های پاسخگویی به سؤالات کودکان دربارهٔ خداوند همان روش‌های آموزش مستقیم و غیرمستقیم است. هر یک از این روش‌ها از نظریه‌های رشد شناختی و نظریه‌های یادگیری استنباط شده است. اگر سؤال کودک را به‌عنوان هدف یادگیری بپذیریم، دادن پاسخ همان آموزشی است که برای شناخت هدف یادگیری داده می‌شود. پاسخ در قالب روشی که به تشخیص فرد پاسخگو بهترین بازده را دارد ریخته و در اختیار پرسشگر قرار داده می‌شود. روش تمثیل و برهان‌های عقلی ساده و روش پرسش و پاسخ گام به گام از روش‌های آموزش مستقیم است. روش قصه‌گویی و روش بحث و گفتگوی جمعی از روش‌های آموزش غیرمستقیم است.

Archive of SID

## منابع

باهنر، ناصر (۱۳۷۸)، *آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد*، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.

بی‌ریا، ناصر (۱۳۷۵)، *روان‌شناسی رشد*، ج ۲، تهران: سمت.

چاری، حسین و راضیه نصیرزاده (۱۳۸۶)، «تفاوت‌های جنس، سن و وضعیت اقتصادی اجتماعی در باورهای مذهبی کودکان»، *روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ش ۲، صص ۵۳-۶۷.  
زیگلر، رابرت و مارتا واگنر آلیالی (۱۳۸۶)، *تفکر کودکان*، ترجمه کمال خرازی، تهران: جهاد دانشگاهی.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)، *روان‌شناسی پرورشی نوین (ویراست ششم)*، تهران: مؤسسه انتشارات دوران.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۳)، *روان‌شناسی پرورشی (ویراست پنجم)*، تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.

صدوق، ابی‌جعفر (۱۳۸۵)، *عیون اخبار الرضا*، ترجمه آقا نجفی اصفهانی، قم: نشر بکا.  
طبرسی، احمد بن علی بن ابی‌طالب (۱۳۸۵)، *احتجاج*، ترجمه بهراد جعفری، ج ۱، تهران: دارالکتب الاسلامیه.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۳)، *آموزش فلسفه*، ج ۲، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۶)، *مجموعه آثار*، ج ۶، تهران: صدرا.

نوذری، محمود (۱۳۸۸)، «توصیف و ارزیابی رویکرد شناختی رشد دینی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۲، صص ۱۳۹-۱۶۸.

Penick, Starrla (2007), "Comparison of Evangelical Chritian Children's God Concepts and Logical Thinking Ability", Master of Science, university of north texas.

Tall, D.O (2001), "A Child Thinking about Infinity", *Journal of Mathematical Behavior*, No.20, pp.7-19

## مبادئ وأساليب الرد على أسئلة الأطفال حول الرب<sup>١</sup>

محمد داوودي<sup>٢</sup>

زهرا شعباني<sup>٣</sup>

راهلة شفيعي<sup>٤</sup>

### المستخلص

يتطرق البحث إلى دراسة كيفية الرد على أسئلة الأطفال حول الرب في المرحلة الابتدائية. والسؤال الرئيس للبحث هو: كيف يمكن الإجابة على أسئلة الأطفال حول الرب في المرحلة الابتدائية؛ بحيث يمكنهم فهمه، ولا يتسبب لهم في نفس الوقت الفهم الخاطئ. وفي هذا المجال تم استخدام منهجي البحث الوصفي التحليلي والتحليلي الاستنباطي. فمن خلال البحث تم الحصول على قاعدتين: أولهما أن تصور الأطفال من الرب يتأثر بالثقافة، والأخر أن مفهوم الرب انتزاعياً وتكوينه يكون بتجريد ميزات المفاهيم اليومية. كما اتضح لنا من البحث: أن المبادئ الرئيسة في الإجابة تتجسد في البيئة الاجتماعية الناشطة والحية، والإدراك والاهتمام، والدعم القوي، وإنشاء المفاهيم الأساسية، وأساليب الإجابة تتمثل في: أسلوب التمثيل والبراهين العقلية البسيطة، وأسلوب السؤال والجواب المتدرج، وأسلوب رواية القصص وأسلوب المناقشة الجماعية.

### المفردات المفتاحية

الرب، أسئلة الأطفال، عملية الإجابة، المرحلة الابتدائية

١- تأريخ استلام المقالة: ٢٠١٥/١١/٢٩؛ تأريخ القبول النهائي: ٢٠١٦/٦/٩

mdavoudi@rihu.ac.ir

٢- الاستاذ المساعد في قسم العلوم التربوية في مركز بحوث الحوزة والجامعة (المؤلف المسؤول)

٣- الاستاذة المساعدة في قسم التعليم و التربية الاسلامية في مركز البحوث والدراسات في وزارة التعليم والتربية

shabaniedu@gmail.com

٤- خريجة الماجستير في فرع تأريخ وفلسفة التعليم والتربية بجامعة علامة طباطبائي (ره)